



- BANDERA -

Autoridades de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Lic. Adriana Martínez
Secretario Académico: Dr. Jonathan Aguirre
Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Carolina Tavano
Coordinadora del Área de Posgrado: Lic. Luciana Salandro
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Lucía Islas
Secretaria de Transferencia, Vinculación Internacional e Innovación: Mag. Alicia Hernández
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. Laura Proasi
Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

Comité de Referato Internacional

Alfonsina Guardia (UNMDP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín)
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (UNMDP)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Ernesto López Gómez (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (UNMDP)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (UNMDP)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (UNMDP)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (UNMDP)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité Editorial

Silvia Branda (UNMDP)
Jonathan Aguirre (UNMDP)
José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)
Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)
Francisco Ramallo (UNMDP)

Asistente Técnica de Revistas Digitales:

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación:

Paula Gambino (UNMDP)

Asesoría artística:

Cristina Martinez (UNMDP)

Arte, ilustración de portada e interiores:

Paula Gambino
Proyecto *Poética del caos*
Instagram: @poeticadelcaos

Imagen de tapa:

"Coca Maggi"
(obra seriada)
Autora: Paula Gambino
Año 2025

Técnica mixta: collage, acrílico, oro litográfico y flores secas.
Dimensiones: 35x45cm

Ubicación: Centro de Información Documental
- Facultad de Humanidades (UNMDP)



Ahí va

Autora: Paula Gambino (2025)
Collage analógico con lacrado antiguo
Dimensiones: 10x15cm

- ÍNDICE -

- EDITORIAL -

- Vencedores vencidos (una escritura desde el pesimismo) (Sebastian Trueba y Federico Ayciriet) 4

- ENTREVISTA -

- La Inteligencia Artificial Generativa como desafío y oportunidad: Tensiones, mediaciones y transformaciones en la escuela Entrevista a la Doctora Carina Lion (Luciana Albornoz) 7

- ARTÍCULOS -

- Ethopolítica del hacer docente en la escuela secundaria: problematizaciones en y desde las prácticas de directoras/es del conurbano bonaerense (Elías Aguirre y Eduardo Langer) 13
- Inglés para Fines Específicos: Relatos de aprendizajes, comunidad y transformación (Marcela Calvete y Fiorela Lunghi) 38
- Minimalismo crítico. Preguntas como portales: enlaces posibles entre “latidos de búsqueda” y “mediaciones de sostén” en la construcción de una conciencia crítica en las prácticas profesionales (Sandra Inés Equis y Yamila Belén Vera) 52
- El lugar donde comienza el mundo: reflexiones sobre formación y el ser-hacer docente (Carolina Kloster y Francisco Ramallo) 59
- Ateneo Pedagógico como dispositivo para la promoción de la Pedagogía de la Memoria para el Nivel Inicial (Catalina Iriarte y Paula Valeria Gaggini) 77
- El entramado de las políticas educativas en el marco de nuestra democracia compleja. Reflexiones en torno a programas educativos llevados adelante en la ciudad de Mar del Plata (Rocío García Paris) 91
- La caminata como herramienta pedagógica para re-descubrir la ciudad (Bahía Blanca, Argentina) (María Laura Langhoff) 99
- Travesías en el mar de la educación: historias de aprendizaje y desafíos (Marcela Calvete y Luciana Andrea Tronca) 116
- Perspectivas de resiliencia comunitaria en latinoamérica (Bruna Maria da Silva Lazzaroto y Ángel David Flores-Domínguez) 125
- Los archivos de la escuela. Un análisis necesario sobre los informes de los servicios de inteligencia sobre la escuela Agraria Nicanor Ezeyza de Coronel Vidal, provincia de Buenos Aires (Juan Manuel Beain) 133
- Imaginaris sociales en la formación investigativa de los estudiantes de ciencias del deporte y la educación física (Juan Manuel Beain Kathryn Yesenia Caro Villalba, Valeria Campo Valencia y Johan Stiven Arboleda Trochez) 148
- Vínculos laborales de los estudiantes de Gestión Sociocultural con empresas e instituciones en Cienfuegos (Luis Felipe Fernández Carballosa) 158
- Atajar y resolver ‘situaciones complicadas’: La gestión directiva en una primaria en contextos conflictivos (Michelle Soto Aguilar) 168
- Primeras aproximaciones del análisis de las rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la lengua cultura extranjera: inglés y sus efectos en las prácticas del IFDC-SL (María Cecilia Arellano Lucas) 186

- RESEÑAS -

- La cultura negada. El mito que habitamos (Paula Denise Pozar) 199



Alejandra en ilapso

Autora: Paula Gambino (2025)
 Collage analógico sobre tapa de manual escolar antiguo
 Dimensiones: 15x20cm

Vencedores vencidos (una escritura desde el pesimismo)

Sebastian Trueba¹

Federico Ayciriet²

Buena suerte y

Más que suerte

Sin alarma

Me voy corriendo a ver

Qué escribe en mi pared

La tribu de tu calle

(Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, 1988)

Cada nuevo número de la revista llega signado por una nueva cuota de agravios, conflictos sociales, jubilados reprimidos por la policía y docentes marchando en reclamo por el financiamiento de un sistema universitario argentino que supo ser motivo de orgullo para todos hasta no hace mucho tiempo y que ahora lucha por sobrevivir.

En la revista Entramados transcurren seis meses entre la publicación de un número y el siguiente. En ese lapso se reciben trabajos, se evalúan, corrigen y editan, para que finalmente, pasado ese semestre, se publiquen artículos, entrevistas, avances de investigación, reseñas, etc. La única sección que no atraviesa todas esas instancias es la editorial, que escribimos poco antes de publicarse el número. En ella solemos dar cuenta de la resistencia que implica, para muchos, ser parte de una sociedad que no se entrega al individualismo y al libre mercado, y que continúa investigando, escribiendo y publicando con la intención de resistir, de alguna forma, a estos embates brutales que vivimos cotidianamente.

En cada una de estas editoriales se filtra un cierto optimismo en la creencia de que todo puede cambiar y de que nosotros seguimos aquí educando, investigando y escribiendo. Sin embargo, ese optimismo, por momentos, se resiente y se transforma en un pesimismo leve que pone a prueba nuestras convicciones.

No podemos negar que la escritura de la presente editorial se encuentra afectada por dicho pesimismo, por una sensación de lucha y derrota constantes al ver a muchos individuos apáticos ante esta situación o, peor aún, apoyando estas imperantes pedagogías de la crueldad (Segato, 2021). Y en la oración anterior no fue un error la palabra "individuos", ya que la construcción de la individualidad es el producto final de un proceso colectivo (Manning, 2025) en el que afectamos y somos afectados. Tomar conciencia de nuestra aparente irrelevancia al intentar incidir en sentidos más justos y menos padecientes de lo colectivo y de lo individual genera una aflicción que se traduce en pesimismo momentáneos.

¹ El Dr. Sebastian A. Trueba es el director de la revista "Entramados: educación y sociedad", es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0011-5468> / sebastiantrueba@gmail.com

² El Mg. Federico Ayciriet es el secretario de la revista "Entramados: educación y sociedad", es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1093-9837> / fayciriet@gmail.com

Más allá del apesadumbramiento, la revista continúa publicando nuevos números e, incluso, proyecta mejoras en el soporte tecnológico y modificaciones en su presentación de cara al 2026. Como planteara Marcelo Bielsa³, la derrota fortalece y profundiza las convicciones. Probablemente, esta sensación pesimista afecte también a otras personas y no advirtamos que somos muchos quienes padecemos estos embates y, aun así, continuamos trabajando y resistiendo. ¿Cuántos seremos los que estamos así? ¿Serás vos uno de ellos?

Presentamos el décimo octavo número de la revista Entramados: educación y sociedad, desde la convicción de que no debemos ni podemos darnos el lujo de dejar de resistir, sabiéndonos vencedores vencidos que no dejan de esperar la oportunidad para que las condiciones nos devuelvan el optimismo arrebatado. Te invitamos a resistir con nosotros y a explorar los textos que publicamos en este número, que implicaron un gran esfuerzo de autores, revisores, editores y de la sociedad toda que sostiene a una universidad pública que, en sus momentos más difíciles, no baja los brazos.

Referencias bibliográficas

Manning, E. (2025). *El gesto menor*. Editorial Cactus.

Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota. (1988). Vencedores vencidos [Canción]. En *Un baión para el ojo idiota*. Del Cielito Records.

Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

³ Marcelo Bielsa es un Profesor de Educación Física y entrenador de fútbol argentino que en la actualidad dirige a la selección nacional de la República Oriental del Uruguay y que se autodefine como un experto en fracasos.



Caballero de espadas

Autora: Paula Gambino (2025)

Collage analógico sobre contratapa de libro antiguo

Dimensiones: 11x15cm

La Inteligencia Artificial Generativa como desafío y oportunidad: Tensiones, mediaciones y transformaciones en la escuela

Luciana Albornoz

La irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito educativo ha puesto en evidencia no solo nuevas posibilidades pedagógicas, sino también diversas tensiones institucionales, educativas y culturales. Mientras las tecnologías avanzan a un ritmo acelerado, las escuelas y quienes las habitamos nos vemos interpelados a repensar prácticas, roles y sentidos. En esta entrevista, la especialista Carina Lion analiza cómo la IA ingresa muchas veces a partir de usos espontáneos e individuales. Durante la conversación, la pedagoga nos invita a pensar acerca de cómo ese fenómeno genera resistencias y la necesidad creciente de construir criterios comunes. A lo largo del diálogo, reflexiona acerca de los acompañamientos requeridos para que los equipos docentes transiten estos cambios con mayor autonomía, claridad y resguardo pedagógico.

Luciana: Primeramente, gracias por recibirnos. Sabemos que tenés una agenda muy apretada, pero no queríamos dejar pasar la oportunidad de preguntarte acerca de tus reflexiones sobre los tiempos que corren, principalmente en cuanto a la relación entre tecnología y educación. Para empezar, nos gustaría saber cómo llegaste a la docencia, por qué elegiste la docencia en Educación Superior, cómo decidiste ser investigadora y si ambas trayectorias podrían haber ido separadas.

Carina: La pregunta me remonta a hace treinta años, cuando empecé como adscripta de Edith Litwin en la materia Educación a Distancia. Ella me propuso sumarme al equipo de cátedra. En ese momento tenía 21 años y acepté. Paralelamente cursaba un profesorado, así que empecé a dar clases muy joven: desde los 20 años soy docente; en el nivel superior desde los 21, y fui creciendo en distintos roles. Luego concursé el cargo de ayudante de primera en Fundamentos de Tecnología Educativa, también bajo la titularidad de Edith Litwin. Con el tiempo llegué a ser profesora y participo de dos cátedras: Comunicación y Educación, de la que estoy a cargo, y Educación y Tecnología, asignatura en la que acompaño como Adjunta a Mariana Maggio, que es la Titular.

La investigación llegó como parte del trabajo del equipo. Formábamos parte de un proyecto UBACyT dirigido por Edith, que nos convocó a formarnos. Comencé como investigadora en formación, luego fui becaria de iniciación bajo la tutela de Marta Libedinsky y becaria doctoral con Edith. Ser becaria de la UBA me permitió terminar mi tesis doctoral. Ya pasaron muchos años desde entonces (me doctoré en el 2002): estoy más cerca de jubilarme que de aquellos inicios, pero sigo abrazando la docencia en el nivel superior desde 1994 y en Educación Media desde 1989. Son muchos años de trabajo docente.

Luciana: A lo largo de tantos años, seguramente leíste, pensaste y tensionaste tu propio pensamiento. Hoy, en este punto de tu carrera, si tuvieras que elegir tres o cuatro autores en los que te apoyás para construir tus ideas en torno a la educación, ¿cuáles serían y por qué?

Carina: Es difícil elegir, pero uno de ellos es Bruner. Desde *“La educación, puerta de la Cultura”* hasta sus desarrollos sobre mundos posibles, su pensamiento sigue siendo vigente. Hoy, por ejemplo, cuando hablamos de Inteligencia Artificial Generativa y diferenciamos inteligencia de agencia, esa noción de agencia está en Bruner. También su idea de negociación de significados, de construcción colectiva, de externalización y obra sigue siendo central.

Otro autor que tomo es Eisner, especialmente en Cognición y Currículum. Su perspectiva sobre cómo se generan las ideas —desde las primeras sensorialidades hasta las formas de representación— y su noción de conocimiento expresivo dialogan hoy con los lenguajes tecnológicos y la Inteligencia Artificial Generativa.

También recurro a Salomon, por su concepto de cognición distribuida en relación con los efectos de y con las tecnologías, y por la cognición situada y la inteligencia aumentada. Hoy esas ideas se ven interpeladas por autores como Hales y los estudios sobre ensamblajes cognitivos o pensamiento no consciente, pero se sostienen en los trabajos de los años 90.

Y, por supuesto, Edith Litwin, mentora y maestra. Su propuesta de ruptura de la didáctica clásica, de abandonar la linealidad, de pensar en configuraciones didácticas siguen siendo fundamentales. También su advertencia sobre la fascinación instrumental —las “luces de colores”— continúa vigente hoy, cuando intentamos domesticar la Inteligencia Artificial Generativa. Ella nos enseñó que la innovación no la trae la tecnología sino la construcción de una didáctica de nuevo tipo.

Luciana: Hace poco presentaste el libro *Experimentar con la Inteligencia Artificial. Notas para educadores alertas*. ¿Podrías contarnos de qué trata? ¿Por qué “educadores alertas” y por qué una guía?

Carina: Es un libro escrito en coautoría con Betina Lippenholtz. Somos dos autoras con trayectorias diferentes: yo provengo de la educación, la tecnología educativa y la investigación; Betina viene de la literatura, las Letras y el trabajo documental. Por eso el libro combina una mirada educativa con una mirada cultural que problematiza la inteligencia artificial y sus retos en la educación, pero a la vez invita a experimentar. Lo llamamos “educadores alertas” porque sostenemos la hipótesis de que no hay que tener miedo a la inteligencia artificial; no debe paralizarnos. Hay que animarse a experimentar.

La tercera parte del libro incluye ejercicios para llevar a la práctica. Es una guía con andamiaje teórico —mucha bibliografía, conceptos y autores— pero también una invitación a perder el miedo, probar herramientas y hacerlo desde una perspectiva crítica. La alerta consiste en comprender cómo funciona, experimentar, equivocarse y estar atentos a que esto recién empieza. Debemos mirar las tendencias culturales y los consumos de los jóvenes. Entre teoría y práctica proponemos un diálogo fértil.

Luciana: La inteligencia artificial genera debates y también temores. ¿Qué amamos cuando amamos la inteligencia artificial y a qué le tenemos miedo cuando le tememos?

Carina: Amamos su capacidad de agencia y de resolución rápida y eficiente. Lo que antes demandaba mucho tiempo —como procesar entrevistas en Atlas.ti, MaxQDA o Notebook LM para obtener reportes y categorías analíticas— hoy puede lograrse más velozmente. Eso ayuda, sin reemplazar la matriz analítica y crítica que debe construir el investigador.

El miedo, en cambio, aparece ante la posibilidad de que genera información que no es conocimiento y parte de esa información es sintética, no es certera, requiere de verificación y contraste. Me preocupa la baja simbolización en los jóvenes, los atajos emocionales y el uso de la herramienta para autodiagnosticarse, junto con la falsa empatía, los datos sintéticos y las alucinaciones de la IA. Desde lo epistemológico, la inteligencia artificial demanda una curaduría que requiere base teórica. También preocupa el uso indistinto para temas emocionales: adultos que la usan como oráculo y jóvenes que se autodiagnostican. La respuesta sigue siendo construida por un algoritmo.

Además, hay riesgos en términos de autonomía, pensamiento crítico, creatividad y demora reflexiva. Son cuestiones que exigen una mirada crítica y comunitaria para analizar los dilemas éticos, políticos, emocionales y cognitivos que trae consigo. La inteligencia artificial ya ingresó en la escuela, pero muchas veces lo hace por vías no tradicionales... Y genera resistencia.

Luciana: Si la inteligencia artificial, al igual que otras innovaciones, entra a las instituciones por una “puerta trasera”, generando resistencias y temores, ¿de qué manera es posible transformar esa resistencia en una oportunidad pedagógica? ¿Y quiénes deberían acompañar a los/las docentes en ese proceso de incorporación más consciente y guiada?

Carina: Es cierto que muchas innovaciones entran por la puerta trasera, pero es imposible que algo tan instalado culturalmente no ingrese. Los jóvenes ya usan Inteligencia Artificial Generativa. Como docentes, hay mitos que nos atemorizan, como el de la sustitución laboral. Algunas tareas automatizables podrán ser reemplazadas; otras no. Las que implican cuidado, empatía, emocionalidad, vínculos y pensamiento crítico son indelegables. La imaginación pedagógica es indelegable. Lo mismo que el esfuerzo cognitivo.

Nunca fui resistente a las tecnologías, pero es cierto que hoy el ritmo vertiginoso de desarrollo puede generar resistencia en algunos/as. La educación siempre trabajó con tiempos demorados y ahora los tiempos culturales se aceleran. Por eso, necesitamos convertir esa resistencia en una comunidad crítica que revise buenas prácticas y diseñe escenarios de anticipación. La educación suele llegar tarde a los cambios culturales, nos sobrepasan. Debemos preguntarnos qué educación queremos, qué jóvenes necesitamos formar, qué contenidos son relevantes y qué habilidades son necesarias.

El ejercicio de anticipar futuros —distópicos, utópicos o realistas— es fundamental. Preguntarnos qué pasaría si no pudiéramos distinguir lo falso de lo verdadero, si aumentara la pobreza cognitiva, si delegáramos más capacidades en las herramientas, si desapareciera el diálogo intergeneracional... Formular buenas preguntas es central.

También retomo a Jackson y su noción de enseñanza implícita y de docentes memorables: pensar qué experiencias valen la pena para nuestros estudiantes. Pasar de evaluar rendimiento a pensar en experiencias que marcan trayectorias.

Luciana: La evaluación genera mucha tensión en este escenario. Muchos docentes sostienen que ya no pueden pedir trabajos domiciliarios porque no saben si los realiza el estudiante o la inteligencia artificial. ¿Cómo repensar la evaluación hoy?

Carina: Si se cambia la enseñanza, debe cambiar la evaluación. La evaluación como comprobación puede exigir que no se use inteligencia artificial generativa, pero debemos

volver al sentido: ¿para qué evaluamos? Una cosa es la evaluación para acreditar, para la progresión o los estándares; otra es la evaluación para el aprendizaje.

Hoy existe un solapamiento entre aprendizaje y rendimiento que es necesario revisar. También necesitamos evaluaciones diversas: algunas centradas en el rendimiento para contar con evidencias; otras que promuevan creatividad, imaginación, habilidades o inteligencia colectiva, o que inviten a externalizaciones creativas. Todas son necesarias.

Además, habría que someter las evaluaciones a examen: pedirle a la inteligencia artificial que responda nuestras consignas y observar si responde bien, si alucina, si puede resolverlas. También debemos diversificar estrategias para contemplar aulas heterogéneas, diversidad e inclusión.

El aprendizaje real solo se visualiza en el largo plazo. En el cuatrimestre vemos rendimiento, pero ¿qué queda cuatro años después? Las evaluaciones actuales son cortoplacistas. Esto exige revisar también el currículum, que sigue siendo maximalista y reproduce la sobreabundancia informativa de Internet. Queremos que los estudiantes jerarquicen, pero no les enseñamos cómo. Tampoco codiseñamos con ellos. Promovemos autonomía sin ofrecer oportunidades reales para decidir. Todo esto requiere revisión curricular, de habilidades, de aprendizajes y de políticas institucionales.

Luciana: Durante los siglos XIX y XX pasamos de un paradigma positivista a uno constructivista en la comprensión de la construcción del conocimiento. Pero con la inteligencia artificial, algunas operaciones que creíamos exclusivamente humanas —relacionar, tensionar, analizar— pueden ser realizadas por sistemas. ¿En qué aspectos considerás irremplazable al ser humano? En este sentido, ¿desde qué lugar debería posicionarse la educación hoy?

Carina: Es una pregunta compleja. Puedo hipotetizar... Cuando leo a Hayles sobre la cognición no consciente, a Tripaldi sobre mentes paralelas o Los hongos del fin del mundo, aparece la idea de una humanidad aumentada (ya no sólo de inteligencia aumentada), de hibridación humano-máquina y de metatecnologías capaces de operar sin intervención humana. También pienso en las advertencias de Harari sobre algoritmos que actúan entre sí sin mediación humana que ponen en riesgo el sistema democrático.

Frente a esto, considero irremplazables el sostén emocional, el cuidado, la escucha genuina, la comprensión de contextos, trayectorias e historias. La inteligencia artificial procesa inputs y patrones predictivos, pero no comprende. No entiende trayectoria familiar, contexto ni metalenguajes como la ironía, el humor o la ambigüedad. Todo lo vinculado con el pensamiento crítico, el cuidado y la construcción comunitaria sigue siendo indelegable. La educación es un espacio de sostén, de comunidad, de mirada compartida y también de alerta crítica.

Por eso no estoy a favor de la prohibición. Temas como grooming, phishing o violencias digitales necesitan trabajarse en la escuela. ¿Dónde, si no? Las familias no siempre cuentan con herramientas. Prohibir no resuelve la complejidad: el bienestar digital se construye dentro de la escuela. Y también debe incluir la formación docente en estos temas.

Luciana: Para cerrar: mientras algunas instituciones avanzan con estos debates, otras atraviesan precariedades edilicias, falta de conectividad y problemas de acceso. ¿Estamos frente a una nueva brecha digital, quizá más amplia?

Carina: Tengo una posición tomada, hoy cualquier chico con un celular accede a inteligencia artificial, porque todas las aplicaciones principales ya la incorporan. Aunque falte conexión en la institución, si hay 3G o 4G, está presente.

Pero sí existen otras brechas. La disponibilidad de dispositivos es importante y las escuelas deberían contar con conectividad y equipamiento; hubo una discontinuidad enorme de las políticas de inclusión digital, y la tecnología sigue siendo un derecho. Sin embargo, esa es solo una capa. Existen brechas de apropiación crítica, de género, de autorregulación y de habilidades. No ofrecemos un abanico suficiente de posibilidades para desarrollar autonomía ni pensamiento crítico. Las brechas son múltiples: la multibrecha. El acceso no las resuelve; apenas las inaugura.

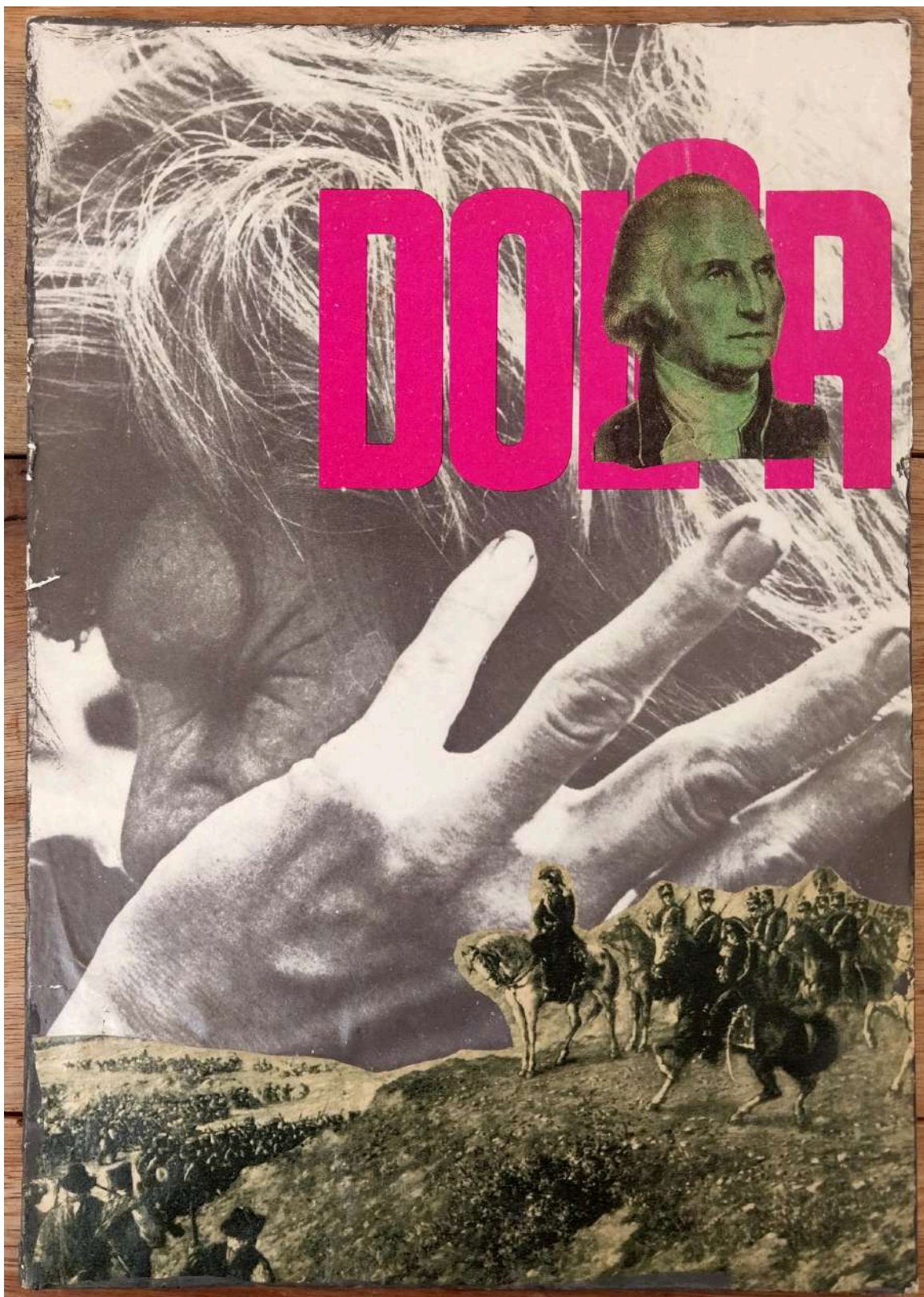
Cuando pienso que la educación es un derecho y la soberanía tecnológica una obligación, veo que también el futuro es un derecho. Hoy seguimos discutiendo lo básico mientras otras regiones debaten la regulación de la inteligencia artificial generativa. No estamos pensando en marcos pedagógicos ni institucionales. Urge atender lo elemental para poder avanzar con las demás capas de la brecha.

Luciana: Carina, te agradezco muchísimo por habernos atendido. Por supuesto estás invitada desde nuestra universidad a presentar tu libro cuando quieras. Muchas gracias.

Carina: Gracias a ustedes.

Incómoda, imprecisa, odiada.... Veloz, resolutive, amada.

Lejos de constituir un fenómeno externo, la inteligencia artificial ya es una parte esencial y problematizadora del escenario educativo. Aun cuando su presencia -o ausencia- se nos vuelva difusa, desigual, tácita. Por ello, es necesaria la promoción de espacios de formación, debate y elaboración colectiva que nos permitan transformar la experimentación aislada en una política pedagógica consciente. Tal como destaca Lion, el desafío no radica en aceptar o rechazar la IA, sino en comprender sus implicancias, reconocer las condiciones reales de su uso e involucrar a la comunidad educativa en decisiones que orienten su integración con sentido. En este horizonte, la escuela se vuelve un actor clave para garantizar que la tecnología habilite procesos de aprendizaje más críticos, inclusivos y significativos.



Dolor país

Autora: Paula Gambino (2024)
Collage analógico
Dimensiones: 17x24cm

Ethopolítica del hacer docente en la escuela secundaria: problematizaciones en y desde las prácticas de directoras/es del conurbano bonaerense

Ethopolitics of Teaching Practice in Secondary School: Problematisations in and from the Practices of Headteachers in the Buenos Aires Suburbs

Elías Aguirre
Eduardo Langer

Resumen

Este artículo, enmarcado en una investigación doctoral¹, describe las prácticas de las/os directoras/es de escuelas secundarias de un distrito del conurbano bonaerense que problematizan el hacer docencia en tanto formas situadas de gobierno y que, a modo de hipótesis, es un asunto que puede y debe ser conducido. Desde los aportes de los estudios de gubernamentalidad, aquí se indaga cómo esas prácticas de intervención de los/las directores se articulan con regímenes contemporáneos de producción de subjetividad docente, que aquí denominaremos ethopolítica del hacer docente. A través de una estrategia cualitativa y exploratoria, se caracterizan los sentidos, tensiones y disputas que emergen de los directores/as, donde el carácter rizomático de las conversaciones habilita la proliferación de interrogantes, afectos y diagnósticos sobre el presente escolar. Ello a partir de la realización de un taller de discusión y retroalimentación de resultados de investigación² realizado en el año 2023, a partir del análisis colectivo con directores/as de una encuesta previa. Entre los resultados se destaca que las/os directoras/es, al discutir el hacer docente, despliegan intervenciones que buscan orientar conductas, reforzar compromisos y sostener formas morales de ejercer la docencia.

Palabras clave: hacer docencia; gubernamentalidad; ethopolítica; prácticas; dirección escolar; escuela secundaria

Abstract

This article, framed within doctoral research describes the practices of secondary school headteachers from a district in the Buenos Aires suburbs who problematise teaching practice as a situated form of government. The study hypothesises that teaching is an issue that can and must be governed. Drawing on contributions from governmentality studies, it investigates how these intervention practices are articulated with contemporary regimes to produce teacher subjectivity, which we term the ‘ethopolitics of teaching practice’. Through a qualitative and exploratory strategy, the meanings, tensions and disputes that emerge from the headteachers are characterised, where the rhizomatic nature of the conversations enables the proliferation of questions, affects and diagnoses about the present state of schooling. This is based on a

discussion and research feedback workshop held in 2023, stemming from the collective analysis of a previous survey with the headteachers. Among the findings, it is highlighted that when discussing teaching practice, headteachers deploy interventions that seek to guide conduct, reinforce commitments and sustain moral forms of exercising the teaching profession.

Keywords: teaching practice; governmentality; ethopolitics; practices; school leadership; secondary school

Introducción

La dirección de escuelas secundarias en las periferias urbanas viene siendo caracterizado como una labor compleja y demandante (Bocchio, 2019; Ministerio de Educación de la Nación, 2015), una tarea cuya dificultad se vio intensificada tras la pandemia del COVID-19 (Gil et al., 2022). Quienes conducen estas instituciones transitan a diario una frontera donde las prescripciones de la política educativa, las demandas administrativas y los imperativos manageriales se encuentran –y frecuentemente colisionan– con la espesa trama de la vida escolar. Allí se enredan las urgencias y necesidades cotidianas con las marcas persistentes de comunidades afectadas por las desigualdades socio-territoriales (Langer y Minchala, 2022) , y muchas veces, la violencia y abyección (Bonilla Muñoz, 2021; Grinberg, 2009). En este escenario, las/os directores se tornan algo más que simples administradores/as; son actores centrales que interpretan e intervienen en realidades fragmentadas, construyen estrategias situadas y toman decisiones pedagógicas y políticas centrales, sobrellevando una función que con frecuencia autoperciben como desbordada por múltiples exigencias (Yelicich, 2021). Por ello, prestar atención a sus discursos y prácticas resulta indispensable para comprender las condiciones que posibilitan –o dificultan– la dirección escolar actual.

Este artículo se enfoca, precisamente, en un momento específico de esa labor: un taller de devolución de resultados de investigación donde equipos directivos dialogaron a partir de información cuantitativa sobre el *hacer docencia*, construida mediante una encuesta a docentes y estudiantes de sus escuelas en el año 2021. Nuestro objetivo es describir cómo las/os directoras/es leen, discuten y re-contextualizan dichos datos: qué recursos retóricos, emocionales y normativos movilizan en sus intervenciones y de qué modo conectan los datos con su rol, sus responsabilidades y las prácticas de conducción que despliegan cotidianamente.

Para contextualizar nuestro análisis, es pertinente señalar que la literatura sobre el tema suele indicar que las prescripciones externas cristalizan discursos que regulan la tarea directiva (Barroso, 2005), simplificando la complejidad escolar y tendiendo a individualizar la responsabilidad (Grinberg, 2008). En este marco, las/os directores/as son interpeladas/os directamente por los lenguajes del *management* (Ball, 2017). Por ello, observar cómo interpretan los datos estadísticos adquiere especial relevancia respecto del hacer docencia en la cotidianeidad. Principalmente, la legislación escolar que regula la actividad directiva en la provincia de Buenos Aires¹, así como los discursos sobre liderazgos contemporáneos, enfatizan la supervisión pedagógica de la labor docente. Sin embargo, estos enfoques han sido muchas

¹

veces cuestionados por acrecentar la responsabilización individual por los resultados (Niesche et al., 2021) y por desproveerlos de los recursos y apoyos necesarios para desempeñar esa tarea (Romero, 2017). Así, el intenso flujo de demandas, urgencias y requerimientos de diversa índole no solo imposibilita la priorización de las tareas pedagógicas (Romero, 2021) se traduce en una regulación moral que produce culpa (Bocchio, 2019).

La investigación educativa se ha ocupado ampliamente del hacer docencia desde la perspectiva de los propios sujetos, describiendo sus características en contextos de pobreza urbana (Armella, 2016; Grinberg, 2014; Orlando, 2016) –como prácticas autogestivas (Aguirre y Murúa, 2024; Schwamberger y Grinberg, 2022), ‘todoterreno’ (Bussi y Grinberg, 2023) o marcadas por la lucha y el agotamiento (Langer, 2020), rasgos intensificados por la pandemia (Gluz et al., 2022; Mazzeo et al., 2022) – o inscribiéndolo como ‘líneas de fuga’ (Deleuze, 2003) en contextos profundamente desiguales. No obstante, la mirada específica de las/os directoras/es sobre el ‘hacer docencia’ ha sido menos explorada. En esta línea, algunos trabajos resaltan el deseo e interés de las/os directores/as por acompañar con más ahínco las prácticas pedagógica de las docentes (Ferreira y Bonetti, 2016), al tiempo que manifiestan su preocupación por la formación y el ausentismo docente (Postay et al., 2022). Sin embargo, a excepción del reciente estudio de Orlando (2022), persiste un área de vacancia significativa que se detenga a explorar más directa y centralmente en los sentidos y discursos de las/os directoras/es respecto del hacer docencia en el cotidiano escolar. Este artículo aspira, justamente, a enriquecer esa mirada, poniendo a conversar los decires sobre el ‘hacer docencia’ con la perspectiva de estos actores clave.

Por ello, observar cómo interpretan los datos estadísticos adquiere especial relevancia. La presentación de resultados estadísticos, como los utilizados en el taller, ofrece una forma particular de indagar fenómenos complejos como el ‘hacer docencia’ pero desde la perspectiva de las/os directores/as. Siguiendo a Foucault (2006), podemos pensar esta cuantificación como una práctica de saber que, al agregar y ordenar información, permite identificar regularidades, tendencias y posibles campos de intervención. Así, los datos posibilitan la construcción de múltiples sentidos sobre la realidad escolar a partir de los vínculos, asociaciones y discusiones que se establecen con ellos. Lo que nos interesa analizar es, precisamente, el diálogo —y la potencial tensión— entre esta representación numérica y los saberes situados de las/os directoras/es, entendidos estos como la condensación de lo vivido, la biografía personal, la trayectoria laboral, los procesos formativos y el sistema de valores y creencias (Yelicich, 2021).

Desde esta perspectiva, nuestra hipótesis es que los datos cuantitativos fungen como punto de partida para disputar las narrativas construidas sobre aquello que sucede con el *hacer docencia* en la cotidianeidad. Este proceso implica una resignificación donde los indicadores numéricos son transformados en relatos situados –anclados en sus saberes prácticos y territoriales– que les permiten validar, matizar o resistir las generalizaciones de los datos, afirmando así sus propias experiencias de gestión y visibilizando las desigualdades que afectan la vida escolar.

El artículo se organiza del siguiente modo: primero se expone el marco conceptual que orienta la investigación; luego se detallan los aspectos metodológicos del taller y del análisis; a

continuación, se presenta la caracterización de las prácticas discursivas registradas; y, finalmente, se ofrecen reflexiones conclusivas junto con interrogantes que abren camino a futuras indagaciones.

La conceptualización de la noción de prácticas desde los estudios de gubernamentalidad.

Emprender un análisis de aquello que se dice, piensa y actúa nos conduce a vincularlo con la noción de *prácticas* (Foucault, 1979, 1999). Este concepto, como señala Castro Gómez (2010), forma parte de la grilla analítica de inteligibilidad que Foucault (2007) desarrolló progresivamente en sus obras para analizar el problema del gobierno y la gubernamentalidad. Es decir emplaza su interés por la conducción de las conductas (Foucault, 2006) -propias y de terceras/os- como correlato de relaciones de poder en tanto juego de fuerzas que se engarzan con el saber, la verdad y la subjetividad (Foucault, 2019). Como clarifica Castells (2015), la noción de *prácticas* “pone en evidencia, sin duda, las articulaciones entre saber y poder que siempre [Foucault] planteó en su trabajo: poderes que producen saberes, poderes y saberes que producen objetos, sujetos y políticas de verdad” (p. 272).

En el esquema analítico de Foucault (1979), las *prácticas* refieren a “cierta manera de hablar” (p. 326), “de obrar y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1984, p. 367). Estas prácticas “ayudan a definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas” (Foucault, 1979, p. 233). Para Paulizzi (2020), esas reglas que organizan las prácticas son las *racionalidades* puesto que “que acompañan a las prácticas mismas y se transforman con el tiempo. Esto no implica referir la acción y el trazo de las reglas a un sujeto, sino a un régimen de prácticas” (p. 42). Así, para Castro-Gómez (2010) el dueto prácticas-racionalidades supone que “al cambiar las prácticas, cambia la racionalidad de las prácticas y cambian también sus objetivaciones. Pero esas gramáticas son un a priori histórico; son como el agua en la que nadan los peces: no las vemos, pero siempre están allí, pues sin ellas no podríamos hablar ni actuar”. (p. 30). Las *prácticas*, además de estar organizadas por las racionalidades, se articulan en conjunto con las *tecnologías* (Foucault, 1990) que -en todos los casos- deben comprenderse como piezas de un dispositivo (Foucault, 2006; Lemke, 2018) que las articula. A su vez, las *prácticas* se caracterizan por no ser engañosas, no ocultar detrás de sí aspectos no revelados, ni cuestiones reprimidas, puesto que “el mundo es siempre, y en cada momento, lo que es y no otra cosa: aquello que se dice tal como se dice y aquello que se hace tal como se hace” (Castro Gómez, 2010, p. 28). Junto con ello, debe destacarse que dichas *prácticas* son acontecimientos que “emergen en un momento específico de la historia y quedan inscritas en un entramado de relaciones de poder. Sólo hay prácticas en red. Para Foucault no existen prácticas que sean independientes del conjunto de relaciones históricas en las cuales funcionan” (Castro Gómez, 2010, p. 29).

Foucault también enfrentó, a la vez que intentó resolver con su noción de *prácticas*, las dicotomías que se presentaban en algunas corrientes del pensamiento social que oponían ‘práctica’ y ‘discurso’ como dimensiones separadas de la actividad humana. Contrariamente, apeló a la noción de *prácticas* dejando en claro que en ella reunía tanto su condición discursiva como no discursiva (Foucault, 1979). En esa implicancia mutua, “subjetividad e instituciones se encuentran y producen[...] entonces, no hay oposición entre discurso y práctica, entre lo que se dice y lo que se hace” (Grinberg, 2008, p. 330). De modo que “asumir a la práctica como discursiva y no discursiva supone preguntarse tanto por la enunciabilidad de unas prácticas (el polo del saber) como por su visibilidad (el polo del poder)” (p.321). Esta caracterización de las *prácticas* no debe solamente considerarse en términos de producción de discursos, sino advertir que toman forma en conjuntos técnicos, en instituciones, en patrones de conducta, en tipos de transmisión y difusión, en formas educativas que los imponen y los mantienen (Foucault, 1994).

En esta línea, el análisis de las prácticas también habilita a comprender cómo se producen procesos de problematización, entendidos —en clave foucaultiana— como aquellos movimientos mediante los cuales determinados aspectos de la vida cotidiana, en este caso el hacer docencia, dejan de asumirse como obvios o naturales y pasan a ser objeto de atención, interrogación y gobierno (Foucault, 2000). Problematizar no es identificar un conflicto o un asunto pre existente, sino crear y producir un campo de intervención, una superficie donde emergen disputas de sentidos y se organizan prácticas y tecnologías de gobierno.

En particular, el modo en que los equipos directivos problematizan las prácticas docentes no sólo expresa su preocupación por lo que ocurre, sino que deja ver los regímenes de verdad y las racionalidades que organizan su intervención. Así, las prácticas directivas no pueden leerse únicamente como una opinión subjetiva, sino como parte de un entramado de saber-poder mediante el cual se intenta gobernar la conducta de otros (Foucault, 2006). Es en este punto donde adquiere relevancia el concepto de ethopolítica (Rose, 2007b): la conducción de las conductas ya no se organiza únicamente por normas jurídicas o reglas exteriores, sino que afecta la subjetividad, moldeando aspectos éticos de los sujetos que involucran valores, emociones, creencias, normas y disposiciones morales. En este marco, las/os directoras/es no solo gestionan instituciones, sino que participan activamente en la producción de un determinado ethos docente —basado en la vocación, la entrega, la presencia, la disponibilidad— como garante del éxito escolar.

De este modo, la problematización del hacer docencia y la construcción de una ethopolítica del trabajo docente no son fenómenos separados: se implican mutuamente. Cada vez que los/as directores/as nombran lo que “anda mal”, lo que “falta”, lo que “debería ser distinto”, están redefiniendo lo pensable y lo deseable dentro de la escuela, interviniendo tanto en los marcos institucionales como en las subjetividades que los sostienen.

Adoptar la noción de *prácticas* nos ofrece la posibilidad de abordar las maneras concretas en que las/os directoras/es piensan, dicen y actúan respecto al *hacer docencia*. Esto es nos permite centrarnos en cómo se ejerce la conducción escolar día a día, en la compleja red de

relaciones, saberes y poderes que la constituyen. Para investigar empíricamente estas prácticas en el contexto específico del taller de devolución de resultados, diseñamos una estrategia metodológica que se detalla a continuación.

Diseño metodológico

El diseño de la investigación que enmarca este artículo es principalmente cualitativo y de carácter exploratorio, con foco en las prácticas de dirección escolar y su vinculación con el *hacer docencia* post emergencia del COVID-19. Para explorar las perspectivas de los/as directores/as, se utilizó como recurso para incitar las discusiones una serie de resultados preliminares de una encuesta aplicada entre 2021 y 2022 en 22 escuelas secundarias de un distrito del conurbano bonaerense, seleccionadas por criterios de vulnerabilidad socioeducativa en el marco de un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT)³. Como sostienen Díaz Gómez et al. (2017) “el instrumento puesto a discusión funciona como un “recurso de provocación del otro”, más que como una herramienta de aplicación mecánica (p. 133).

Con la información de la encuesta procesada y organizada en cinco ejes temáticos (pandemia, importancia de la escuela, experiencia de la escolaridad, hacer docencia y futuro), se consideró oportuno y necesario realizar un proceso de devolución en un taller con la totalidad de los/as directores/as de las escuelas secundarias, a cargo del equipo del equipo del ITed-LICH-UNSAM⁴. La realización de este taller respondió no solo a un compromiso ético del equipo de investigación con las escuelas del distrito, sino también a su valor metodológico. Como señalan Sirvent y Rigal (2012), estas instancias permiten recoger nuevos aportes y robustecer la validez de los resultados mediante una “triangulación in situ” (p. 44). Del mismo modo, hace posible “contrastar hipótesis de trabajo que se vienen desarrollando en la investigación desde los relatos y conversaciones mantenidas con los supervisores, directores y docentes en esas instancias” (Langer, 2013, pp. 128–129).

En este marco, en el seno del equipo de investigación se debatió y planificó el taller de devolución, discusión y retroalimentación (Sirvent, 1999) de resultados y se organizó el mismo en tres momentos. Primeramente, se emprendió una presentación inicial de los resultados generales de la encuesta, un segundo momento de trabajo en grupos organizados por eje temático y un plenario final de puesta en común.

De esta manera y al estar organizados en grupos de discusión según los cinco ejes temáticos⁵, algunos/as de los/as investigadores/as asumimos el rol de moderadores/as en estos grupos bajo la propuesta principal de que la palabra circule, esto es, “sin una intervención permanente del investigador aunque con ciertas orientaciones en relación a la discusión” (Armella, 2015, p. 104). El trabajo grupal consistió en analizar, interpretar y discutir cada cuadro que presentaba la información cuantitativa producida en la encuesta según el eje temático y que luego fue sintetizada por los propios actores en una puesta en común al resto de los grupos.

En estos grupos de discusión, los autores de este artículo, junto con otras/os integrantes del equipo de investigación, asumimos el rol compartido de la coordinación y moderación, lo que permitió la implementación de la técnica de observación participante (Guber, 2004). Esta técnica, fundamental en la tradición etnográfica, supone un involucramiento directo y prolongado del investigador en la situación social estudiada (Angrosino, 2009). En este proceso, el investigador es su "propio instrumento de conocimiento" (Guber, 2004, p. 69), y su subjetividad, lejos de ser un obstáculo, se convierte en una herramienta fundamental si se la somete a un constante ejercicio de reflexividad. Esta reflexividad implica tomar conciencia de cómo la propia presencia, las interacciones y el marco interpretativo del investigador inciden en la producción del conocimiento (Guber, 2011). La tarea de co-coordinación durante el taller consistió, entonces, en facilitar la circulación de la palabra –"sin una intervención permanente [...] aunque con ciertas orientaciones en relación a la discusión" (Armella, 2015, p. 104)- y, simultáneamente, realizar un registro etnográfico minucioso de las conversaciones, las interacciones no verbales, los énfasis discursivos y el clima grupal (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Dichos registros constituyen una primera instancia de construcción e interpretación de los datos (Guber, 2004), donde se plasma la experiencia del investigador en el campo.

Para este artículo en particular, el corpus empírico analizado se compone de estos registros de observación participante y las transcripciones de las conversaciones producidas en uno de los grupos de discusión: aquel que conversó en torno al eje *hacer docencia*². La discusión en este grupo se organizó a partir de tres tablas de datos cuantitativos que integraban el informe general, se presentaban las respuestas de estudiantes y docentes a preguntas cerradas específicas sobre el tema, referidas, por ejemplo, a las características valoradas en un/a docente, el grado de acuerdo con afirmaciones sobre el trabajo profesoral y las cualidades destacadas de una buena clase.

Análisis de resultados

A partir del análisis del corpus empírico mencionado en la sección metodológica, organizado según las dimensiones temáticas que emergieron de la discusión de los participantes a partir de los datos presentados en el taller de discusión. Nos ocupamos en este trabajo de tres aspectos vinculados a las discusiones sobre el "buen docente"; las tensiones y controversias entre vocación, profesionalismo y responsabilidad junto las maneras en que se afronta el aislamiento y la precariedad. A continuación desarrollamos el primer núcleo de análisis.

² Por cuestiones éticas vinculadas con la confidencialidad y la preservación del anonimato de quienes participaron del taller, denominaremos a quienes intervienen según su rol (director/a e inspectora), un nombre ficcionado de pila y una letra que busca diferenciar las escuelas secundarias (A, B, C, y sucesivas).

“¿Qué hace a un buen docente?”: Lecturas directivas de los sentidos estudiantiles y profesoriales

En este apartado se analiza las respuestas de estudiantes y docentes encuestados en torno a la pregunta que refiere a “*Cuando pensás en un/a buen/a docente, ¿qué es lo primero que valorás?*”. Los resultados en torno a esa pregunta, que mostramos a continuación en la Imagen N°1, revelan un contraste marcado entre quienes aprenden y quienes enseñan: la mayoría estudiantil pondera aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza, mientras que el colectivo docente prioriza la dimensión vincular.

Imagen n°1

9. ¿Quién es un buen docente para el estudiante? o el docente que más le gusta al estudiante?

	Estudiantes	Docentes
	%	%
Enseña bien y da buenas clases	57,2	21,1
Es bueno/a y amigable	50	1,7
Se preocupa, escucha y dialoga	43,9	18,3
Te ayuda a pensar qué hacer cuando termines la escuela	41,5	-
Hablas sobre las cosas que pasan en el país y en el mundo	36,3	-
Te pregunta cómo te va en la escuela / Ayudar e incentivar estudiantes	32	16,7
Hablas sobre las cosas que pasan en el barrio	20,1	-
Hablas sobre sexualidad	15,7	-
No me gusta ninguno/a	4,2	-
Tener buen trato y ser respetuoso	-	6,7
Ser exigente, estricto y poner límites	-	3,3
Ser responsable, no faltar nunca y llegar a horario	-	2,2
Ser inteligente y culto/a	-	0,6
Enseñar todo lo planificado de la/s materia/s	-	1,1
Respetar los tiempos y procesos de aprendizaje de cada estudiante	-	10,6

N	Válido estudiantes	1908
	Válido docentes	180

Fuente: extraído de informe general de resultados de investigación producido por el equipo del ITed-UNSAM

Específicamente, el 57 % de los estudiantes eligió «enseña bien y da buenas clases», mientras que solo el 21 % de los docentes priorizó esa misma opción; a la inversa, «se preocupa, escucha y dialoga» resultó clave para el 38 % de los docentes y el 24 % de los estudiantes. Las categorías restantes no superaron el 11 % en ninguno de los colectivos, por lo que aquí se mencionan solo de modo referencial. Ese desajuste entre docentes y estudiantes desencadenó una conversación directiva que oscila entre sorpresa, disputa y auto-reflexión, tal como se expresa en el fragmento del taller de devolución a partir del registro de observación n° 1:

Liliana (inspectora): «Me sorprende que el 57 % de los chicos ponga *enseña bien* primero; esperaba más peso en la escucha...»

Bruno (Dir. A): «Si lo pensás, cuando éramos alumnos recordamos a los que daban buenas clases, ¿no?»

Cecilia (Dir. B): «Ojo, no se trata de lo que *nosotros* recordamos; estamos leyendo lo que dicen ellos y también los profes».

Diego (Dir. C): «Entonces, ¿qué pesa más: enseñar bien o dialogar?»

Liliana: «Fijate que entre docentes esa opción baja al 21 %... están jerarquizando distinto».

Pablo (Dir. D): «Se nota clarito quién labura: entrás, los pibes están atentos. Los otros viven de licencia. En la privada eso no pasa»

Bruno (Dir. A): «Estoy re enojado con el estatuto: todos los días se toman licencia; los pibes se quedan sin clases y no hay nada legal que hacer porque es un derecho estatutario»

Diego (Dir. C): «Es cierto... tenemos problemas gravísimos de ausentismo; los preceptores no dan abasto para cubrir los cursos en horas libres»

Liliana (inspectora): «¿No habrá relación entre ese 22-27 % de ausentismo docente que registramos y el 20 % que declara tener otra actividad remunerada?»

Emma (Dir. E): «¡Claro! Si tienen dos trabajos al mismo tiempo no pueden cumplir con ambos»

Bruno: «Y cuando concentran todas las horas titulares en un solo día, si faltan complican a un montón de pibes y cursos»

Cecilia (Dir. B): «Tal cual, faltan ese día y hasta la semana siguiente ya no vuelven»

Emma (Dir. E): «Tal vez influye la generación: nuestros estudiantes piden clases dinámicas, con pantallas...».

Nora (Dir. F): «Al final, el buen docente hace las dos cosas: enseña y escucha».

Liliana: «O —como muestra la tabla— actores distintos valoran rasgos distintos porque ocupan lugares distintos en la escuela».

Fuente: Taller con directores/as de discusión, devolución y retroalimentación de resultados,

Eje Hacer Docencia, abril de 2024

Este breve intercambio entre directivos e inspectora habilita múltiples capas de lectura. La primera reacción de la inspectora Liliana, al admitir su «sorpresa» frente a la preferencia estudiantil por la enseñanza, muestra cómo un dato cuantitativo puede desatar un ejercicio de problematización. Siguiendo a Foucault (1999), este proceso implica tomar aspectos de la cotidianeidad —antes normalizados— y convertirlos en objeto de reflexión y debate, ingresando en un "juego de lo verdadero y lo falso" (Foucault, 2013, p. 188). ¿Qué es lo que esperaba, Liliana? ¿Qué es lo que imaginaba? Evidentemente, que los/as estudiantes opten por privilegiar las tramas vinculares. Pero ¿por qué adoptarían esa opción? En base a ¿qué supuestos se apoya el asombro de Liliana? O en otros términos, ¿qué llama la atención de esas preferencias inimaginadas de los/as estudiantes? ¿Qué juicios profesorales emergen cuando la opinión estudiantil se desacopla de las expectativas supervisivas? Si nos remitimos a un clásico estudio del campo de la sociología de la educación, en *Las categorías del juicio profesoral* Bourdieu y de Saint Martin (1998) analizaban cómo ciertas taxonomías socialmente producidas organizaban la percepción y la evaluación del otro/a en la escuela. Haciendo una lectura lineal, podríamos pensar que la sorpresa de Liliana se debe a una desestabilización de esas taxonomías que implícitamente organizan su mirada.

Sin embargo, más de cincuenta años después de ese estudio, desde nuestra mirada lo que irrumpe no es solo una diferencia generacional entre docentes y estudiantes, un dato inesperado o una elección estudiantil que prioriza lo pedagógico por sobre lo vincular, sino una dislocación en las categorías de apreciación que componen su propio repertorio sobre lo que debe ser o parecer un buen docente. Desde una perspectiva postestructuralista, interesa menos

determinar cuál juicio es el ‘más verdadero’ —enseñar bien o saber escuchar— que atender a cómo ciertas figuras del ‘docente bueno’ (Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2016) circulan, se sedimentan y se disputan. Lo que el dato cuantitativo pone en juego, entonces, no es la verdad de una preferencia, sino la fractura de un sentido dado por estabilizado. Como advierte Foucault (1999), lo interesante de un proceso de problematización no es que revele lo oculto, sino que desnaturaliza lo evidente, que vuelva ‘pensables’ las formas en que se han constituido ciertos saberes, ciertas verdades, ciertas prácticas. En esa línea, el asombro de Liliana puede ser comprendido como el momento en que un régimen de expectativas se ve afectado, interpelado por lo que no acopla, por lo que no se ajusta a los guiones de lo pensable. Y es ahí donde el ‘juicio’, en este caso supervisivo, como grilla de clasificación e interpretación, expone sus restricciones y controversias. Porque no solo se trata de leer lo que dicen las/os estudiantes, sino de preguntarse, desde qué posiciones de sujeto se los lee, en el marco de qué regímenes de verdad, a qué articulaciones de saber-poder responden y qué efectos de gubernamentalidad (citar Foucault) favorece o habilita esa lectura.

Pero no solo las preferencias estudiantiles desestabilizan ciertos sentidos. Otro punto de tensión en la conversación es el ausentismo docente, que aparece como un nodo en el que convergen regulaciones y disputas. Nuevamente, el dato estadístico se vuelve un vector que interpela las concepciones previas y obliga a redefinir qué constituye un “buen hacer” docente. Bruno refuerza esta reconsideración al movilizar la memoria biográfica como criterio de autoridad. Su apelación al recuerdo de “clases que marcan” se torna —siguiendo a Arfuch (2007) — como un recurso legitimador que valida la perspectiva estudiantil frente al desconcierto inicial de los adultos.

De hecho, el ausentismo en la conversación aparece como un espacio privilegiado de disputa por la regulación de la conducta profesoral. Para los directivos, cada licencia prolongada tensiona el delicado equilibrio entre el “derecho estatutario” y la obligación institucional de garantizar clases, de modo que la inasistencia convoca dos racionalidades de gobierno en pugna: la jurídica-burocrática, que protege al trabajador, y la managerial, que mide productividad y continuidad pedagógica (Miranda & Lamfri, 2008). El ausentismo se reinscribe entonces como problema de gobierno (Foucault, 2006): no es solo ausencia física, sino un punto donde se ensayan tecnologías de vigilancia (planillas, registros de asistencia, planificaciones), tácticas de incentivo o sanción y discursos de culpa (Bocchio, 2019) que buscan moldear subjetividades docentes ‘flexibles y comprometidas’ (Aguirre y Murúa, 2024). De este modo, el ausentismo se moraliza: se convierte en indicador de compromiso o desinterés, categorías que los directivos articulan para diferenciar entre quienes “ponen el cuerpo” y quienes “abusan del estatuto”. Se apoya en lo que Boltanski y Thévenot (2006) describen como «órdenes de justificación»: repertorios plurales de principios superiores y gramáticas morales que los actores sociales utilizan para fundamentar sus pensamientos sobre lo justo, resolver disputas y establecer jerarquías entre personas y conductas en situaciones concretas. En este caso, se entrelazan una lógica cívica, una industrial y una doméstica. La cívica interpela al docente como sujeto responsable ante su comunidad; la industrial valora la eficacia y la continuidad ininterrumpida de la tarea; y la doméstica pondera la trayectoria, la

confianza y la disposición personal total. Estas gramáticas demandan el cumplimiento de la norma y, en simultáneo, una visible ética de la presencia y entrega que acredite el mérito individual ante colegas y estudiantes. Ese discurso directivo, en el marco de ciertas racionalidades y tecnologías de gobierno, realiza un giro: las licencias docentes son una cuestión de carácter, no de derecho, promoviendo una moral de disponibilidad constante acorde con la lógica neoliberal del trabajador emprendedor (Sennett, 2000).

Así, la intervención de Pablo puede entenderse como una expresión contextualizada de la deriva managerial que Ball (2017) identifica en la educación contemporánea. Pablo alude a docentes que “viven de licencia” contraponiéndolo a quienes logran mantener a los estudiantes “atentos” ejerciendo una forma de evaluación moral bajo signos visibles de productividad. Más que una argumentación explícita sobre qué define la buena docencia, su enunciado reactualiza sentidos que individualizan los problemas y refuerzan la responsabilización individual (Grinberg, 2008), desplazando del campo de lo pensable a las condiciones laborales o institucionales que podrían estar en juego. Pero también explicita las disputas en torno a la regulación del trabajo docente, al afirmar con enojo y frustración que “no hay nada legal que se pueda hacer”, exponiendo el carácter acotado del gobierno jurídico de las conductas (Foucault, 2006)

Frente a ese diagnóstico crítico que responsabiliza al cuerpo docente, la intervención de Emma introduce una clave generacional que desplaza el eje del debate. Señala que los/as estudiantes valoran las clases más “dinámicas, con pantallas”, y pone en juego juicios de valor extendidos: enseñar bien ya no pasa solo por explicar contenidos, sino también por encontrar formas de conectar con los lenguajes, intereses y modos de atención de las juventudes. Como señalan Armella y Grinberg (2012), las tecnologías transforman la manera en que se piensa, se aprende y se vive la escuela. Es precisamente en esta nueva forma de “vivir la escuela”, afectada por las tecnologías, donde la valoración sobre la docencia que hace Emma adquiere relevancia. Podría considerarse que proponer experiencias de aprendizaje significativas en un mundo donde los vínculos, los ritmos y las formas de estar cambian constantemente es preferible a la simple transmisión de conocimientos.

A diferencia del estudio de Orlando (2022), donde la voz directiva aparece más afianzada en torno a una figura del “buen docente” definida casi exclusivamente por el compromiso, la entrega y la disposición a “hacer más” —atributos que eclipsan toda referencia al saber pedagógico—, en nuestro grupo de discusión esa cohesión es puesta en entredicho. Por el contrario, el intercambio muestra cómo los/as directores/as se ven interpelados/os por el dato, discuten, discrepan y movilizan memorias, malestares y expectativas que se ven momentáneamente fracturados. Si bien persiste cierta gramática moralizante —sobre todo en torno al ausentismo—, también emerge una disposición a repensar qué significa “enseñar bien” hoy, en diálogo con lenguajes juveniles, transformaciones tecnológicas y demandas de los estudiantes.

Vocación, profesionalismo y responsabilidad en el compromiso docente

El segundo eje se nutre de la pregunta que indagó en el nivel de acuerdo con cinco enunciados sobre las prácticas que aluden al trabajo docente. Los resultados, reproducidos en la Imagen N° 2, revelan una alta valoración tanto de la capacidad para enseñar (85 % estudiantes; 87,1 % docentes) como de la capacidad de contención y vínculo con los estudiantes (73,5 % y 85 % respectivamente).

10. El nivel de acuerdo con las próximas frases sobre los docentes

N	válido estudiantes	1908		
	válido docentes	140		
			Estudiantes	Docentes
			%	%
Están capacitados para enseñar			85	87,1
Contienen y saben cómo vincularse con sus estudiantes			73,5	85
Además de enseñar, hacen mucho por la escuela			63,7	84,3
Faltan mucho a clases			29,8	40,7
No demuestran interés por los/as estudiantes			25,1	17,1

Fuente: extraído de informe general de resultados de investigación producido por el equipo del ITed-UNSAM

Imagen N° 2

También, se registra una consideración importante hacia quienes hacen mucho por la escuela además de enseñar (63,7 %; 84,3 %). En cambio, otros atributos obtienen menor consenso: «faltan mucho a clases» es señalado por el 29,8 % de los estudiantes y el 40,7 % de los docentes, mientras que «no demuestran interés por los/as estudiantes» apenas alcanza el 25,1 % y el 17,1 %. Producto de estos datos, los/las directores/as debatieron esos resultados, tal como expresa el siguiente registro de observación n°2:

Bruno (Dir. A): «El 85 % de los docentes llega tarde»
Nora (Dir. F): «Tal cual. Y eso los chicos lo perciben»
Emma (Dir. E): «Bueno, convengamos que también tiene que ver con la cultura institucional de la escuela»
Nora (Dir. F): «Muchos docentes no están capacitados para enseñar... porque no contextualizan sus clases en relación con la comunidad y el estudiante»
Cecilia (Dir. B): «En mi caso, la proporción es 70-30... el 30 % de los docentes que tengo trabaja en otras actividades»
Emma (Dir. E): «Yo que vos no me quejaría, porque considerando lo que suele pasar, tenés un alto porcentaje de docentes comprometidos»
Bruno (Dir. A): «Si convocás el sábado a limpiar la escuela, no viene nadie»
Bruno (Dir. A): «El problema es que hoy los docentes ya no tienen vocación como antes... ahora actúan como profesionales. Van, hacen lo suyo, cumplen su horario y se van»
Nora (Dir. F): «Ser profesional o que la docencia esté profesionalizada pertenece a otro

paradigma»

Emma (Dir. E): «Tiene que ser más que vocación... ser profesional ofrece más herramientas y se apoya en un compromiso, conlleva una ética»

Cecilia (Dir. B): «Esto de la vocación esconde hacerse cargo de todo; terminás comprando desde los útiles hasta... no sé cuánta plata llevo gastada... Cuando la inspectora viene y me pide el libro de actas le digo: ¿y quién lo paga? Pagalo vos, le diría»

Emma (Dir. E): «Quizás la docencia debería ser un poco y un poco... mitad vocación, mitad profesionalismo»

Fuente: Taller con directores/as de discusión, devolución y retroalimentación de resultados, Eje Hacer Docencia, abril de 2024

El relato expresa cómo los directivos y la inspectora movilizan un conjunto de enunciados que buscan producir verdades sobre la identidad docente. La frase inicial —“el 85 % de los docentes llega tarde”— encuadra la discusión dentro de un régimen de normalización que clasifica a los sujetos entre ‘cumplidores’ e ‘indisciplinados’ (Foucault, 2019). Bajo esta lógica, medir equivale a gobernar; la estadística es empleada como recurso para abonar discursos que legitiman la preocupación managerial por la ‘eficacia’ y conduce a las/os directoras/es a interiorizar la falta como una debilidad propia de su gestión (Blejmar, 2001). Esa apropiación subjetiva se refuerza cuando el discurso deriva hacia la “falta de contextualización” de las clases y la ausencia de compromiso docente: la problemática se individualiza y se normaliza el imperativo de que cada actor resuelva carencias complejas, históricas y profundas apelando a la moral personal.

El debate entre vocación y profesionalismo reactualiza un binarismo históricamente inscrito en la identidad docente (Alliaud y Vezub, 2012; Tenti Fanfani, 1995). Marcelo presenta la vocación como una cualidad perdida por la irrupción del profesionalismo, mientras algunas directoras resignifican la profesionalización como un paradigma asentado en saberes técnicos y en la ética de la responsabilidad (Tenti Fanfani, 2007). Sin embargo, la intervención de Inés quiebra la oposición al evidenciar que el discurso vocacional funciona como tecnología de autorresponsabilización (Rose, 1999b, 1999a): habilita la exigencia de aportar recursos propios —“terminás comprando útiles”, “¿quién paga el libro de actas?”— y desplaza los costos de la provisión estatal a la esfera individual (Rose, 2007b). De este modo, las lógicas post-burocráticas de las sociedades de gerenciamiento imponen simultáneamente flexibilidad y sobrecarga, demandando iniciativa constante (Grinberg, 2008).

La insistencia en los porcentajes y la apelación a la autoexigencia construyen una imagen de docentes ‘culpables’ y directivos emprendedores que refuerza la configuración de subjetividades manageriales: sujetos que se autovigilan, se autoexplotan y resuelven con creatividad lo que el estado desatiende (Aguirre y Murúa, 2024; Grinberg, 2015). Como advierte Butler (1997), el poder produce performatividad; la retórica de la vocación consolida el mandato moral que obliga a los sujetos docentes a ‘ser más’ —más comprometidos, más disponibles, más productivos— aun cuando ello suponga profundizar la precarización (Lorey, 2016). No obstante, en los intersticios del diálogo surgen grietas: Bruno destaca la profesionalización, Cecilia denuncia la trampa de la vocación y Emma imagina una síntesis

posible entre ambas posiciones. Esas fisuras, siguiendo a Popkewitz (1998), muestran la contingencia de los discursos dominantes y abren la posibilidad de reconfigurar la escuela como espacio colectivo donde la responsabilidad se comprenda en clave de derechos y políticas públicas, y no como un asunto meramente individual.

Estos intercambios expresan prácticas discursivas divergentes sobre lo que implica el “compromiso docente”. Mientras unos lo conciben como entrega desmedida, otros lo vinculan con la construcción de una ética profesional basada en el saber pedagógico, la responsabilidad situada y la reflexividad. Como plantea Tenti Fanfani (2007), esta tensión muestra un dilema no resuelto en el campo educativo: el pasaje de un modelo artesanal basado en la vocación individual a otro profesionalizado, que se apoya en competencias y saberes especializados. En esa misma línea, Mazzeo et al. (2022) advierten que la apelación a la vocación, cuando no se acompaña de condiciones institucionales adecuadas, tiende a consolidar formas de autorresponsabilización precarizante, especialmente en contextos de desigualdad.

Las discusiones y controversias entre los/as directores/as evidencian polémicas en torno a la configuración de una *ethopolítica* (Rose, 2007b) del trabajo docente. Estos son “los intentos de definir la conducta de los seres humanos actuando sobre sus sentimientos, creencias y valores, en pocas palabras, actuando sobre la ética” (p.67). En este marco, se tiende a valorizar aquello que se considera generador de mejores resultados escolares, desplazando así el foco desde las condiciones generales hacia las cualidades o atributos individuales del/la docente. De este modo, la responsabilidad por el tipo de educación que reciben los/as estudiantes, se reconfigura en términos éticos, morales y conductuales: lo que se espera del/la docente no es solo que enseñe, sino que encarne un determinado *ethos* –basado en la vocación, la disposición afectiva, la autogestión y la entrega personal– como garante del éxito escolar. Este desplazamiento hacia la autorresponsabilización y la interiorización de los fines del sistema traduce una forma de gubernamentalidad (Foucault, 2006) que convoca a los sujetos a gobernarse a sí mismos/as en función de objetivos de rendimiento, eficacia y compromiso. En este marco, los sujetos se encuentran en soledad. Así, en el siguiente apartado trabajaremos con la tercera dimensión vinculada con esa dimensión en el hacer docencia y dirección.

Esta tensión, que fuerza al docente a una autorresponsabilización precarizante (Lorey, 2016), sienta las bases para la sensación de aislamiento que las/os directoras/as analizan a continuación.

“Nos sentimos solos”: aislamiento, precaridad y autoproducción de redes

Como se observa en la Imagen Nº 3, exploraron y discutieron sobre el grado de acuerdo con tres enunciados que indagan la percepción docente de su propia posición (Southwell y Vassiliades, 2013) entendida como los múltiples y dinámicos modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, sus desafíos y sus utopías dentro de la trama escolar. Los resultados muestran niveles de coincidencia particularmente altos: 82,9 % de los docentes consideró que “se sienten muy solos/as para enfrentar las necesidades de la

educación hoy” y un 78,6 % reconoció que “se les dificulta trabajar las situaciones de vida de sus estudiantes”. El 46,4 % aceptó que “les cuesta trabajar temas de género y diversidad”. La soledad aparece, entonces, no sólo como sensación subjetiva sino -al decir de Duschatzky y Aguirre (2020)- como una interpelación contundente que reclama por alianzas, compañías y presencias.

11. Grado de acuerdo en las siguientes frases sobre las/os docentes

N		Válido	180		%
Los/as docentes...se sienten muy solos/as para enfrentar las necesidades de la educación hoy.”					82,9
Los/as docentes...se les dificulta trabajar las situaciones de vida de sus estudiantes.”					78,6
Los/as docentes...les cuesta trabajar temas de género y diversidad.”					46,4

Fuente: extraído de informe general de resultados de investigación producido por el equipo del ITed-UNSAM

Imagen Nº 3

Los equipos directivos reagencian estos resultados tal como se desarrolla en el siguiente registro de observación del taller:

Registro de observación Nº 3

- Nora (Dir. F):** «Yo me siento sola como escuela... me siento sola»
Cecilia (Dir. B): «Nos sentimos solos en relación a todos los líos que pasan»
Bruno (Dir. A): «Desde la pandemia es cada vez peor: abusos, violencia, adicciones, intentos de suicidio... todo cae acá»
Liliana (inspectora): «Sin equipos de orientación fija, dependemos del distrital; llegan cuando pueden»
Emma (Dir. E): «En este contexto, ¿cómo sacás a los pibes de esa desgracia? ¿solo con resiliencia?»

Nora (Dir. F): «La ley dice que trabajemos en red, pero el Servicio Local no tiene recursos ni autoridad»

Bruno: «Está todo reventado... y a nosotros nos piden resultados»
(Silencio *prolongado*)

Nora (Dir. F): «Hay que cambiar la ley de las redes»

Cecilia (Dir. B): «¿A qué norma te referís?»

Nora: «A la Ley de Promoción de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, que dice que se tiene que trabajar en red»

Bruno (Dir. A): «Está todo reventado... el Servicio Local tiene un montón de restricciones... no tiene autoridad»

Cecilia (Dir. B): «Y tampoco recursos: les pasa lo mismo que a nosotros»

Ana (Dir. E): «Si todo debe pasar por el Servicio Local, deberían abrir quince espacios y atender, igual que los centros de salud que no tienen profesionales»

Liliana (inspectora): «El rol del Servicio Local es, sobre todo, retardar la judicialización de la problemática»

Fuente: Taller con directores/as de discusión, devolución y retroalimentación de resultados,
Eje Hacer Docencia, abril de 2024

La escena articula, por lo menos, tres posibles vías de acceso a su análisis. En primer lugar, la soledad se corporiza como afecto colectivo: la enunciación «me siento sola» pasa del registro individual al plural —«nos sentimos solos»— y exhibe lo que Gluz (2023) describe como políticas de individuación: al tiempo que se proclama la autonomía para hacer escuela, se pone a prueba constante la trama institucional de recursos y acompañamientos y se reubica la carga de la gestión de esos riesgos en el sujeto-director/a. En otras palabras, los directores/as se producen -y son producidos- como sujetos aislados y reducidos a un átomo individual, egoísta y lanzado a su propia soledad (Veiga-Neto, 2000).

Esas respuestas de la encuesta, sobre cómo se sienten los/as docentes, se articulan dialógicamente con la propia cotidianeidad directiva en tanto convergen en esas mismas soledades. Los estudios que refieren a esta problemática en la dirección escolar (Bocchio et al., 2020; Dor-Haim & Oplatka, 2020; Vázquez Recio, 2013) señalan que la soledad, entonces, se presenta no sólo como un estado emocional sino como una forma de regulación, un efecto de gobierno que convierte al sujeto directivo en garante solitario/a de políticas de inclusión, rendimiento y cuidado autogestionadas sin las condiciones materiales necesarias para sostenerlas.

En segundo lugar, la soledad despliega, como dijimos antes, un efecto gubernamental que induce a los sujetos docentes y directivos, a producir, conseguir y recuperar creativamente aquello con lo que no se cuenta (Aguirre y Murúa, 2024; Bussi y Grinberg, 2023; Schwamberger y Grinberg, 2023). Allí, se inscribe la discusión que entre los/as directores/as se sucede en cuanto a la construcción de redes de apoyo interinstitucionales. Al carecer de soportes, las escuelas autoproducen redes sociocomunitarias con ONGs, clubes de barrio, profesionales voluntarios, organismos del estado de los diversos niveles. Tales tramas, además de ser construcciones colectivas para resistir las condiciones precarizadoras del presente, funcionan como tecnologías sociales de empoderamiento comunitario (Rose, 2007a). Estas redes re-

definen los vínculos y responsabilidades con el Estado y promueven mecanismos que trasladan la responsabilidad de la protección social desde el Estado hacia colectivos locales, reforzando la lógica de la autogestión (Rose, 2007a). Se resalta en sus discursos que estas estrategias de autogestión en redes se encuentran saturadas, desbordadas o ‘explotadas’. La afirmación de Ana sobre los Servicios Locales —“deberían abrir quince espacios y atender, igual que los centros de salud que no tienen profesionales”— condensa esa percepción de colapso: se espera de ellos una intervención integral pero no se les proveen condiciones reales para ejercerla. La ley —como señala Nora— prescribe una lógica de redes, pero en la práctica esas redes se sostienen sobre hilos finísimos de voluntarismo extremo, improvisación creativa y desgaste cotidiano. La articulación institucional que se propone como solución, deviene problema cuando no se materializa en políticas con capacidad de intervención y resolución de las problemáticas. Bruno lo sintetiza con crudeza: “está todo reventado... y encima nos piden resultados”, mientras que Cecilia añade: “les pasa lo mismo que a nosotros”, evidenciando que la precariedad atraviesa a todos los niveles del sistema. Liliana, inspectora, completa el cuadro al señalar que “el rol del Servicio Local es, sobre todo, retardar la judicialización de la problemática”, dejando en evidencia un corrimiento de la función estatal de protección hacia una lógica de contención simbólica que sobrecarga aún más a las escuelas.

Las redes socio-educativas emergen simultáneamente como espacios de cuidado y como nuevas líneas de fuga (Deleuze, 2003) que inscriben a los sujetos en un entramado de obligaciones recíprocas. De este modo, esos discursos de directores/as dan cuenta, nuevamente y reforzando la lectura de los ejes anteriores, que la buena conducción escolar se mide tanto por la capacidad de sostener vínculos (cuidado) como por la eficacia de las soluciones (gestión), ahora ampliadas al plano comunitario.

Este giro hacia la comunidad no elimina la tensión entre autonomía e interdependencia; más bien la intensifica. A nivel individual, esta dinámica produce lo que Han (2012) denomina como el exceso de positividad —la hiperactividad, la exigencia constante de resultados, la saturación de estímulos y demandas— deriva en formas de autoexplotación y agotamiento. El mandato de estar siempre disponibles, resolviendo sin cesar, sin tiempos ni límites claros, convierte a los sujetos en gerenciantes/as de su propio desgaste. Así, la soledad directiva y docente se torna en una expresión de violencia sistémica que agota los vínculos, fragmenta los espacios de apoyo y contención, a la vez que transforma la escuela en un espacio permanentemente exigido.

La intensidad, la apertura y esta dinámica fragmentaria y proliferante de las problematizaciones compartidas nos dejan una señal relevante: aquella soledad que mencionaban con frecuencia no solo expresa una experiencia de aislamiento, sino que también reclama, con urgencia, la construcción de espacios donde las/os directoras/es puedan constituirse como narradores de su propia y compleja cotidianeidad escolar; espacios donde su palabra y su experiencia encuentren validación y resonancia.

Seguidamente, presentamos una serie de conclusiones y propuestas de futuras indagaciones.

Conclusiones: problematizaciones y ethopolíticas del trabajo docente

Este artículo se propuso indagar sobre cómo las/os directoras/es viven y narran el hacer docencia desde su cotidianeidad en las escuelas secundarias. Partimos de una hipótesis: el modo en que las/os directores/as problematizan las prácticas docentes —es decir, cómo la convierten en objeto de preocupación, análisis e intervención— ofrece indicios significativos sobre las formas en que se ejerce el gobierno en la micropolítica escolar. A través de esa problematización, nos interesó rastrear cómo emergen sus expectativas, las restricciones que enfrentan y los deseos que los/as movilizan.

En sus intercambios, el hacer docencia se produjo, efectivamente, como un punto crítico de sus prácticas de gestión escolar. Problematizaron la tensión persistente entre el anhelo estudiantil por recibir “buenas clases” y una perspectiva directiva que, en muchos casos, otorga centralidad a la dimensión vincular. Este desajuste no fue menor: abrió paso a discusiones sobre el ausentismo, las presiones por resultados y la creciente presencia de una lógica gerencial que atraviesa la vida escolar.

Emergió con fuerza la clásica dicotomía entre “vocación” y “profesionalismo” docente. Más allá de su formulación explícita, problematizaron cómo los discursos vocacionales, aún persistentes, suelen habilitar demandas de sobre esfuerzo individual frente a carencias estructurales, reforzando lógicas de autoexigencia y sacrificio personal. A su vez, el profesionalismo —frecuentemente valorado como una garantía de mejora educativa— mostró sus límites cuando es invocado de manera descontextualizada, sin atender a las condiciones reales que enfrentan las escuelas.

Por otro lado, la falta de compromiso, las condiciones de las jornadas laborales o la poca disponibilidad para asumir tareas adicionales, dejaron entrever tanto el deseo de contar con un cuerpo docente “ideal” como la frustración ante las múltiples restricciones para configurarlo. Este aspecto constituyó uno de los ejes más intensos: el modo en que las/os directoras/es participan en la regulación moral del sujeto docente, buscando moldear comportamientos y disposiciones. En esta tensión, producen una *ethopolítica* del trabajo docente, donde lo que se espera de las/os docentes no es solo enseñar, sino también encarnar un ethos basado en la vocación, la entrega y la disposición permanente, incluso a costa de sí.

Se hicieron así visibles los efectos de una gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007) que, en contextos de precariedad creciente, intensifica la responsabilización individual y desplaza hacia las/os directores/as la tarea de gestionar la conducta y la moral del otro/a. En otras palabras, sus prácticas, al verse afectadas por las tecnologías manageriales (Ball, 2017), expresan la responsabilidad de conducir o transformar aquellos comportamientos docentes que se consideran inadecuados. Por eso discuten, acuerdan, cuestionan y disputan los elementos necesarios para poder gobernar.

Otro discurso recurrente fue la sensación de soledad. Al referirse a las dificultades para implementar políticas o enfrentar conflictos, las/os directoras/es expresan un claro deseo de mayor acompañamiento, junto con la vivencia de una escasa disponibilidad de equipos y recursos. Esta soledad rebasaba su condición individual para expandirse como una característica política que acentúa la ‘carga’ de gobernar la escuela. En respuesta, y quizás replicando la lógica física que enseña cómo las grandes cargas se vuelven manejables al distribuirse, las/os directores/as apuestan por tejer redes. La valoración de lo colectivo se vuelve una estrategia política central: las ‘alianzas’ barriales y comunitarias transforman individualidades diseminadas en una comunidad con mayor capacidad de acción, insistiendo en la construcción de respuestas para resistir (Grinberg y Langer, 2013). Sin embargo, estas redes no son infinitas: se saturan, se recargan y, como dicen las/os propias/os directores/as, revientan, porque la autogestión también confronta con sus restricciones.

La tensión entre las normas y la vida cotidiana fue otro eje que atravesó los discursos. El hacer docencia aparecía como una práctica que exige un equilibrio constante entre el deseo de actuar con justicia y las restricciones impuestas por estatutos rígidos o contextos que desbordan cualquier planificación. Como anticipamos, estas discusiones se desplegaron de manera marcadamente rizomática: abordar un aspecto de la tarea docente conducía, inevitablemente, a una red de expectativas, restricciones y deseos que se ramificaban en múltiples direcciones.

La problematización del hacer docente se constituyó así en una vía para visibilizar cómo los imperativos del presente —la intensificación de tareas, la fragmentación institucional, la demanda de resultados, la soledad de la gestión— se inscriben en los cuerpos, los relatos y las emociones de quienes conducen. El discurso directivo operó como una herramienta para lidiar con esa sobrecarga, pero también como un modo de reclamar otros modos de vinculación, de reconocimiento y de responsabilidad compartida.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, E. G. y Murúa, A. (2024). Subjetividades ‘fit’ en el hacer escuela secundaria en contextos de desigualdades: Relatos del devenir managers de docentes y directivos en el conurbano bonaerense. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 9(2), 1-24. <https://doi.org/10.48162/rev.36.124>
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-943. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7211>
- Angrosino, M. (2009). *Etnografía e observação participante*. Artmed Editora.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.10888>
- Armella, J. (2015). *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras.

http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/2976/uba_ffyl_t_2015_904930.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 49–67. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400003>
- Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 108–124.
- Ball, S. J. (2017). La gestión como tecnología moral. En S. J. Ball (Ed.), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber* (pp. 155–169). Morata; Fundación Paideia.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organizacao escolar*. Universidade Aberta.
- Blejmar, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En S. Duschatzky y A. Birgin (Comps.), *¿Dónde está la escuela?* (pp. 35–54). Manantial.
- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las ciudades-barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Córdoba. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 27(28), 1–22.
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J. y Grinberg, S. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. Una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177–190.
- Boltanski, L. y Thévenot, L. (2006). *On justification*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1zm2tzm>
- Bonilla Muñoz, M. A. (2021). Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 31(2), 268–280.
- Bourdieu, P. y De Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, (19), 4–19.
- Bussi, E. M. y Grinberg, S. (2023). Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, XIV(28.2), 41–60.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (2016). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Castells, M. del C. (2015). Volver a leer las prácticas. Michel Foucault, otras lecturas posibles. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 11(10), 269–280.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.
- Deleuze, G. (2003). Deseo y placer. En M. Foucault (Ed.), *El yo minimalista y otras conversaciones* (pp. 181–191). La Marca.

- Díaz Gómez, Á., González Rey, F. y Arias Cardona, A. M. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 10(1), 129-145. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.8>
- Dor-Haim, P. y Oplatka, I. (2020). School principal's perception of loneliness: A career stage perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 52(2), 211-227. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689106>
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2020). *Des-armando escuelas*. NOVEDUC.
- Ferreira, H. A. y Bonetti, O. C. (Eds.). (2016). *La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Unicef Argentina. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/650/1/La%20escuela%20secundaria%20en%20las%20voces%20de%20docentes%20C%20directivos%20y%20supervisores.pdf>
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits II 1954-1988 (1970-1975)*. Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*. Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI Editores.
- Gil, M., Aguirre, E. G. y Langer, E. (2022). Biopolítica, imperativos de regulación y gestión escolar. Un análisis de las prácticas de directores/as de escuelas secundarias en el partido de San Martín a partir de la irrupción del COVID 19. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Educación*, 13(17), 61-86. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/6140/5805>
- Gluz, N. (2023). Políticas de individuación en la Argentina reciente. *Debates Em Educação*, 15(37), e16726. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16726>
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez-Del-Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: Agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Iconos*, 26(74), 73-94. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana: Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de La Educación*, (3), 81-98.
- Grinberg, S. (2014). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos*, 19(1), 22-33. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.02>

- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(2), 155-172.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Del IIICE*, (34), 29-46. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1441/1381>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Langer, E. (2020). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana y sociedades del rendimiento. *Revista de Educación*, XII(22), 23-40. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/141274>
- Langer, E. y Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano. Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel. *Perfiles Educativos*, XLIV(175), 23-41.
- Lemke, T. (2018). Rearticulando o conceito de dispositivo: Combinando STS e analítica do governo. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 23(1), 32-56. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2018v23n1p32>
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficante de Sueños.
- Mazzeo, N., Diosques, G. y Langer, E. (2022). Ser docente y hacer escuela en tiempos de pandemia. *Revista Del IIICE*, (51), 81-96. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10672>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel* (N.º 18; La Educación En Debate).
- Miranda, E. y Lamfri, N. Z. (2008). Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. *Cuadernos de Educación*, VI(6), 197-210.
- Niesche, R., Eacott, S., Keddie, A., Gobby, B., MacDonald, K., Wilkinson, J. y Blackmore, J. (2021). Principals' perceptions of school autonomy and educational leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(6), 1260-1277. <https://doi.org/10.1177/17411432211034174>
- Orlando, G. B. (2016). La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonaerense. En E. Langer y B. Buenaventura (Eds.), *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (pp. 213-225). Del Gato Gris Ediciones; Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín; Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Orlando, G. B. (2022). ¿Qué es ser buen/a docente? Lecturas comparadas de las voces de estudiantes y profesores/as de escuelas secundarias del partido de General San Martín. En S. Grinberg (Ed.),

Silencios que gritan en la escuela: Dispositivos, espacio urbano y desigualdades (pp. 301-322). CLACSO; UNSAM.

Paulizzi, M. C. (2020). Entre gobierno y resistencia: Recepciones y usos de Foucault en el Norte Grande-Argentina. *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, (9), 33-57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4323482>

Postay, V., Catri, G. y Nistal, M. (2022). *Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan?*

Romero, C. (2017). *Liderazgo directivo para la mejora escolar: Regulación, formación y prácticas. Un estudio sobre directores escolares en Argentina*. RILME.

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.1.005>

Rose, N. (1999a). *Governing the soul of the private self* (2.^a ed.). Free Association Books.

Rose, N. (1999b). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511488856>

Rose, N. (2007a). ¿La muerte de lo social?: Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 113-152.

Rose, N. (2007b). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPÉ Editorial Universitaria.

Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2022). Docente avatar de la in/exclusión. El gobierno de sí, autogestión y discursos de odio. *Revista Educação Especial*, 35, 1-19.

Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2023). Nada se tira, todo se transforma. Devenir docente-cirujá: Gestión de la precariedad cotidiana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista CS*, (39), 111-136. <https://doi.org/10.18046/recs.i39.5330>

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de Mataderos*. Miño y Dávila Editores.

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2014-111110>

Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*, 4(7), 17-25.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200003>

Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Morata.

Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: Novos dispositivos, novas subjetividades. En V. Portocarrero y G. Castelo Branco (Eds.), *Retratos de Foucault* (pp. 179–217). NAU.

Yelich, C. (2021). *La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianidad de los centros escolares de nivel secundario* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba].

Notas

1. El proyecto de tesis doctoral en curso se denomina “*Prácticas de dirección y gestión de las escolarizaciones en contextos de desigualdad. Un estudio en escuelas secundarias del Partido de San Martín desde el devenir del COVID 19*” y se inscribe en un plan de trabajo de beca CONICET (2021-2026) cuya dirección está a cargo del Dr. Eduardo Langer.
2. Nos referimos al PICT (2017-2378) denominado como “*Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (San Martín, Región Metropolitana de Buenos Aires)*” dirigido por la Dra. Silvia Grinberg y co-dirigido por el Dr. Eduardo Langer.
3. Específicamente nos referimos al *Reglamento General de Instituciones Educativas* de la provincia de Buenos Aires.
4. Las instituciones participantes de la encuesta fueron seleccionadas bajo criterios intencionados (Goetz & LeCompte, 1984) que articularon su emplazamiento en radios censales con diferentes grados de necesidades básicas insatisfechas (Mancero & Feres, 2001) –conforme los datos del censo INDEC 2010– y el comportamiento de indicadores educativos como promoción efectiva, repitencia y abandono, además de las magnitudes de la matrícula escolar. La encuesta, diseñada para entornos digitales pero aplicada presencialmente dadas las restricciones sanitarias oportunamente vigentes en 2021-2022, fue respondida por 1908 estudiantes, 180 docentes y 172 familias. Sus preguntas, abiertas y cerradas, abordaron cuestiones sociodemográficas, socioeconómicas y aspectos vinculados con las experiencias y dinámicas de escolarización durante la pandemia/ pospandemia.

Elías Aguirre es Doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Becario CONICET. Magister en políticas y administración de la educación (UNTREF). Profesor en Ciencias Políticas (IMESFD CAPACYT). aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

Eduardo Langer es Post Doctor (Universidad Nacional de San Martín), Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Profesor de Sociología de la Educación langereduardo@gmail.com



El archipiélago de las sirenas

Autora: Paula Gambino (2025)

Collage analógico sobre contratapa de libro antiguo

Dimensiones: 13x19cm

Inglés para Fines Específicos: Relatos de aprendizajes, comunidad y transformación¹

English for Specific Purposes: Narratives of Learning, Community, and Transformation

Marcela Calvete²

Fiorela Lunghi³

Resumen

El Taller de Inglés para Fines Específicos (IFE) se ofrece en la Facultad de Humanidades de la UNMDP a estudiantes de Sociología, Ciencia Política y Educación, quienes deben cumplir con el requisito curricular de un Nivel de Inglés anual. Desde su creación tras la reapertura de la carrera de Sociología en 2007, este taller ha evolucionado a lo largo de los años, adaptándose a las necesidades de estudiantes de Ciencia Política y Ciencias de la Educación, que se sumaron posteriormente. Sin embargo, no se han realizado estudios que reflejen las experiencias de quienes asisten a estas clases. Nos proponemos entonces examinar las vivencias del grupo de estudiantes del Taller de IFE de la cohorte 2024 a partir de sus relatos escritos. Este estudio, de carácter cualitativo con una perspectiva narrativa, revela las transformaciones ocurridas, los posibles efectos en experiencias futuras y las redes sociales y vínculos construidos durante los encuentros semanales. Consideramos que este tipo de abordaje puede generar aportes valiosos acerca de las vivencias estudiantiles, revelando significados, emociones y perspectivas de quienes asisten a nuestras aulas. Al poner en primer plano los relatos de cada estudiante, los hallazgos de este estudio pueden eventualmente contribuir a generar cambios en el diseño de nuestro espacio curricular y ayudar a mejorar nuestras prácticas docentes.

Palabras clave: IFE; experiencias; narrativas estudiantiles

Abstract

The English for Specific Purposes (ESP) Course is offered at the School of Humanities of the UNMDP to students of Sociology, Political Science and Education who must meet the curricular requirement of an annual English course. Since its creation after the reopening of the Sociology Program in 2007, this course has evolved over the years, adapting to the needs of the students of Political Science and Education, who joined later. However, no research has been conducted that reflects the experiences of those who attend these classes. We therefore propose to examine the experiences of the 2024 cohort of students in the ESP class. This qualitative study, with a narrative perspective, sheds light on the transformations that occurred, the potential effects on future experiences, and the social network and connections built during the weekly meetings throughout the course. We believe that this type of approach can generate valuable information about the experiences of the students, revealing meanings, emotions and perspectives of those who attend our classrooms. By putting the narratives of each student in the foreground, the findings of this study can eventually inform better curricular design and enhance our teaching practice.

Keywords: ESP; experiences; student narratives.

Recibido: 01/07/2025

Evaluado: 19/08/2025

Evaluado: 30/08/2025

Aprobado: 08/11/2025

Introducción

El Taller de Inglés para Fines Específicos (IFE) es ofrecido en la Facultad de Humanidades de la UNMDP a estudiantes de las carreras de Sociología, Ciencia Política y Educación que deben cumplimentar el requisito curricular del Nivel de inglés. Esta propuesta de carácter anual tiene la finalidad de introducirlos en la lectura de una amplia variedad de géneros de textos de circulación frecuente en la comunidad académica, tales como abstracts, tapas y contratapas de libros, reseñas, ensayos, trabajos de investigación, capítulos de libros, artículos de científicos y de divulgación, entrevistas, conferencias, etc. La heterogeneidad proporcionada por la oferta de un mismo curso para varias carreras constituye un desafío al momento de la selección de los textos, pero se traduce también en lecturas e interacciones áulicas enriquecidas por las perspectivas y miradas provenientes de las diferentes disciplinas.

Nuestro trabajo en este curso de IFE asume una progresión de la lectura de textos basada en el enfoque de género (Paltridge y Starfield, 2013) y adopta la propuesta de Swales (2016) en tanto constituye un círculo que involucra análisis seguido de concientización, sucedido de adquisición, logros, más análisis, más concientización y mayor adquisición. Para estos procesos de lectura, según Bahtia (2002), se distinguen diferentes niveles que involucran elementos de naturaleza lingüística; las convenciones de los géneros, es decir el tipo de información incluida y la forma en la que se realiza en ese determinado texto y además el análisis del texto en relación con el contexto en el que ha sido producido y es consumido.

Acordamos con Bahtia (2002) que la lectura de los géneros en las clases de inglés para fines específicos supone la exploración de textos convencionalizados o institucionalizados en el contexto de prácticas, procedimientos y culturas institucionales y disciplinarias claramente definidas. De esta manera se pueden llegar a comprender las formas en que los miembros de comunidades discursivas particulares construyen, interpretan y utilizan estos géneros con el fin de alcanzar los objetivos de sus comunidades y los motivos que los llevan a producirlos de la forma en la que lo hacen. En otras palabras, una de las metas fundamentales del análisis de género es la posibilidad de comprender y explicar las realidades del mundo de los textos, que es, simultáneamente, complejo y dinámico (Bhatia, 2002).

Si bien este taller ha sido dictado desde la reapertura de la carrera de Sociología en 2007 y se ha ido modificando a través de los años en función de los recorridos realizados y la incorporación de estudiantes de las carreras de Ciencia Política y Ciencias de la Educación, abiertas en nuestra unidad académica posteriormente, no se han llevado a cabo estudios que den cuenta de las experiencias de quienes han concurrido a estas clases. Por esta razón, nos proponemos examinar la experiencia del grupo de estudiantes del Taller de IFE de la cohorte 2024. Nos interesa conocer la diversidad de significados, emociones y perspectivas de quienes habitan nuestras aulas.

Perspectivas Teóricas

Es fundamental para este trabajo el concepto de experiencia que fue trabajado por Dewey en relación a la educación (1960) en sus textos fundacionales. Su postura se ubica en medio de los racionalistas y los empiristas, proponiendo una perspectiva dinámica de la experiencia. En su conceptualización resalta los principios de interacción y de continuidad. La experiencia implica la interacción del ser humano y su entorno, considerándolo no solamente en su dimensión biológica, sino también como un ser social y cultural. Desde esta óptica, la experiencia no se reduce a un simple proceso de conocimiento sino más bien una forma de habitar e interaccionar con el contexto físico y social. En términos del autor, “El ser viviente padece, sufre, las consecuencias de su propio obrar. Esta íntima conexión entre el obrar y el sufrir o padecer es lo que llamamos experiencia. El obrar y el sufrir, desconectados el uno del otro, no constituyen ninguno de los dos experiencias” (Dewey, 1993, p.110).

Para Dewey (1986), el ser humano es una parte esencial de la naturaleza y no es una entidad externa que opera sobre ella. Dicho de otro modo, la experiencia constituye una interacción con el entorno, y es esta relación la que genera vínculos entre las acciones y sus consecuencias. Así entendido, el conocimiento no proviene de la mera contemplación, sino de la experiencia entendida como una interacción con el medio. No obstante, en su obra *Experiencia y educación* (1938), Dewey advierte que no todas las experiencias son educativas, ya que aquellas que interfieren negativamente o alteran el desarrollo de otras posteriores son anti-educativas. La satisfacción o la insatisfacción derivadas de las experiencias pasadas influyen en las futuras, lo que el autor llama el principio de continuidad. Esto supone que cada experiencia “recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica de algún modo la cualidad de lo que viene después” (Dewey, 1960, p.37). De este modo, el auténtico valor educativo de cada experiencia radica en su capacidad para establecer una base a partir de la cual se puedan vivir nuevas experiencias con ciertas expectativas y preparación. La cualidad de una experiencia tiene dos particularidades: una inmediata y un efecto. En la inmediatez, las experiencias pueden percibirse como agradables o desagradables. Y en el caso de su efecto, lo ideal es que produzcan experiencias educativas deseables en un futuro. Es decir, que abran paso a una sucesión de experiencias nuevas que serán vividas más adelante estableciendo de esta manera un encadenamiento de experiencias educativas.

Por otro lado, Larrosa (2006) propone pensar la experiencia y desde la experiencia misma, apunta hacia la posibilidad de un pensamiento de la educación. Su análisis incorpora varias dimensiones, para los propósitos de nuestro trabajo nos interesa profundizar sobre la dimensión transformativa. En este sentido, el autor expresa que la experiencia supone un acontecimiento exterior, del cual no formamos parte, pero, por otro lado, somos el lugar donde este acontecimiento sucede (p. 89). De esta manera, entendemos que la experiencia tiene lugar a través de nuestras palabras, ideas o representaciones que funcionan como los espacios donde la experiencia se da (p. 89). Este “principio de transformación” (p. 89) al que el autor se refiere permite nuestra formación y transformación a través de la experiencia. Asimismo, al constituirnos como sujetos de experiencia a través de los cuales somos el espacio donde las experiencias acontecen, nos constituimos también como “una superficie de sensibilidad en la

que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006, p.91). Así es como podemos comprender que una experiencia no es algo que podamos hacer sino más bien que nos sucede o pasa, no es solo un evento vivido, sino algo que deja una huella y nos cambia. Supone la cancelación de la frontera entre el saber y el ser. Al incorporar este componente también abrimos la posibilidad de integrar las características subjetiva y reflexiva de la experiencia ya que la comprendemos desde nuestra propia perspectiva como sujetos por donde la experiencia sucede. En otras palabras, la experiencia educativa excede lo puramente técnico y se introduce en lo humano.

Una experiencia es siempre singular en tanto el mismo acontecimiento no genera la misma experiencia en todas las personas, no tiene el mismo significado para todos los sujetos involucrados e inclusive puede constituir experiencia para algunos y no para otros. Pero además, la experiencia también es irrepetible puesto que el mismo acontecimiento puede producir experiencias diferentes a una misma persona en diferentes momentos.

Larrosa (2009), establece un contraste entre el conocimiento académico y el conocimiento basado en la experiencia. El primero se define como externo, objetivo, universal, homogéneo y permanente, mientras que el saber experiencial es interno, subjetivo, personal, heterogéneo y está en constante desarrollo, siendo de naturaleza provisional. Este tipo de saber, según el autor, no existe de manera independiente como el conocimiento científico, sino que adquiere significado a través de la forma en que moldea la personalidad, la sensibilidad y la singularidad de cada individuo (2009, p. 26). En síntesis, a diferencia del experimento que tiene que ser homogéneo y anticipable, la experiencia es subjetiva, singular e imprevisible en tanto no se puede anticipar su resultado, ni hacia dónde llevará, ni qué cambios provocará en cada individuo.

Con respecto a la experiencia en relación al lenguaje, quisiéramos resaltar el potencial que tiene el lenguaje para transformarnos. En términos de la experiencia cómo ha sido descrita anteriormente, lo valioso de la apertura hacia lecturas y autorías diversas no es tanto lo que los demás tienen para decir o qué podemos decir acerca de esas lecturas, sino lo transformador del acceso a otros discursos como vehículos de una potencial modificación de lo que cada persona puede sentir, decir, pensar y escribir en sus propias palabras. Cada transformación acontece de manera singular, ya que al tomar la perspectiva de la experiencia que hemos desarrollado, cada lectura tiene el potencial transformativo en un territorio o superficie única y personal (p. 6). A partir de aquí podemos incluso incorporar la característica de singularidad a la experiencia. En este sentido, Larrosa (2006) expresa que la experiencia siempre tiene el potencial de transformarnos, a pensar o modificar nuestro propio pensamiento, a hablar por nosotros mismos y de este modo configurar nuestro propio lenguaje.

Abordaje metodológico

Como en esta investigación es central el concepto de experiencia, hemos optado por un abordaje cualitativo con un enfoque interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012) y una perspectiva

narrativa, que priorice la profundidad, se concentre en los significados y busque la comprensión y la interpretación (Denzin, 2008). En palabras de Vasilachis (2006), la investigación cualitativa constituye un "variado mosaico" (p. 24) cuyo objetivo es entender la realidad social, utilizando metodologías, perspectivas y estrategias provenientes de diversos enfoques y orientaciones que se distinguen por su diseño flexible. Para interpretar la experiencia estudiantil, se emplearon dos instrumentos de recolección de datos diseñados específicamente para este estudio. Se utilizó una espiral como recurso disparador y un breve relato escrito personal, los cuales conformaron los textos de campo utilizados en el análisis.

Los pioneros en la investigación narrativa, Connelly y Clandinin (1990), la definieron inicialmente como el estudio de las formas en las que los seres humanos experimentan el mundo. Así es que, el giro narrativo en la investigación educativa permite emerger las voces de quienes habitan las aulas, revelando lo que sienten, viven y piensan. El argumento en ese entonces se centraba en plasmar una perspectiva narrativa de la experiencia entendida como un evento en proceso (*lived in the midst*), en constante despliegue en contextos diversos (Clandinin, 2019). Lo importante no reside en los hechos narrados sino en el significado que cada persona le asigna a esos hechos. La narración constituye una forma de ordenar las experiencias y en el proceso se hacen comprensibles, se reconstruyen y re-significan. Así es que podemos comprender las narrativas como medios para indagar no sólo acerca de experiencias pasadas sino también como una vía de posicionamiento dentro de diversos contextos sociales y expectativas culturales (Hyvärinen, 2007).

Como punto de partida del presente trabajo, creemos que una espiral de aprendizaje permite revelar experiencias significativas a lo largo de la vida (Subero, et. al, 2016). Esta actividad permite incluir tanto experiencias como aprendizajes pasados y abarcar, a través de los extremos de la espiral, la incorporación del presente y deseos a futuro. Lo relevante acerca de los aprendizajes incluidos en la espiral es que los mismos sean significativos para quienes participan, indistintamente de los contextos donde se hayan adquirido. Además, mediante la espiral podemos comprender cómo acontecen ciertos tipos de transformaciones a medida que las experiencias de aprendizaje avanzan en el tiempo. Comenzamos por registrar vivencias iniciales en el centro de la espiral para luego avanzar en el tiempo hasta llegar al presente y luego registrar deseos a futuro.

Con respecto a las narrativas, acordamos con Vélez, Mena y Sardiña (2020), en que los relatos no pueden unificarse en tanto la singularidad es un aspecto fundamental de su esencia. Las personas que producen esos relatos son únicas y por lo tanto portadoras de múltiples historias. La perspectiva narrativa escapa a la búsqueda hegemónica de conocimientos objetivables, donde la repetición solía ser considerada prueba de veracidad. Su valor radica en ofrecer una posibilidad de comprensión a partir de las voces de los individuos que interpretan lo vivido en la experiencia, construyendo así significados personales y colectivos variados. La multiplicidad de relatos genera un universo de significados que enriquecen nuestra comprensión, permitiendo explorar las diferencias sin perder de vista las conexiones que los unen.

Por otro lado, como señala Riessman (2008, p.105), no surgen de manera espontánea ni del yo más profundo, sino que se elaboran para audiencias específicas en momentos históricos particulares, y se originan a partir de discursos y valores presentes en una cultura determinada. Se construyen y reciben dentro de contextos de interacción, históricos, institucionales y discursivos, mediante los discursos prevalentes y en el marco de relaciones de poder. Por esta razón, cuando las narrativas se utilizan con fines investigativos, es necesario un análisis que tome en cuenta estas variables.

Hallazgos

La cohorte 2024 está compuesta por 18 estudiantes que en su mayoría manifestaron en una encuesta inicial poseer pocos conocimientos previos de inglés. Se trabajó durante todo el año en dos comisiones lo cual permitió una atención más personalizada a las necesidades de cada estudiante. Para este estudio contamos con 17 espirales y 14 narrativas representativas de las vivencias individuales del estudiantado. Luego de completar la espiral, se produjeron relatos, en los que cada estudiante identificó algún momento, alguna clase o algún aspecto relevante que marcó su experiencia durante el curso. La lectura y el análisis de los textos de campo dan cuenta de las transformaciones producidas, de los posibles efectos en experiencias subsiguientes y del entramado social y los vínculos que se generaron durante los encuentros semanales acontecidos a lo largo de la cursada.

A partir de la lectura de las espirales de aprendizaje, se desprende la etapa inicial de la relación de cada participante con la lengua inglesa. En cada una, los miembros del grupo han compartido de manera puntual ciertos momentos y prácticas que nos permiten advertir el proceso que han atravesado antes y durante la cursada. Además de esto, las espirales permitieron entrever ciertos deseos relacionados con la manera en la que se han dictado las clases y posibilidades de aprendizaje a futuro.

Transformaciones

La experiencia, a decir de Larrosa (2009) es algo que deja una huella y nos cambia. Mientras que el saber académico es externo, objetivo, universal, homogéneo y permanente; el saber experiencial es interno, subjetivo, personal, heterogéneo y está en constante desarrollo. Dicho de otra manera, la experiencia educativa va más allá de lo estrictamente cognitivo e ingresa en el ámbito humano. Además, como ya lo hemos mencionado, cada transformación se produce de manera única y personal. Esta singularidad resulta evidente en los relatos compartidos por nuestro grupo de estudiantes, en tanto las transformaciones generadas a partir de la experiencia se produjeron de manera diferente en cada persona.

Joa, por ejemplo, describió su paso por la facultad como “siempre muy hostil”, y señaló que “la modalidad de taller dejó que pasen otras cosas” y le permitió “transcurrir el último tramo con

un poco más de corazón que lo habitual”. El cambio experimentado tuvo que ver con desarrollar una conexión más emocional y personal con su proceso de aprendizaje, lo que le brindó la posibilidad de transitar de una manera más amable y menos adversa su última etapa estudiantil. También Melani se refirió a sus sentimientos, pero su relato distingue tres etapas en su evolución emocional a lo largo de su proceso educativo. Explicó que durante esta cursada sus “sensaciones fueron mutando; al comienzo fue inseguridad, luego desafío y casi al finalizar es confianza”. Apareció la inseguridad como la emoción predominante al principio del proceso, luego comenzó a ver las dificultades no como obstáculos insuperables, sino como oportunidades para mejorar y al final experimentó mayor seguridad acerca de sus conocimientos y habilidades.

Maira, por su parte, expresó su “resistencia” anterior relacionada con “un poco de trauma” pero igualmente hizo explícita su “intención de aprender” a través de una “elección de cursada directa”. Además, expresó un cambio en su manera de resistir al “destrabar otras resistencias”. En esta línea, Joa, luego de algunas experiencias negativas también comenzó a ver al idioma como una “posibilidad” y una “herramienta” de “empoderamiento” apenas inició sus clases en el taller.

Gise identificó el segundo cuatrimestre como un punto de inflexión en tanto “al comenzar a trabajar con investigaciones” pudo vincular algo que le “costaba mucho como el inglés” con algo que disfrutaba mucho. Esta relación entre lo que le costaba y lo que disfrutaba le facilitó superar la dificultad que le presentaba la lectura en inglés, al poder vincularlo con algo de su interés, lo que probablemente hizo que el aprendizaje fuera más significativo y menos intimidante. En este sentido, la experiencia educativa de Gise muestra cómo un cambio en la forma de relacionarse con el contenido pudo transformar la percepción de las dificultades. Algo similar le pasó a Magui quien señaló que su “relación con el idioma es compleja” y que cuando supo que tenía que cursar esta materia tuvo “terror” hasta que un día sintió que tenía que “aprovechar la oportunidad” y llevarse algo, “aunque sea aprender a buscar palabras o reconocer formas de expresión.” Según su relato esto sucedió debido a “la presencia de textos interesantes”. Los textos que encontró atractivos fueron clave en la superación de sus miedos y la creación de posibilidades. Este proceso refleja una transformación en su predisposición hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, pasando de una sensación de miedo e inseguridad a una actitud de apertura.

En otros relatos, surgieron los sentimientos de seguridad a partir del reconocimiento de saberes previos. Yohana, valoró las herramientas provistas en el “curso para que confiara en algunos conocimientos que quizás ya tenía”. Es decir, las clases le ofrecieron la oportunidad de reafirmar y validar saberes preexistentes de los cuales probablemente no era totalmente consciente, lo que le permitió ganar seguridad en sus propias habilidades y facilitó sus aprendizajes. Este reconocimiento de la relación entre lo que ya sabía y lo nuevo también se reflejó en el relato de Antonella quien expresó que “Poco a poco se fueron fusionando los conocimientos previos y los aprendizajes [...] generando mayor confianza”.

Finalmente, algunas estudiantes mencionaron la superación de prejuicios a partir de su experiencia. Carolina en su relato señaló: “Pensando sobre el recorrido a lo largo del año, debo decir que mantenía un prejuicio sobre el área y al transitar el espacio curricular logré romper con el estigma. Encontré cierto placer por trabajar en la comprensión textual en un idioma que no conozco y me consideraba analfabeta. Hoy puedo interpretar a groso modo con algunas traducciones un abstract”. Si bien no especifica cuál era su preconcepción, pareciera que se trató de un sentimiento relacionado a la ausencia de satisfacción por el aprendizaje de la lengua y que con el correr de las clases pudo desafiar. Este cambio de actitud refleja la superación de prejuicios que le permitió avanzar y adquirir nuevas habilidades, antes impensables para ella. En la misma línea, Melani señaló: “Ya que las clases fueron amenas pude derribar el tabú de experiencias anteriores en la que marqué mi alejamiento del idioma”, lo que indica que en el caso de esta estudiante también se produjeron transformaciones en sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés producto de la nueva experiencia que parece haberle resultado agradable. Asimismo, Sabrina nos contó que cursar la materia le hizo reflexionar sobre “la importancia de la misma para la propia trayectoria en la actualidad y futuro profesional”. Esto indica que, al enfrentarse a los desafíos de la materia, comenzó a valorar cómo este aprendizaje no solo tenía efectos en lo inmediato, sino que también influiría positivamente en su desarrollo y proyección profesional a largo plazo.

Como se puede apreciar los relatos ilustran cómo las experiencias educativas pueden generar transformaciones únicas, ayudando a los individuos a superar prejuicios, inseguridades y dificultades para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Estos procesos son absolutamente personales y reflejan la interacción entre lo personal y lo académico, en tanto producen modificaciones no solo en el conocimiento, sino también en las personas que lo adquieren. La experiencia, tal como la define Larrosa (2009), nos transforma internamente. De manera similar, las narrativas revelan, como señala Dewey (1960), que cada experiencia recoge lo que ocurrió antes y, al mismo tiempo, altera el curso de lo que sigue, lo que se refleja en las transformaciones vividas por cada estudiante a medida que van adquiriendo nuevas habilidades y confiando más en sus capacidades. La experiencia educativa va más allá de la simple adquisición de saberes y se convierte en una vivencia que involucra emociones, reflexiones y, por tanto, cambios en quienes participan de ella.

Efectos en experiencias subsiguientes

Pero además de transformaciones, las experiencias también pueden dar cuenta del principio de continuidad señalado por Dewey en tanto existe una relación indiscutible entre las experiencias pasadas, presentes y futuras que han sido puestas de manifiesto tanto en los relatos como en las espirales. Todas las experiencias producen consecuencias en las subsiguientes. En muchos casos, como son los de María Clara, Carolina, Micaela, Ana, Gise, Joa, Héctor y Marisol observamos que el primer contacto con la lengua extranjera se dio en el contexto de su paso por la escuela primaria. Este grupo caracterizó estas experiencias iniciales con emociones tales como “negación”, “frustración”, “mala experiencia”, “desinterés”, maltrato,

angustia por no entender, pocos recuerdos, repetitivo, bastante feo. En muchos de estos casos estos sentimientos interfirieron de manera adversa, impidiendo aprendizajes profundos y generando una predisposición negativa hacia nuevas experiencias. Así, por ejemplo, Joa marcó el inicio del taller como una etapa de “incomprensión” y Gise admitió su “poca predisposición a la cursada de inglés”. Micaela nos ayuda a interpretar su sensación inicial explicando que “a lo largo de mi vida hasta este año (...) no volví a interesarme por el inglés”.

En otras situaciones, el primer acercamiento al inglés generó experiencias positivas. Anto, por ejemplo, comenzó su espiral indicando un vínculo inicial con el idioma a través de “canciones, películas, juegos” y mencionó a su familia como nexo. De manera similar, Melani expresó que el comienzo de su relación fue a través de “dibujos animados en el hogar”. Luego, ambas estudiantes dieron cuenta de su experiencia escolar como un espacio donde tuvieron contacto con la “estructura” o el aprendizaje de elementos puntuales como “colores” y “pedir permiso para ir al baño”. En ambos casos se evidenció un compromiso por superar los desafíos relacionados con el inglés a medida que las etapas progresan.

En otras espirales, emergió un contacto con la lengua inglesa relacionado con el aspecto laboral desde un principio. De este modo, Majo indicó una experiencia inicial a través del uso del sistema operativo “Windows 95” y luego continuó en contacto con otros sistemas similares hasta encontrarse con un nuevo rol laboral como “vendedora de juegos de PC” y “Playstation”. Por su parte, Gloria también dió cuenta de una “necesidad laboral” al inicio de su espiral ya que trabajaba en una “empresa internacional”. Más adelante, mencionó también algunas “experiencias discursivas en el extranjero”. En estos dos casos, las estudiantes indicaron un alejamiento de esta relación utilitaria con la lengua ya sea por estar “aprendiendo otros idiomas para reparar computadoras” o por haber pasado “años sin relacionarse con el inglés” luego de haber culminado ciertas etapas. Ambas señalaron el inicio del cursado del taller como un nuevo momento crucial en su espiral de aprendizaje, en el caso de Gloria incluso mostró cierto entusiasmo al utilizar la frase “Por fin: este curso” y en su relato manifestó interés por focalizar en cuestiones de pronunciación además de la comprensión de los textos que es el principal objetivo del curso.

Como se puede apreciar, las experiencias iniciales de este grupo de estudiantes con el aprendizaje del inglés han demostrado tener consecuencias significativas en su desarrollo posterior, evidenciando el principio de continuidad propuesto por Dewey. Aquellos que enfrentaron emociones negativas en sus primeros contactos con el inglés, como frustración o desinterés, tendieron a mostrar una predisposición adversa hacia nuevas oportunidades de aprendizaje. Por el contrario, quienes tuvieron experiencias positivas, ya sea en contextos familiares o escolares, manifestaron un compromiso más sólido para superar los desafíos a medida que avanzaban en su formación. Además, es notable cómo algunos casos el aprendizaje del inglés se ha vinculado a necesidades laborales, lo que ha influido en su relación con el idioma y en su motivación para retomarlo en etapas posteriores. Estos hallazgos nos permiten reflexionar sobre la importancia de proporcionar experiencias iniciales enriquecedoras y de reconocer las diversas motivaciones que pueden influir en el aprendizaje del inglés, con el fin de fomentar una actitud positiva y un compromiso continuo.

Vínculos y entramado social

Por otro lado, se evidencia en los relatos la importancia otorgada por el grupo a las relaciones interpersonales. Las narrativas destacan el entramado social como un elemento clave en la experiencia estudiantil, hacen referencia a la atmósfera predominante en la clase y resaltan los vínculos establecidos en el transcurso de la cursada. Una vez más, resulta evidente el carácter subjetivo y singular de las experiencias al que hace referencia Larrosa (2009), en tanto que cada estudiante interpreta y construye su vivencia desde perspectivas únicas e irrepetibles. Estas narraciones ponen de manifiesto cómo el contexto, las relaciones y las circunstancias personales influyen en la forma en que cada individuo experimenta y recuerda su paso por la cursada.

Algunas narrativas por ejemplo, reflejan cómo los aspectos vinculares entre pares o entre docente y estudiantes influyen en sus aprendizajes, en sus motivaciones o en sus deseos, demostrando la relación estrecha entre el saber y el ser (Larrosa 2009). Así, por ejemplo, Hector destacó en su narrativa el “... muy grato ambiente” que caracterizó a las clases, señalando que esto “ocasionó que el proceso de aprendizaje fuera ameno y cordial” y le dieran “ganas de asistir, no por el hecho de aprender, sino también, por el hecho de compartir con un grupo muy humano”. De manera similar, el relato de Ana subraya la importancia de los vínculos en el aprendizaje. Ana identificó un punto de inflexión en la vuelta a clases luego de las vacaciones de invierno cuando comenzó a percibir un ambiente más ameno entre sus compañeras. Según sus palabras, “Desde ahí todos nos llamamos por nuestros nombres y se daba un aprendizaje más colaborativo. Para ella, este cambio tuvo un impacto profundo, ya que considera que “cuando nos sentimos reconocidos como seres únicos, cuando hay un otro que te llama por tu nombre y conoce tu proceso, el aprendizaje fluye”. En esta misma línea, Sabrina destacó cómo “el grupo que se formó también me permitió desenvolverse de una mejor manera”, resaltando nuevamente cómo la calidad de las relaciones entre los integrantes de la clase puede incidir positivamente en la experiencia educativa. Magui, por su parte, destacó en su narrativa cómo la experiencia en el curso logró despertar en ella un interés renovado, señalando: “La presencia de tantos textos interesantes despertó un deseo en mí, sumado al acompañamiento de mis compañeros, siempre dispuestos a ayudar, a extender un mate, o guardar una silla (...)”. Este testimonio refleja cómo el contenido académico, combinado con pequeños gestos cotidianos generados en el grupo, fue clave para su motivación y disfrute. En todos estos casos, el reconocimiento personal, sumado a la colaboración entre pares y el acompañamiento docente, se identifican como factores clave para un aprendizaje más significativo y motivador.

Hay otros estudiantes que en sus narrativas se refirieron al apoyo o acompañamiento recibido para gestionar cuestiones que no estaban necesariamente relacionadas con lo académico pero que igualmente fueron fundamentales para su bienestar y su capacidad para participar en el curso. Tal es el caso de Anto que manifestó: “Este año fui mamá por segunda vez y, al volver, estaba muy perdida, pero con cariño de la docente y mis compañeros me sentí sumamente

acompañada y abrazada”. Su relato muestra su valoración de esta red de contención que parece haber ayudado a seguir comprometida con su educación al mismo tiempo que afrontaba desafíos personales. Por su parte, Joa mencionó que en el último tiempo le “ha dejado momentos por demás amargos” pero que puede pensar, “a partir de este taller que en la universidad puede habitar la sensibilidad y que puede transformarse en un espacio al que le importa recibirnos”. Este relato subraya la importancia de integrar prácticas sensibles y humanizadoras en el ámbito educativo, no sólo para abordar la enseñanza y el aprendizaje, sino también para responder a las necesidades emocionales y personales de cada estudiante. Joa encontró en esta experiencia una renovación de su perspectiva sobre la universidad, lo que demuestra cómo un entorno que prioriza el cuidado y la conexión puede influir positivamente en quienes atraviesan momentos difíciles. Igualmente, Majo compartió en su narrativa una experiencia marcada por una pérdida personal y destacó la importancia de “Recibir el apoyo de la profe y mis compañeros para transitar y procesar esta situación”, poniendo de manifiesto la relevancia de los vínculos dentro del aula y el valor de un entorno educativo que prioriza no sólo el aprendizaje académico, sino también que se convierte en un espacio de contención emocional y sostén comunitario. |

Si bien la mayoría de los relatos, como en el caso de Marisol, destacan el desarrollo de las clases en un ambiente “super amigable”, también aparecieron narrativas que demuestran algún tipo de conflicto o desacuerdos entre pares. Nos cuenta Mica de su incomodidad cuando “En una oportunidad una compañera se enojó porque estábamos hablando sobre un tema de inglés y nos gritó que se iba a sentar a otro lado porque al lado nuestro no se podía estar”. Este episodio revela que, a pesar de la atmósfera general de compañerismo, el aula puede convertirse en un espacio donde se manifiesten tensiones derivadas de las diferencias en las expectativas, los estilos de comunicación o niveles de tolerancia del estudiantado. En la misma línea, Gloria mencionó que “se han producido momentos incómodos entre los alumnos, especialmente al principio del curso” aunque reconoció que, con el tiempo, estas dificultades fueron superadas “más avanzado el mismo ha sido posible tener una relación más cordial”. Las narraciones de estas experiencias muestran que, aunque el proceso de construcción de vínculos puede presentar desafíos, las dinámicas grupales pueden evolucionar permitiendo alcanzar ambientes educativos más amables que favorezcan los aprendizajes.

En síntesis, las narrativas analizadas ponen de manifiesto que las relaciones interpersonales son un pilar esencial en la experiencia estudiantil, no solo desde una perspectiva académica, sino también emocional y social. Conocer lo que piensan y sienten quienes habitan nuestras aulas nos insta a estar constantemente pensando en el desarrollo de prácticas docentes que promuevan vínculos de calidad y un ambiente de contención y apoyo que puedan generar espacios de aprendizaje y de crecimiento integral.

A modo de cierre

Este trabajo nos ha permitido explorar las experiencias del grupo de estudiantes de la cohorte 2024 que asistieron al Taller de IFE para las carreras de Sociología, Ciencia Política y Ciencias de la Educación a lo largo del año académico en el marco de este curso. En consonancia con la concepción de experiencia propuesta por Larrosa (2009), las narrativas estudiantiles analizadas reflejan cómo el saber experiencial trasciende lo meramente académico para convertirse en una vivencia integral. Así, las narrativas compartidas revelan que el saber no solo involucra conocimiento desde el punto de vista cognitivo, sino que también demuestran que la calidad de los vínculos y la sensibilidad hacia las necesidades individuales constituyen elementos esenciales en sus vivencias. Los relatos evidencian que las experiencias de nuestro grupo de estudiantes han sido transformadoras en varios sentidos en tanto se han derribado prejuicios, superado tabúes y miedos, modificado actitudes. Estas nuevas experiencias, siguiendo a Dewey (1969), parecen haber tenido efectos positivos y se han traducido en verdaderas oportunidades educativas. De este modo, se ha establecido una continuidad, puesto que se han convertido en un eslabón que tiene el potencial de producir nuevos conocimientos en el futuro. Esto se puede apreciar también en el análisis de las espirales que revelan que en muchos casos, experiencias anteriores no han sido capaces de generar saberes permanentes ni interés en el aprendizaje de la lengua inglesa. En todas las espirales, aparecen deseos de seguir aprendiendo inglés, otro ingrediente que nos permite pensar que las experiencias en el curso de IFE han trascendido lo meramente cognitivo. No podemos dejar de reflexionar sobre el valor que cada estudiante ha asignado a los vínculos con la docente y sobre todo con sus pares, de manera de seguir pensando en intervenciones tendientes a potenciar trabajos de tipo colaborativo y atmósferas distendidas, respetuosas y sensibles. |

Referencias bibliográficas

- Bhatia, Vijay K. (2002). Applied genre analysis: a multi- perspective model. Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFERE), ISSN 1139- 7241, Nº. 4, págs. 3-19.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Traducción: Armando Lázaro Ros. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Clandinin, D. J. (2019). *Journeys in narrative inquiry: The selected works of D. Jean Clandinin*. Routledge.
- Connelly M. y Clandinin, D. J. (Jun. Jul. 1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 5 pp. 2-14 . American Educational Research Association. <http://www.jstor.org/stable/1176100>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II (pp. 27-37). Barcelona: Gedisa.
- Hyvärinen, M. (2009). Analyzing narratives and story-telling. *The Sage handbook of social research methods*, 447-460. SAGE.

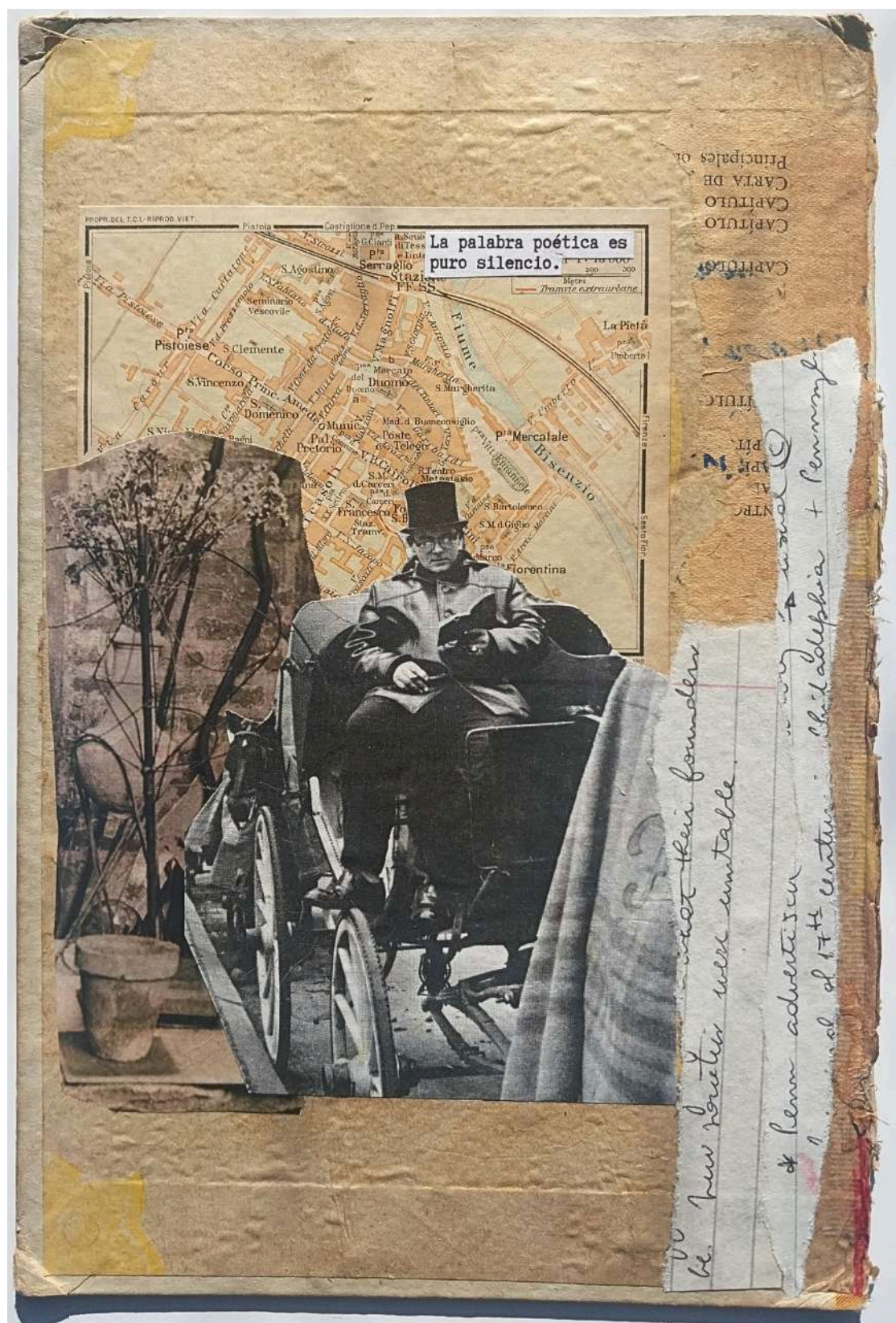
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, num. 19, p. 87-112.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación*. 13-44. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/19065>
- Riessman, C.K. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks/London: Sage Publications. <http://www.amazon.com/Narrative-Methods-Sciences-Catherine-Riessman/dp/0761929983>
- Paltridge B. and Starfield S. (Ed) (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Subero Tomás, D., Brito-Rivera, L. F., & Esteban Guitart, M. (2016). La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en la Escuela Normal de Texcoco, México: las creencias de los docentes en formación. *Contextos educativos: revista de educación*, 2(2), 9-25.
- Swales, J [TeasolAcademic]. (Enero 6, 2016). Swales on Genre and English for Academic Purposes. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=W--C4AzvwiU>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, pp. 23–60. Gedisa
- Velez la Calle, C., Mena Lopez, M. & Sardiña Iglesias, L.L. (2020). Los enfoques narrativos: sentido epistemológico y metodológico para investigar en el campo socioeducativo desde una perspectiva intercultural. *Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad*.

Notas

¹ Este texto resulta de una versión extendida y modificada de la ponencia “Voces estudiantiles del Taller de Inglés para Fines Específicos en las carreras de Sociología, Ciencia Política y Educación: Un análisis narrativo de las experiencias de la cohorte 2024, presentado en las IV Jornadas de Sociología. Facultad de Humanidades, UNMDP. 5,6 y 7 de marzo de 2025.

² Marcela Calvete es Profesora de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del grupo de Investigación GIEFOD, CIMED. mbcalve@mdp.edu.ar

³ Fiorela Lunghi es Profesora de Inglés. Laboratorio de Idiomas y Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del grupo de Investigación GIEPE, CIMED. fiorelalunghi@gmail.com



Elogio de Bodoc

Autora: Paula Gambino (2025)
 Collage analógico sobre tapa de libro antiguo
 Dimensiones: 15x23cm

Minimalismo crítico. Preguntas como portales: enlaces posibles entre "latidos de búsqueda" y "mediaciones de sostén" en la construcción de una conciencia crítica en las prácticas profesionales

Critical minimalism. Questions as portals: possible links between "heartbeats of searching" and "mediations of support" in the construction of a critical consciousness in professional practices

Sandra Inés Equis¹
Yamila Belén Vera²

Resumen

El presente escrito se propone como un modo de ensayo que hemos denominado "*Minimalismo crítico*", confiando en la potencialidad de lo breve al inspirarnos en el arte minimalista que interpela la estética de lo esencial, intentando eliminar lo superfluo. En este sentido hemos movilizamos las categorías "latidos de búsqueda" y "mediaciones de sostén" en la construcción de la conciencia crítica en las prácticas profesionales. La criticidad supone el cuestionamiento de toda forma de opresión, es decir, de injusticia. Es por esto que nos moviliza recurrir al sentido del preguntar/nos para pensar nuestra existencia entredependiente (Najmanovich, 2024) con todas las demás criaturas y entidades, asumiendo la trama del convivir, sin subordinaciones.

Palabras claves: latidos de búsqueda, mediaciones de sostén, prácticas profesionales, criticidad.

Abstract

This paper is proposed as a form of essay that we have called *Critical Minimalism*, trusting in the potential of brevity and inspired by minimalist art that challenges the aesthetics of the essential while seeking to eliminate the superfluous. In this sense, we have mobilized the categories *search beats* and *support mediations* in the construction of critical consciousness within professional practices. Criticality involves questioning every form of oppression, that is, of injustice. For this reason, we are driven to return to the act of questioning ourselves in order to reflect on our interdependent existence (Najmanovich, 2024) with all other creatures and entities, assuming the fabric of coexistence without subordination.

Keywords: search beats, support mediations, professional practices, criticality.

Recibido: 12/11/2025

Evaluado: 13/11/2025

Evaluado: 20/11/2025

Aprobado: 25/11/2025

Preguntas como portales... ¿Por qué?

¿Quién soy? ¿Quién fui? ¿Quién deseo ser? ¿Quién no deseo ser? Estas y otras preguntas se constituyen en portales a reflexiones desde nuestra interioridad en el devenir de nuestras vidas, en la continua construcción de la identidad. Habitamos el mundo en parte conscientes y en parte atravesados por imposiciones de las cuales quizás no somos tan conscientes. ¿Qué imposiciones podrían estar naturalizadas en nosotros mismos, que no ponemos en reflexión al desenvolvernos en nuestras prácticas profesionales?

Si la práctica supone la construcción de conocimientos profesionales reflexivos y críticos, para la construcción de un mundo más justo, es importante movilizar en la conciencia crítica las reflexiones que cuestionan la opresión. “La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será”. (Freire, 1973, p. 102) ¿Qué pregunta/s podría/n constituirse/s en portales, que nos permitan reflexionar sobre las prácticas y la posibilidad de ser hacedores de justicia en el aquí y ahora?

Podríamos preguntarnos ¿Qué posibles acciones opresivas habitan en nosotros mismos y quedan por fuera de nuestra criticidad en la construcción del sentido ético, político y estético en las prácticas profesionales? ¿Qué pregunta/s necesitamos movilizar para indagar y cuestionar aquello que quizás no podemos ver en nosotros mismos? Puesto que,

Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que ‘aloja’ la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores. (Freire, 1970, p. 28)

Los escritos de Freire nos han interpelado siempre a pensar/nos con relación a la opresión. Nos interesa ampliar el espectro en nuestra mirada para pensar en cualquier práctica opresiva con respecto a cualquier existente, inclusive con nosotros mismos.

Entendiendo las prácticas profesionalizantes desde un posicionamiento hermenéutico, reflexivo y crítico (Sanjurjo y Caporossi, 2024), que supone la construcción de conocimiento profesional a través de reflexiones construidas con análisis que interpelan la realidad, desde el interés emancipador ante toda injusticia social, mediante complejos procesos contextualizados, es menester movilizar preguntas posiblemente incómodas, pero necesarias. Freire (1985), al referirse a la Pedagogía de la pregunta, ha llamado “castración de la curiosidad” cuando desde la docencia se silencian interrogantes que podrían cuestionar los caminos de reproducción acrítica en la sociedad, como también ha puesto sobre el tapete el derecho a preguntar.

Para reflexionar sobre la esclavitud en la actualidad, la opresión e injusticia, podemos recurrir al cortometraje *KAVI* (Barnewall, 2009), que trata sobre un niño en la India en situación de esclavitud junto a su familia. El desea jugar e ir a la escuela, pero la crueldad forma parte de su vida. El cortometraje abre el camino de la conciencia crítica en clave de derechos humanos, pero también se constituye en un umbral para poner en diálogo toda forma de opresión.



Figura 1. Fotograma del cortometraje KAVI (Barnewall, 2009).

Cualquier forma de injusticia nos interpela en el devenir de la práctica docente, de todas las prácticas profesionalizantes y de cualquier práctica. Podríamos indagar dentro nuestro, formas de injusticia que posiblemente habitamos y no podemos cuestionar por su naturalización en nuestras vidas. ¿Qué pregunta/s necesitamos movilizar desde nuestra singularidad en el aquí y ahora, para poder indagar en nosotros mismos aquello que quizás no podemos ver y así construir conciencia crítica en aspectos que no hemos indagado? “En ese sentido, creo que el educando que participa en un proceso de educación permanente tiene que ser un gran preguntador de sí mismo” (Freire, 2013, p. 75). Quizás no todos necesitemos construir la/s mismas pregunta/a para posibilitar portal/es en la construcción de la conciencia crítica, a fin de poder ver aquellas injusticias que quizás no somos capaces de admitir, aunque existan en los contextos que habitamos.

Enlaces posibles entre latidos de búsqueda y mediaciones de sostén

El conocimiento profesional supone, entre otros aspectos, movilizar en nuestra interioridad preguntas portadoras de aristas que posibiliten la construcción de prácticas de libertad, en el sentido Freireano. Creemos que las prácticas hacedoras de justicia y emancipación de toda forma de opresión, podrían construirse desde enlaces posibles entre “latidos de búsqueda” y “mediaciones de sostén”, a partir de preguntas constructoras de prácticas hermenéuticas, reflexivas y críticas.

Los “latidos de búsqueda” y “mediaciones de sostén” se proponen como categorías problematizadoras que nos permiten reflexionar sobre la propia práctica. Estas han sido construidas en el marco de la participación en la investigación desarrollada entre los años 2022 y 2025, titulada “Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en carreras de posgrado relacionadas con la formación en prácticas de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario”, la cual formó parte del Programa “Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en carreras de grado y de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario”. La directora del proyecto fue Liliana Sanjurjo, la co-directora Norma Placci y

como integrantes del equipo nos entramamos Alicia Caporossi, Renata Bruccini, Laura Tataryn, Adriana Ahumada, Yamila Vera y Sandra Equis.

La investigación se abordó en las propuestas de posgrado dedicadas a la formación en prácticas profesionales: Diplomatura de Prácticas de Acompañamiento a la Formación (en la que se tomaron las cohortes vigentes al 2023), Especialización en Práctica Docente (cohortes I y II), Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales (cohorte I) y la Maestría en Práctica Docente (cohortes I, II y III). En todas las cohortes se reunió información a través de un cuestionario semi-estructurado y a partir del análisis de las respuestas se seleccionaron casos para realizar entrevistas y un grupo focal del que participaron graduados/as y estudiantes de las Maestrías. También se realizó una entrevista a una de las autoras de las propuestas formativas y se analizaron documentos: planes de estudio, reglamentos y programas. Asimismo, se incorporó el relato de la directora de la Especialización en Práctica Docente y coordinadora de las Maestrías. También se solicitó a las tutoras de las cohortes informes de sus observaciones de clases y del seguimiento de los trabajos de los estudiantes.

Para la realización del análisis nos organizamos en diversos subgrupos. Uno de estos lo integramos Yamila Vera y Sandra Equis, quienes nos focalizamos en el análisis de los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en la cohorte 1 y 2 de la Especialización en Práctica Docente, mediante la perspectiva cualitativa, hermenéutica-interpretativa y crítica. En la trama del análisis construimos las categorías “latidos de búsqueda” y “mediaciones de sostén”, a partir de las cuales profundizamos las interpretaciones.

La categoría “latidos de búsqueda” refiere a lo que habita en nuestra interioridad que nos moviliza de modo singular en los complejos procesos de construcción de conocimientos. En el devenir de nuestras vidas, laten en nosotros genuinas curiosidades, necesidades interiores, miedos y deseos. Algún por qué se construye y late en nosotros con apasionamiento, pudiendo encontrarse en estado consiente o bien de manera no tan explícita, pero son la fuerza pujante que nos impulsa. Los latidos de nuestros corazones son los sostenedores de nuestra existencia.

¿Podemos identificar nuestros latidos de búsqueda? ¿Podemos darnos cuenta cuales son aquellas curiosidades, necesidades interiores, miedos y deseos singulares que laten en nosotros en el devenir de la práctica? ¿Qué pregunta/s vibran en cada latido o qué pregunta/s necesitamos construir para identificar/construir nuestros propios latidos de búsqueda?

En la práctica docente, en cada intento de ayudar a aprender, construimos lo que hemos llamado “mediaciones de sostén”, porque es nuestra intención acompañar los procesos de aprendizaje, siendo concientes que podrán movilizarse si brindamos sostén a partir de diversidad de mediaciones. Estas pueden estar constituidas por diálogos, lecturas, dispositivos de formación, actividades, interrogantes, materiales; es decir, todo lo que puede ser provocador de reflexión y criticidad, que abre la posibilidad para la propia transformación. Los complejos procesos de construcción de conocimiento profesional, pueden acontecer cuando las mediaciones de sostén se entrelazan con nuestros latidos de búsqueda, construyendo modos singulares de pensar y hacer la práctica.

Creemos que los latidos de búsqueda y mediaciones de sostén pueden constituirse en tramas problematizadoras que nos permitan movilizarnos más allá del contexto de investigación en que fueron construidas, y dinamizarse de manera reflexiva en diversidad de entornos, ya que sus significaciones nos interpelan en la construcción de la conciencia crítica de toda práctica. En este sentido, el acompañamiento de toda formación profesional necesita posibilitar la construcción de preguntas que nos interpielen sobre las injusticias, para sí concebir nuestras prácticas como genuinamente críticas.

Tramas colaborativas con latidos de criticidad

Najmanovich (2024) nos ha propuesto conversar, desear, pensar las complejidades del convivir, invitándonos a un abandono del antropocentrismo, es decir, abandonar la creencia de que hemos trascendido a la naturaleza y de entenderla como recurso para la vida humana. En este sentido, es importante comprender nuestra pertenencia común a la naturaleza, por lo cual, podemos pensar “(...) nuestra existencia ‘*entredependiente*’ con todas las demás criaturas y entidades en un vivir-convivir entramado que está siempre en devenir” (Najmanovich, 2024, p. 11). Asimismo, la autora expresa que la simplicidad moderna ha acuñado la concepción de la existencia basada en el competir-poseer-conquistar del sujeto humano, que se cree dissociado y superior a las demás criaturas, con derecho a subordinarlas a su antojo.

Al construir tramas colaborativas en las prácticas profesionales, podemos disponernos a conversar indagando en nuestros propios latidos sobre cuánto de la matriz combativa y de subordinación a otras vidas habita en nosotros y nos aleja de la “sensibilidad ecosófica” (Najmanovich, 2024), es decir, la sensibilidad crítica que nos permite percibir la naturaleza sin dueños ni jerarquías, al pensar la trama colaborativa de todo lo existente.

¿Qué preguntar a nuestra interioridad para abrir portales genuinos a la criticidad? ¿Qué aún no nos hemos preguntado para que latan en nosotros búsquedas y mediaciones que nos sostengan mediante modos más justos de existencia entredependiente, a partir de la construcción de una conciencia genuinamente crítica que cuestione cualquier modo de esclavitud?

Reflexión

Asumir el *Minimalismo crítico* como forma de pensamiento y escritura implica un ejercicio de despojo: despojarse de lo accesorio para que emerja lo esencial, lo que verdaderamente pulsa en la práctica profesional y en la vida. Este ensayo ha sido, en sí mismo, un gesto minimalista: no busca abarcarlo todo, sino concentrar la mirada en el poder de la pregunta, en esos *latidos de búsqueda* que nos invitan a interrogarnos desde adentro, reconociendo nuestras propias mediaciones y limitaciones. Reflexionar sobre la criticidad en clave freireana supone aceptar que el cambio no se produce solo hacia fuera -en estructuras o discursos-, sino también en la interioridad de quien enseña y aprende. Preguntar/nos es un acto político y ético: nos sitúa en el territorio de la duda

fértil, de la incomodidad que abre posibilidades. Al hacerlo, construimos una conciencia que no se satisface con reproducir saberes, sino que busca transformarlos desde la práctica situada.

Los *latidos de búsqueda* y las *mediaciones de sostén* se entretajan como una trama viva, que recuerda que todo proceso formativo requiere tanto la pulsión interior como el acompañamiento colectivo. En esa tensión entre lo íntimo y lo compartido se configura la potencia del aprender con otros y desde otros, reconociendo que el conocimiento también late, vibra y se transforma. Pensar en clave ecosófica (Najmanovich, 2024) nos invita a ensanchar el campo de la criticidad más allá de lo humano, hacia un convivir entredependiente con todas las formas de existencia. Tal vez el *Minimalismo crítico* sea, en última instancia, una pedagogía del cuidado: un modo de habitar el pensamiento con menos ruido, con más escucha, y con una disposición profunda a la transformación que nace de la conciencia de estar entramados con la vida.

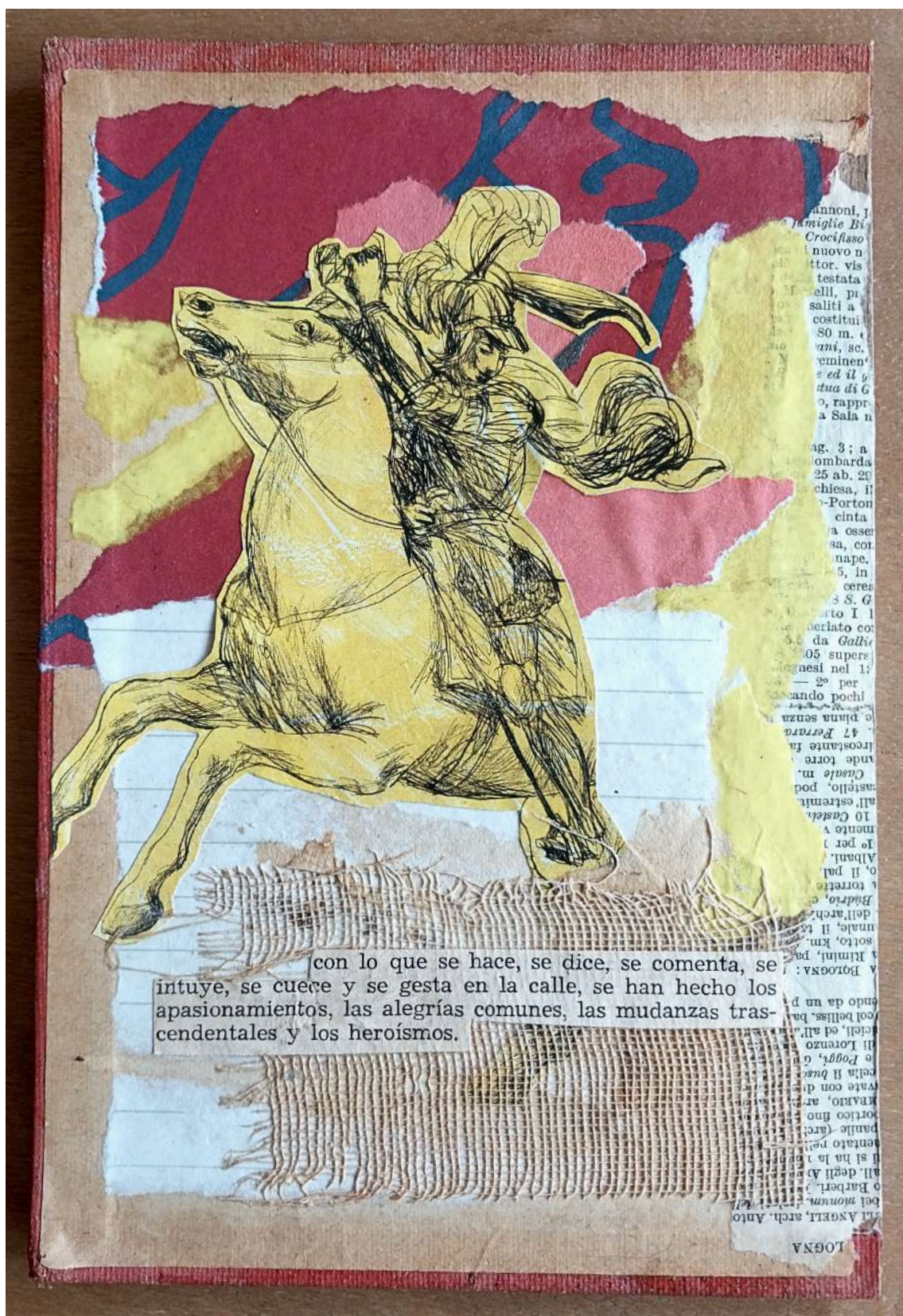
Referencias bibliográficas

- Barnewall, G. (Director). (2009). Kavi [Cortometraje]. Gregg Helvey Productions. <https://www.youtube.com/watch?v=62qLt6X1AK0>
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores.
- Najmanovich, D. (2024). *Complejidades del convivir: conversar, desear, pensar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sanjurjo, L. y Caporossi A. (2024). *Formación en prácticas profesionales: qué hacer, cómo y por qué*. Rosario: Homo Sapiens.

Notas

¹ Soy Magister en Práctica Docente (UNR), Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNL), Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación), cuento con un Postítulo de Actualización Académica en Epistemología con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales (Instituto Superior del Magisterio N° 13. Santa Fe), Licenciada en Educación Intercultural (UNIFE) y he realizado la Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en contexto (FLACSO). Mis títulos de base son Profesora en Ciencias de la Educación (UCSF) y Psicopedagoga (UCSF). Mail: sandrainequ岸@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1617-0753>

² Soy Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), donde también obtuve una Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación y la Especialización en Práctica Docente. Actualmente me encuentro en el tramo final de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales (UNR). Asimismo, participo en proyectos de investigación en la UNR. Mail: yamilavera96@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1603-5302>



En trance de heroísmo

Autora: Paula Gambino (2025)

Collage analógico sobre tapa de manual antiguo

Dimensiones: 14x20cm

El lugar donde comienza el mundo: reflexiones sobre formación y el ser-hacer docente

The place where the world begins: reflections on teacher training and the being-doing of teachers

Carolina Kloster¹
Francisco Ramallo²

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el jardín maternal como espacio educativo fundante dentro del Nivel Inicial, recuperando debates históricos, pedagógicos y formativos que aún hoy atraviesan su identidad. Partiendo de la metáfora de Jorge Larrosa, retomada por Daniel Brailovsky, se propone pensar al jardín maternal como "el lugar donde comienza el mundo", un umbral en el que niños y niñas inician su socialización, contacto con la cultura y experiencias educativas fuera del hogar. A lo largo del texto se analizan las tensiones históricas entre lo asistencial y lo pedagógico que han marcado la constitución del nivel, y la necesidad de superar dicha dicotomía en favor de una mirada que integre cuidado y educación como dimensiones inseparables. Asimismo, se abordan los desafíos de la formación docente para este nivel, destacando que, en muchos casos, la preparación inicial no contempla de manera suficiente las especificidades del trabajo con bebés y niños pequeños. Finalmente, se profundiza en la categoría de ser-hacer docente, que permite pensar la construcción de la identidad profesional en el jardín maternal como un entramado de saberes, afectos, prácticas y vínculos que se configuran en la experiencia concreta de la sala.

Palabras clave: cuidado; educación inicial; formación docente; jardín maternal; ser-hacer docente

Abstract

This article examines the nursery school as a foundational educational space within Early Childhood Education, revisiting historical, pedagogical, and formative debates that continue to shape its identity today. Drawing on the metaphor by Jorge Larrosa, revisited by Daniel Brailovsky, it proposes to view the nursery school as "the place where the world begins," a threshold where children start their socialization, contact with culture, and educational experiences outside the home. Throughout the text, the historical tensions between caregiving and pedagogy that have marked the establishment of this level are analyzed, along with the need to overcome this dichotomy in favor of a perspective that integrates care and education as inseparable dimensions. Furthermore, the article addresses the challenges of teacher training for this level, highlighting that, in many cases, initial preparation does not sufficiently consider the specificities of working with infants and toddlers. Finally, the article delves into the category of teacher's being-doing, which allows for thinking about the construction of professional identity in the nursery school as a network of knowledge, affections, practices, and relationships that are configured in the concrete experience of the classroom.

Keywords: nursery school, early childhood education, teacher training, care, teacher's being-doing

Recibido: 28/09/2025

Evaluado: 28/09/2025

Evaluado: 30/09/2025

Aprobado: 30/09/2025

Introducción

El jardín maternal constituye un espacio educativo singular y, al mismo tiempo, un campo en disputa dentro del Nivel Inicial. A pesar de haber sido históricamente concebido bajo una lógica asistencial vinculada al cuidado y resguardo de los más pequeños, hoy se lo reconoce como una institución educativa con identidad propia, que demanda reflexión pedagógica, políticas específicas y una formación docente acorde a sus particularidades (Pitluk, 2012; Malajovich, 2012).

Pensar al jardín maternal como institución educativa supone problematizar un conjunto de tensiones que han marcado su desarrollo histórico: la dicotomía entre asistencia y educación, la ausencia de una tradición didáctica sólida, y la dificultad de consolidar una identidad pedagógica diferenciada del jardín de infantes. Estas tensiones no solo atraviesan la organización institucional, sino también la formación y el quehacer de las y los docentes que se inician en este nivel. La metáfora de Jorge Larrosa, retomada por Daniel Brailovsky (2020), invita a situar al jardín como “el lugar donde comienza el mundo”. En esta imagen se condensan tanto la potencia como la complejidad de esta primera experiencia educativa: un umbral en el que niños y niñas se separan del ámbito familiar y acceden a un universo de vínculos, lenguajes, culturas y aprendizajes mediados por la presencia de otros significativos. Si el jardín de infantes constituye un espacio de revelación del mundo, el jardín maternal puede pensarse como su antesala, donde se gestan los cimientos de la socialización, la convivencia y la apertura a la alteridad.

En este contexto, el rol docente adquiere una centralidad ineludible. No se trata únicamente de “cuidar” en términos asistenciales, ni tampoco de reproducir esquemas pedagógicos diseñados para niños mayores, sino de sostener un ser-hacer que articule cuidado, enseñanza y afecto en la cotidianeidad de la sala. Esto exige interrogar a la formación docente inicial y continua, reconociendo las limitaciones que todavía persisten en la preparación de maestras y maestros para desempeñarse en este nivel.

El presente artículo se desprende del marco teórico de una investigación de tesis de licenciatura centrada en el ser-hacer docente de maestras principiantes en el jardín maternal. El propósito es recuperar y sistematizar los principales debates conceptuales y pedagógicos que permiten comprender la relevancia de este nivel, situando la reflexión en tres ejes: la construcción histórica del jardín maternal y sus tensiones fundacionales; la necesidad de superar la falsa dicotomía entre cuidado y enseñanza; y los desafíos de la formación docente en relación con la construcción de la identidad profesional en este ámbito. Así, este trabajo busca aportar a la consolidación de una mirada integral sobre el jardín maternal como institución educativa, que reconozca el carácter formativo de las prácticas cotidianas y que coloque en el centro la categoría de *ser-hacer docente* como clave interpretativa de la profesión académica en los primeros años de la infancia.

Un umbral educativo

El lugar donde comienza el mundo, es una localización acuñada por Jorge Larrosa y citada en la obra de Daniel Brailovsky (2020) que expresa, como una profunda metáfora pedagógica y filosófica, la función fundacional de la educación inicial. Trascendiendo su literalidad, Larrosa no se refiere a un punto geográfico de origen, sino a un espacio inaugural en el que el sujeto, por primera vez fuera de la esfera familiar, se encuentra con una alteridad organizada y con el vasto universo cultural. Esta concepción invita a reflexionar sobre el jardín como el crisol donde se gestan los procesos esenciales de la existencia humana. Es allí donde el niño, a través del encuentro con sus pares y con figuras de autoridad no parentales, inicia su socialización, construyendo las bases de la alteridad, la convivencia y el respeto. De igual modo, este espacio actúa como un portal a la cultura, introduciendo al infante en un cosmos de lenguajes, narrativas, expresiones artísticas y lúdicas que constituyen el patrimonio simbólico de su comunidad. En este sentido, el jardín representa la experiencia inicial de lo nuevo, el lugar en el que la curiosidad y la capacidad de asombro se activan y se cultivan, sentando los cimientos para todo aprendizaje futuro.

Al contextualizar esta reflexión en el jardín maternal, esta investigación adquiere una resonancia aún más profunda. Si el jardín de infantes es el espacio donde el mundo se revela, el jardín maternal es su umbral, el punto de partida más temprano de este recorrido vital. Es en este primer ámbito educativo donde los cuerpos infantiles y sus primeras manifestaciones emocionales se enfrentan a un afuera estructurado y mediado por la figura docente. Por lo tanto, el ser-hacer de las educadoras en este nivel no es meramente asistencial, sino crucialmente pedagógico, pues son ellas quienes acompañan y facilitan este primer encuentro con el mundo, cimentando así las bases de un recorrido educativo y existencial que definirá al sujeto en su devenir.

El Jardín Maternal es un espacio educativo en construcción que, desde su origen, ha estado marcado por dicotomías e ideas contrapuestas. Inicialmente, los jardines maternales surgieron con una función principalmente asistencial, como una forma de facilitar el ingreso de las mujeres al campo laboral y de ofrecer una solución para los sectores sociales más desfavorecidos (Malajovich, 2012). Su origen se remonta a las guarderías, que eran gestionadas por comunidades religiosas, sociedades de beneficencia y algunas empresas para atender a la primera infancia (Moreau de Linares, 1993). En Argentina, la creación de las primeras salas-cuna en 1895, inspiradas en el modelo francés de las *crèches*, marcó el comienzo de este tipo de instituciones, las cuales funcionaron hasta la década de 1950 (Ciancia, 2016). Posteriormente, la Subsecretaría de Acción Social puso en marcha jardines maternales con características asistenciales, brindando a los niños alimentación y atención médica (Moreau de Linares, 1993). En las décadas siguientes, se crearon las primeras Guarderías Infantiles en el sector privado, dirigidas principalmente a las familias de clase media. Paralelamente, el Estado comenzó a impulsar políticas de prevención social y a crear centros comunitarios para los sectores más vulnerables (Ciancia, 2016). Actualmente, estamos en proceso de consolidar lo que Ana Malajovich (en Moreau de Linares, 1993), llama la Escuela Infantil. Este concepto abarca la formación integral del niño desde los 45 días hasta los cinco años de edad, dividiendo su atención en dos ciclos: el jardín maternal, que se ocupa de

los niños de 45 días a dos años, y el jardín de infantes, que atiende a los niños de tres a cinco años (Moreau de Linares, 1993).

A lo largo de esta, la atención de la primera infancia en Argentina ha estado marcada por las tensiones entre lo educativo y lo asistencial. Estas tensiones entre lo asistencial y lo pedagógico han dificultado el reconocimiento del jardín maternal como un verdadero espacio educativo, impidiendo avances en la reflexión y práctica didáctica que favorezcan una educación adecuada para la primera infancia, lo que deviene en la dificultad de su reconocimiento como institución educativa (Pitluk, 2012). En su texto *Educación en el jardín maternal*, Pitluk (2012) sostiene que el jardín maternal debe superar su origen como guardería, cuyo único propósito era el cuidado, para convertirse en un espacio educativo con una función pedagógica clara, desarrollando actividades con una intencionalidad educativa, tales como propuestas lúdicas y no lúdicas, momentos de juego espontáneo y actividades cotidianas que se aborden desde una mirada educativa (Malajovich, 2012; Pitluk, 2012).

El jardín de infantes en Argentina tiene su historia marcada por cambios profundos, atravesados por transformaciones políticas, sociales y pedagógicas. Desde sus inicios en la etapa colonial, su desarrollo ha estado influenciado por debates sobre el cuidado y la educación, una tensión que ha persistido a lo largo de los siglos. Según Fernández Pais (2015), la asistencia a la infancia en estos primeros años de la historia del país estuvo determinada por instituciones como la Casa de Niños Expósitos, fundada por el virrey Vértiz en 1779, en un contexto donde el abandono infantil era habitual. Esta práctica, como señala Ponce (2006), evidenciaba una mirada centrada en la protección y la caridad, más que en el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos, esta etapa se caracterizó por una lógica asistencial que no contemplaba una dimensión pedagógica, los niños eran atendidos, pero no concebidos como sujetos de derechos ni considerados desde una perspectiva educativa (Fernández Pais, 2015).

El cambio comenzó a gestarse en 1823 con la creación de la Sociedad de Beneficencia por Bernardino Rivadavia, que buscaba sistematizar la atención a la infancia en un marco más laico y estructurado. Según Ponce (2006), esta etapa marcó un avance en la organización de los servicios para la niñez, aunque todavía mantenía un carácter elitista, limitado a los sectores altos de la sociedad. Por otro lado, Pineau y Fernández (2009) señalan que en esta época coexistían dos modelos de infancia: el niño cuidado dentro del ámbito privado y el niño abandonado, cuya crianza recaía en el espacio público.

A mediados del siglo XIX, la influencia de pedagogos como Federico Fröebel empezó a resonar en el ámbito educativo argentino. Juana Manso jugó un rol clave al introducir el método froebeliano en el país, defendiendo el juego y la creatividad como ejes centrales del aprendizaje. Pineau y Fernández (2009) destacan que Juana Manso no sólo impulsó esta metodología, sino que también tenía una visión integral del niño, enfrentándose a fuertes resistencias de sectores conservadores. La Ley 1420, sancionada en 1884 durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, fue un hecho relevante en la institucionalización de la educación inicial, al establecer la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza. Sin embargo, Fernández Pais (2015) observa que, aunque la ley promulgaba estos principios, su implementación mantuvo barreras de acceso significativas, perpetuando la exclusión de sectores populares.

El siglo XX trajo consigo debates sobre el lugar del jardín de infantes en el sistema educativo. Con la Ley Federal de Educación de 1993, se intentó reorganizar el sistema nacional, estableciendo la obligatoriedad de la sala de cinco años. Pineau y Fernández (2009) señalan que esta ley, influenciada por el discurso neoliberal, promovió un enfoque centrado en la eficiencia y en parámetros propios del mercado. Este periodo también evidenció una "primarización" del nivel inicial, reduciendo el juego y priorizando actividades dirigidas orientadas hacia aprendizajes formales. Esta dinámica transformó la concepción pedagógica del jardín de infantes, orientándola hacia objetivos más académicos que formativos (Ponce, 2006).

Actualmente, el Nivel Inicial se enmarca en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el 2006. Con la sanción de esta Ley, se dio un paso importante al ampliar la obligatoriedad de la educación inicial desde los cuatro años y al reconocerla como una unidad pedagógica integral que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Está conformado por variados formatos, los Jardines de Infantes urbanos, rurales y de islas que reciben niños y niñas de 3 a 5 años inclusive, los Jardines Maternales que reciben niños y niñas de 45 días a 2 años inclusive, los Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima (JIRIMM) que cuenta con secciones multiedad desde los 2 hasta los 5 años inclusive, las Escuelas Infantiles que atienden a niños desde los 45 días a 5 años y las Experiencias Educativas Salas Maternales, integrados a escuelas secundarias y que atienden a niños y niñas desde los 45 días a los 2 años, hijos y hermanos de estudiantes del Nivel Secundario. Pineau y Fernández (2009) detallan que esta ley buscó recuperar el enfoque en el desarrollo integral del niño, promoviendo políticas de inclusión y enfatizando el rol del juego como herramienta central de aprendizaje.

El Jardín Maternal es un espacio educativo en construcción que, desde su origen, ha estado marcado por dicotomías e ideas contrapuestas. Inicialmente, los jardines maternales surgieron con una función principalmente asistencial, como una forma de facilitar el ingreso de las mujeres al campo laboral y de ofrecer una solución para los sectores sociales más desfavorecidos (Malajovich, 2012). Ana Malajovich (1990 en Ciencia, 2016) establece una periodización en cuatro etapas de las políticas destinadas a la infancia, diferenciadas no solo por sus enfoques institucionales, sino también por la naturaleza del vínculo entre los niños y los adultos a su cargo.

La primera etapa, que se extendió desde finales del siglo XIX hasta la década de 1950, estuvo dominada por las Salas Cuna. Estas instituciones, creadas inicialmente en 1895 por el Patronato de la Infancia bajo la influencia del modelo francés de crèches, eran gestionadas principalmente por organizaciones benéficas o congregaciones religiosas (Moreau de Linares, 1993). Su función principal era atender a la población infantil en situación de abandono o extrema vulnerabilidad. El modelo de cuidado se caracterizaba por una estructura rígida y masificada, con grandes salones repletos de cunas donde los niños y niñas recibían una atención limitada a la satisfacción de sus necesidades básicas, carente de afecto o estimulación.

En la segunda etapa, que abarcó hasta los años setenta, surgieron las Guarderías Infantiles de carácter privado, orientadas a familias de clase media, así como Salas Maternales vinculadas a fábricas con mano de obra femenina y Centros Comunitarios que incluían servicios de cuidado infantil. La denominación misma de "guardería" reflejaba su función principal: custodiar a los niños durante la jornada laboral de sus

padres, sin un proyecto educativo o afectivo. Durante este período, gracias a la creciente influencia de la psicología en el ámbito educativo, se generó una crítica profunda hacia estas instituciones. Se cuestionó su enfoque asistencialista, la falta de capacitación del personal y las condiciones higiénico-sanitarias inadecuadas, llegando a ser calificadas como espacios de mera contención.

Estas críticas impulsaron la transición hacia un nuevo modelo en la tercera etapa, marcada por la irrupción del Jardín Maternal como institución predominante hasta mediados de la década de 1980. Por último, en la cuarta etapa, que se encuentra en plena construcción, surge la Escuela Infantil, entendida por Ana Malajovich (en Moreau de Linares, 1993) como aquella institución educativa que incluye en sí misma los dos ciclos de la Educación Inicial: el Jardín Maternal, que se ocupa de los niños de 45 días a dos años, y el Jardín de Infantes, que atiende a los niños de tres a cinco años (Moreau de Linares, 1993).

La atención de la primera infancia en Argentina ha estado marcada por las tensiones entre lo educativo y lo asistencial. Estas tensiones entre lo asistencial y lo pedagógico han dificultado el reconocimiento del jardín maternal como un verdadero espacio educativo, impidiendo avances en la reflexión y práctica didáctica que favorezcan una educación adecuada para la primera infancia, lo que deviene en la dificultad de su reconocimiento como institución educativa (Pitluk, 2012). En su texto *Educación en el jardín maternal*, Pitluk (2012) sostiene que el jardín maternal debe superar su origen como guardería, cuyo único propósito era el cuidado, para convertirse en un espacio educativo con una función pedagógica clara, desarrollando actividades con una intencionalidad educativa, tales como propuestas lúdicas y no lúdicas, momentos de juego espontáneo y actividades cotidianas que se aborden desde una mirada educativa (Malajovich, 2012; Pitluk, 2012).

Tensiones y marcas

En esta línea, Fairstein, Mayol Lassalle, Heres y Lorenzi (2021) coinciden en la urgencia de superar esta falsa dicotomía entre lo asistencial y lo pedagógico, afirmando que es necesario pensar simultáneamente en la educación y el cuidado como elementos inseparables en la formación de los más pequeños. Brailovsky (2020) refuerza esta idea al sostener que "el bebé no sabe que es alumno: vive su mundo desde la tibia frontera de la piel y se encuentra con objetos, palabras, sonidos, miradas, posturas, bajo el cuidado atento y dedicado de sus docentes" (p. 75). En este sentido, el cuidado no es una acción separada de la enseñanza, sino un componente fundamental de la experiencia educativa desde los primeros años de vida.

La educación tuvo que ver, desde sus orígenes, con el cuidado. Según Antelo (2005), cuidar es responder, es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños y niñas y atenderlos en sus necesidades; esto implica también, y de manera fundamental, confiar en sus capacidades y en sus posibilidades de aprender. En este sentido, cuidar es ofrecer oportunidades y generar espacios de libertad para el desenvolvimiento del otro y no solo proteger y preservar (Martín, 2003). El cuidar está íntimamente ligado a enseñar. Pensar al jardín maternal como un espacio en el cual se enseña y se aprende permite entender que educar implica cuidar, es decir, que se cuida

cuando se educa, entonces, enseñar es una forma de cuidar a los niños, su crecimiento y su desarrollo (Pitluk, 2012).

Brailovsky (2020) enfatiza esta relación al señalar que cuidar se refiere a una serie de gestos en los que se enfoca la atención en el otro, de brindarse desde una actitud de disponibilidad, esperar, dar tiempo, y también de proteger. Además, menciona que el acto de educar también contiene a la práctica del cuidado. En este marco, el cuidado no solo es una acción física, sino una construcción relacional que se materializa en la interacción cotidiana con los niños y niñas. Como menciona el Ministerio de Educación (2021), los cuidados suceden en cada acción que realizamos, en la clase, en la relación entre los distintos actores que participan de la vida escolar, subrayando la importancia de la manera en que los adultos se vinculan con los niños y niñas y con la comunidad educativa en su conjunto.

A su vez, Brailovsky (2020) propone alejarse de una mirada dicotómica del cuidado y la enseñanza, señalando que “a cuidar se aprende”, del mismo modo en que “cuidando se enseña”. Esta perspectiva implica reconocer que el cuidado es una práctica socialmente construida, que se ejerce y se aprende a partir de la experiencia. En esta línea, el Ministerio de Educación (2021) refuerza la idea de que educar es cuidar por la responsabilidad de la escuela en la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Así, el vínculo pedagógico se construye a partir de la hospitalidad, la empatía y la ternura, elementos esenciales para garantizar espacios de aprendizaje que respeten la singularidad de cada niño y niña.

El cuidado, entonces, no debe entenderse únicamente como una política educativa, sino como una dimensión ética que se materializa en la práctica pedagógica cotidiana (Brailovsky, 2020). Si bien las políticas públicas pueden contribuir a generar condiciones para un cuidado de calidad, su verdadera esencia radica en los gestos mínimos (Skliar en Brailovsky, 2020) que configuran el día a día en la sala, esos pequeños actos que, aunque sutiles, tienen un impacto profundo en la experiencia de los niños y niñas del jardín maternal.

Como se mencionó anteriormente, no existe en el jardín maternal actividades educativas que no impliquen actividades de cuidado (Labarta, 2019). Las actividades cotidianas, como la alimentación, el juego y la exploración, así como la enseñanza de hábitos y la organización del tiempo y el espacio, ofrecen oportunidades valiosas para que los niños participen en la vida cultural (Falivene, Labarta, Rebagliati, 2023; Labarta 2019). En estas situaciones, los adultos guían a los niños, quienes aprenden a comunicarse, reconocer y expresar sus emociones y necesidades. Son, por lo tanto, instancias educativas, es decir, situaciones pedagógicas (Labarta, 2019).

El jardín maternal, ese primer espacio público al que acceden el bebé y su familia, representa un contraste con el ámbito privado del hogar. En el maternal, se ofrece un amplio abanico de oportunidades que invitan al descubrimiento y abren la puerta a un universo cultural más extenso, que trasciende los límites de lo familiar. Esta tarea es fundamental, ya que contribuye a la promoción de los derechos y a la inclusión educativa (Falivene, Labarta, Rebagliati, 2023). Larrosa (En Brailovsky, 2020) considera al jardín de infantes como el primer espacio público e igualitario en el que entran los niños y niñas, y es el primer espacio en donde no son el centro permanente de atención.

Es el lugar de desprivatización de la infancia , en donde los niños no son de nadie y están como uno más, entre otros niños.

Jorge Larrosa expone:

“(...) en el jardín se sitúa, me parece, la primera presentación del mundo a los niños y la primera nominación del mundo para ellos. Como si fuera el jardín el primer lugar en el que se les da la bienvenida al mundo, pero no ya desde nuestra posición privada de padres, sino desde la posición pública de educadores y educadoras, es decir, de representantes de todos los adultos que les muestran y les ofrecen algunas cosas y algunas palabras, diciéndoles: He ahí el mundo” (en Brailovsky, 2020,128).

La totalidad de la institución, incluyendo el equipo directivo, el cuerpo docente y el personal auxiliar, se dedica a preparar la bienvenida, el cuidado y la educación de cada niño que ingresa, desde el primer día y a lo largo de su estancia. Este acto de bienvenir implica una pausa en la rutina, y la preparación de tanto los aspectos materiales –como las paredes, el mobiliario, los objetos y los paneles informativos– como los aspectos simbólicos. Esto último incluye la reflexión sobre nuestra concepción de los bebés y niños, así como de sus familias, nuestra visión sobre la enseñanza en estas edades tempranas, las expectativas de la institución y lo que se pone en juego en cada inicio (Falivene, Labarta, Rebagliati, 2023). Hoy no se pone ya en duda que en el Jardín Maternal se enseñan contenidos, saberes culturales (enseñar a comer, usar la cuchara, organización de ritmos horarios, observar y reconocer imágenes y objetos, etc.) puestos a disposición de los bebés, niños y niñas a través de acciones que están pensadas y planificadas (Violante y Soto, 2006; Labarta, 2019). El educador tiene intencionalidad pedagógica: piensa, selecciona, organiza y propone, favoreciendo la participación de los niños y niñas en experiencias que son variadas (Labarta, 2019).

Con base en esta perspectiva, la tarea educativa se entiende como la organización intencional de las variables didácticas que estructuran la enseñanza: el tiempo, el espacio con sus materiales y los grupos, así como el contenido a enseñar (Violante y Soto, 2015; Labarta, 2010). Esta labor exige adultos que decidan qué y cómo transmitir, en consonancia con los niños, promoviendo su desarrollo personal y social y una progresiva alfabetización cultural. La intervención docente se vuelve crucial para que lo educativo cobre un sentido real, exigiendo una formación profesional específica y una constante reflexión sobre las prácticas (Labarta, 2019).

La organización del tiempo va más allá de la simple secuenciación de actividades: implica una reflexión profunda sobre sus dimensiones histórica, social y didáctica. El docente debe conocer el recorrido institucional y las historias de los niños y sus familias para fomentar un compromiso genuino, a la vez que comprender el contexto sociocultural que otorga un estilo particular a cada institución. En su dimensión didáctica, el tiempo invita a proyectar acciones centradas en las oportunidades y no en las carencias. Violante y Soto (2015), distinguen cuatro tipos de “tiempos de actividades”: los cotidianos o rutinarios (alimentación, higiene), los intermedios (momentos de pasaje que pueden aprovecharse para juegos enriquecedores y autónomos), los a elección (donde los niños optan entre propuestas simultáneas) y los grupales (momentos acotados de actividad común). Este equilibrio permite ofrecer

desafíos, autonomía y atención a las necesidades básicas, diferenciando las rutinas de los rituales, que son acciones sin propósito pedagógico claro (Labarta, 2010).

El espacio, por su parte, no es neutro: su organización refleja la concepción del docente sobre la enseñanza y la infancia (Labarta, 2010). Se distingue entre espacio (el aspecto físico) y ambiente (que incluye relaciones y vínculos), siendo el desafío enriquecerlo para que contenga e invite a la acción. El docente, como artesano de la enseñanza (Alliaud, 2017; Larrosa, 2020), debe cuidar criterios estéticos y disposición de los objetos, creando “espectáculos” visuales que enriquezcan lo cotidiano. Brailovsky (2019) plantea que los objetos no son simples mercancías: son portadores de cultura, historia y patrimonio, y pueden funcionar como metáforas que ayuden a los niños a interpretar el mundo. En esta misma línea, la disposición de los materiales, lo que Brailovsky (2019) llama “la voz de las paredes”, que transmite mensajes que pueden ser “sacros”, “lúdicos”, “racionalistas” o “científicos”, según el discurso institucional.

La accesibilidad de los materiales es otro punto clave: si se mantienen fuera del alcance, se limita la exploración; si se ofrecen libremente, se favorece el encuentro entre niño y objeto, mediado por el docente para potenciar el juego y el conocimiento. Esta lógica también aplica a los materiales destinados a los docentes, que deben estar disponibles para facilitar la reflexión pedagógica. En definitiva, la intervención del educador requiere equilibrar actividades dinámicas y tranquilas, instancias grupales e interacciones individuales o en pequeños grupos, siempre con una reflexión continua y colectiva que priorice lo pedagógico y garantice que cada acción, desde la rutina más simple hasta la disposición de un objeto, contribuya de forma significativa al derecho a la educación (Violante y Soto, 2015; Labarta, 2010, 2019).

Un ser que acompaña, un hacer que transforma

La formación docente para el jardín maternal no puede ser entendida como un proceso aislado de la realidad, sino como un entramado complejo que articula teoría y práctica docente. Siguiendo la propuesta de Davini (1995), es crucial dar un giro empírico y considerar a la formación docente misma como un objeto de estudio. Esta perspectiva nos obliga a examinar de cerca cómo los saberes teóricos, a menudo centrados en la educación de niños mayores, se encuentran con la especificidad del jardín maternal. En este nivel, la docencia no solo se define por una labor pedagógica, sino también por una profunda dimensión de cuidado, vínculo y afecto que demanda una preparación particular. Por lo tanto, la articulación entre estos tres elementos (jardín maternal, práctica y formación) se vuelve un campo de investigación esencial, permitiendo analizar cómo las docentes construyen su identidad profesional en el “cuerpo a cuerpo” con los bebés y cómo la experiencia de la sala interpela y, a menudo, redefine los conocimientos adquiridos en el instituto de formación.

Particularmente, esta tesis se inscribe dentro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que desde hace más de dos décadas investiga la formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Este enfoque reconoce que la formación no puede ser pensada como un proceso lineal y descontextualizado, sino como una trama compleja que se construye en el entrecruzamiento de saberes, prácticas, políticas y

biografías profesionales (Aguirre & Porta, 2019). Así, el estudio de la formación implica recuperar las voces y experiencias de los actores que la habitan, en tanto sujetos que traducen, resignifican y reconfiguran las políticas y los dispositivos formativos en sus contextos de trabajo (Bohoslavsky & Soprano, 2010).

El campo de la formación docente, tanto en Argentina como en América Latina, se encuentra en un momento de reconfiguración política, cultural y pedagógica. Birgin (2017) señala que se trata de un objeto complejo y multidimensional, atravesado por tradiciones históricas, tensiones entre modelos formativos y debates sobre el rol del docente en la sociedad contemporánea. En este marco, Aguirre y Porta (2019) proponen una mirada “con rostro humano” de la formación, que supere los enfoques tecnocráticos y recupere la subjetividad, la afectividad y las trayectorias vitales de los docentes como dimensiones constitutivas del oficio.

La tradición investigativa del GIEEC se ha centrado en explorar estas transiciones y continuidades a partir de relatos de vida, entrevistas y etnografías narrativas. Este enfoque metodológico permite visibilizar cómo los saberes construidos en la formación inicial se ponen en tensión con las demandas del aula, generando procesos de resignificación que muchas veces implican aprendizajes situados, improvisación y construcción colectiva de saberes. La investigación biográfico-narrativa, tal como la conciben Connelly y Clandinin (1995) o Goodson (2004), habilita la comprensión de la formación como un proceso encarnado, atravesado por cuerpos, afectos y memorias, lo que resulta especialmente relevante en el caso del nivel inicial y, más aún, en el jardín maternal.

Asimismo, estudios como el de De Laurentis (2020) muestran que la identidad profesional se configura en un diálogo constante entre el nombre, el cuerpo, la memoria y las demandas de interacción. Este hallazgo refuerza la idea de que la formación docente no se limita a la adquisición de técnicas y conocimientos teóricos, sino que implica un trabajo profundo sobre la propia posición como educador, las formas de vincularse con otros y la capacidad de sostener una práctica reflexiva y crítica. En la misma línea, Salandro y González (2021) subrayan la necesidad de incorporar la corporeidad como contenido formativo, ya que el cuerpo del docente es mediador esencial de la relación pedagógica y soporte de la comunicación con los estudiantes.

Hablar de formación docente implica revisar no sólo los modos en que se concibe el oficio de quienes ejercen la enseñanza, sino también interrogar los sentidos que se construyen en torno a la idea de “estar formado”. En muchos casos, la noción de formación se vincula con un ideal de moldeamiento o de preparación previa, orientado a cumplir una función predeterminada. Así, se parte del supuesto de que existe un modelo al que los docentes deben ajustarse para ejercer su tarea, entendiendo la formación como un proceso casi cerrado, que culmina al ingresar al campo laboral (Abrete, 2020). Esta mirada puede rastrearse en los orígenes mismos de los sistemas educativos modernos, organizados bajo un “programa institucional” que buscaba transformar a los sujetos en función de los valores dominantes de la época: civilización, razón, progreso (Dubet, 2006).

Desde una perspectiva histórica, esta concepción también impregnó las prácticas escolares, donde suele asumirse que asumir un cargo implica ya estar formado, como si la formación fuera un proceso acabado al momento de comenzar a enseñar (Abrete,

2020). Sin embargo, esta mirada ha sido ampliamente cuestionada por los desarrollos recientes en el campo de la pedagogía y la formación docente.

En esta línea, el Ministerio de Educación de la Nación (1999) plantea que la formación docente debe entenderse como un proceso continuo, en el que la formación inicial constituye apenas una primera etapa. Esta concepción reconoce que el ingreso a la docencia no supone la finalización del aprendizaje profesional, sino más bien la apertura a nuevas instancias de formación y actualización. A raíz de los cambios sociales, culturales y epistemológicos, ya no es posible pensar en una formación cerrada o definitiva: la docencia exige una permanente revisión y reconstrucción de saberes, prácticas y posicionamientos (Ministerio de Educación de la Nación, 1999).

En este marco, distintos autores han destacado la necesidad de concebir la formación inicial y la continua como dimensiones articuladas de un mismo proceso. Meghini (2015) sostiene que focalizar en una implica necesariamente considerar a la otra, especialmente durante los primeros años de ejercicio laboral, donde los docentes principiantes comienzan a transitar espacios de formación continua al mismo tiempo que ponen en juego lo aprendido durante su etapa de formación inicial.

Por su parte, Marcelo (2008) advierte que convertirse en docente es un proceso largo y complejo, que no comienza ni termina en las instituciones formadoras. Los futuros profesores arriban a las carreras docentes con trayectorias previas como estudiantes que han configurado estilos, creencias y modos de entender la enseñanza. Estas “marcas” formativas, que muchas veces permanecen invisibilizadas, influyen en la interpretación que hacen los estudiantes de su propia formación y, en muchos casos, persisten incluso más allá de los intentos por modificarlas desde la formación inicial (Marcelo, 2009).

La formación de docentes, desde su origen histórico, está ligada a la preparación de personal idóneo para la acción escolar, y se ha desarrollado en un campo de tensiones políticas y pedagógicas (Davini, 1995). En Argentina esta se desarrolló, principalmente a través de dos circuitos paralelos, el normalista que nutría al sistema educativo formal y el universitario que formaba para las distintas profesiones y, en menor medida, ofrecía titulaciones docentes (Alliaud, 2012). Este doble sistema de formación inicial, aunque con sus diferencias, ha sentado las bases para lo que se considera la profesionalización docente en Argentina. Sin embargo, el proceso de preparación de los docentes no termina con la obtención del título inicial. Una vez que el/la alumno/a culmina este recorrido formativo, comienza para los docentes un proceso de formación continua, que los involucra en la actualización y perfeccionamiento constante de sus competencias, comenzando en condición de iniciados (Alliaud y Antelo, 2009). En ese momento de la carrera docente se cruzan, por un lado, las incertidumbres y, por otro, las expectativas, pero sin duda los comienzos son momentos de aprendizajes claves para el posterior desarrollo y permanencia en el sistema educativo, máxime en el contexto actual de constantes cambios sociales, políticos, culturales, económicos, legales (Meghini, 2015). La relación entre formación inicial y formación continua resulta en la actualidad casi insoslayable. Este continuum en que se inscribe la formación de docentes se advierte aún más en los primeros años de ejercicio laboral, es decir en el caso de los principiantes, que van dejando la formación inicial y comienzan acciones de formación continua (Meghini, 2015).

El docente principiante es aquel que tiene menos de cinco años en el ejercicio de la docencia (Marcelo, 2008). Son aquellos profesores recién titulados de un programa de formación inicial y que se incorporan e insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa (Salit, 2023). Lea Vezub (2010) problematiza el inicio en la docencia y lo considera como una etapa particular por los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes, por las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol, entre otros.

Para Alliaud y Antello (2009) el inicio del docente es un debut. La iniciación representa, así, un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio. Los docentes principiantes deben cumplir con dos responsabilidades: enseñar y aprender a enseñar (Marcelo, 2008). Aunque hayan completado un programa de formación inicial, existen aspectos que solo se logran con la experiencia práctica, lo que convierte el primer año en un periodo de adaptación, aprendizaje, descubrimiento, supervivencia y transición. Entre los principales desafíos a los que se enfrentan los nuevos maestros están: conocer a los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; planificar el currículo y la enseñanza de manera efectiva; empezar a desarrollar un conjunto de habilidades docentes que les permita desempeñarse como educadores; fomentar una comunidad de aprendizaje en el aula, y seguir formando su identidad profesional (Alliaud y Antello, 2011; Marcelo, 2008).

Los maestros principiantes, como señalan Alliaud y Antello (2011), reconocen que el recorrido que transitan para regresar a la escuela influye en su ser como docentes. Este trayecto abarca los distintos niveles escolares, la formación profesional y los primeros desempeños. Y son los docentes, sus docentes, los que cobran verdadero protagonismo en la construcción de su ser y quehacer profesional.

El ser-hacer docente deviene de la integración de la identidad personal y profesional del docente, su vocación y su práctica diaria en el aula. La enseñanza se puede considerar como un oficio centrado en las almas de los demás, transformando a las personas en algo diferente a lo que eran antes (Alliaud, 2017). De esta manera, los docentes se convierten en productores o transformadores de otros. Es una acción que siempre es con y sobre otros. No es lo mismo actuar o no actuar, ni hacerlo de cualquier manera. Por ello, la enseñanza puede caracterizarse como una artesanía (Sennet, 2009), la habilidad de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien (Alliaud, 2017). Quien enseña, entonces, podría definirse como un productor de personas, y a esta particularidad se liga un componente valorativo o vocacional (Alliaud, 2017).

Para Tenti Fanfani (2006), la vocación es un elemento de autolegitimación que otorga cohesión e identidad a los docentes. A la vocación inicial, que define el oficio docente, le siguieron discursos profesionalizantes y tecnocráticos, resistidos por la imagen del docente trabajador y militante reivindicada por las organizaciones gremiales. Estas representaciones conviven actualmente, influyendo en los rasgos que los docentes reconocen como propios de su quehacer profesional. La vocación, más asociada a cualidades personales que sagradas, puede manifestarse como amor por los niños o ideales de transformación social (Mórtola, 2011). La vocación supone disposiciones subjetivas que permiten cumplir con un trabajo que es irreductible a una técnica porque involucra a las personas. Para el dominio de los saberes especializados y la vocación personal, son necesarias e ineludibles en la prestación del servicio educativo (Tenti Fanfani, 2006). Esta oscilación entre vocación y profesión se visualiza en los docentes en

el amor por los niños y el compromiso social, en la prioridad dada a los niños, pero también al contexto y luego, al conocimiento (Alliaud, 2017).

La enseñanza como oficio tiene sentido si existe un mundo en el que ejercerlo y con el que comprometerse. Quien enseña invierte no solo su conocimiento y competencias pedagógico-didácticas, sino también su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones (Fanfani, 2021; Yedaide, 2017; Flores, Yedaide y Porta, 2013; Crego, Ramallo y Porta, 2023). Larrosa (2018) destaca que el amor por el mundo y por los nuevos, es decir, por los niños y jóvenes, se introduce a través de las manos de los artesanos, quienes cuidan y ajustan sus modos de enseñar. El docente debe demostrar a sus alumnos que los cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro constituye uno de los motivos que lo induce a hacer el trabajo que hace (Fanfani, 2021).

El proceso de iniciación docente en el jardín maternal no es simplemente la aplicación mecánica de saberes adquiridos, sino la construcción de un "ser-hacer" que se modela y se resignifica en la práctica diaria. Este capítulo se adentra en la compleja urdimbre de esta construcción, explorando la identidad profesional de la docente principiante no como una entidad estática, sino como un ente dinámico, forjado en la interacción constante con los bebés, sus familias y el entorno institucional. La labor en este nivel exige un profundo ser que acompaña, una presencia cálida, receptiva y segura que se convierte en el primer anclaje del niño fuera del hogar (Pitluk, 2012). Este acompañamiento trasciende el cuidado biológico para adentrarse en la esfera de lo afectivo y lo vincular, creando un espacio de confianza donde el bebé puede desplegar su ser en plena libertad.

Asimismo, la docencia en el jardín maternal se define por un hacer que transforma, una acción pedagógica que se manifiesta en la intencionalidad de cada intervención (Labarta, 2019). Las docentes principiantes, al confrontar la realidad del aula, se ven obligadas a reinterpretar sus conocimientos teóricos, transformándolos en estrategias concretas que promueven el juego, la exploración y la comunicación. Este "hacer" no es una simple ejecución de un currículo, sino una artesanía pedagógica (Alliaud, 2017; Larrosa, 2020) que adapta, improvisa y reinventa propuestas a partir de la observación atenta y la escucha profunda de las necesidades e intereses de los más pequeños. La transformación no solo ocurre en el niño, sino que interpela y modifica a la propia docente, quien, a través de cada desafío y cada logro, construye su propia voz, su estilo y su identidad profesional en el campo de la educación inicial.

Conclusiones

El recorrido conceptual de este artículo nos ha permitido reafirmar que el jardín maternal es mucho más que un simple espacio de asistencia; es un umbral educativo fundacional, "el lugar donde comienza el mundo" (Brailovsky, 2020). A lo largo de su historia, esta institución ha transitado un camino de tensiones, luchando por consolidar su identidad pedagógica frente a una mirada que la reducía al mero cuidado. Sin embargo, la reflexión aquí presentada evidencia que la dicotomía entre asistencia y educación es una falsa tensión, ya que ambos elementos son inseparables en la práctica cotidiana del Nivel Inicial (Pitluk, 2012).

El rol del docente principiante en este contexto adquiere una relevancia singular. Como se analizó, la formación inicial a menudo no prepara de manera suficiente a las maestras para las especificidades de este nivel. Es en el “cuerpo a cuerpo” de la sala y en el fogueo de la práctica donde las maestras principiantes aprenden a enseñar, a articular la teoría con la experiencia y a construir su propia identidad profesional. Esta construcción no es un proceso lineal, sino una trama compleja que integra saberes, afectos y pasiones.

Finalmente, la categoría del “ser-hacer docente” se revela como la clave interpretativa para comprender la profesión en el jardín maternal. El docente, lejos de ser un mero ejecutor, es un “artesano” que invierte su personalidad, emociones y vocación en su trabajo. Este oficio, que se ejerce con intencionalidad pedagógica incluso en las acciones más simples del día a día, es un acto de amor por el mundo y por los nuevos. Así, cada gesto, desde la organización del espacio hasta la intervención en una actividad, contribuye a garantizar el derecho de los niños y las niñas a la educación.

Referencias bibliográficas

- Abrete, L. (2020). Formación Docente: revisiones, desafíos y apuestas. Ministerio de Educación.
- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Alliaud A., Antelo E. (2011). Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires, Aique Educación.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *El Monitor*, (4). <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>
- Birgin, A. (2017). La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina. En A. Birgin (Coord.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina* (pp. 11–36). CLACSO.
- Brailovsky, D. (2019). *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*. Noveduc.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el Jardín*. Noveduc.
- Bohoslavsky, E., & Soprano, G. (2010). Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (1880–2010). Prometeo.
- Ciancia, D. (2016). El amor magisterial maternal: Elogio del amor en el Jardín Maternal como institución educativa-afectiva. *Hermeneutic*, (14). <https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/197>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Revista de Educación*, (307), 13–43.
- Crego, MV, Ramallo, F y Porta, L (2023) Investigar en y con la docencia: Desplazamientos utópicos en el estudio de los profesores memorables. *Revista de la Escuela de Educación Año 19* 2(18). Pp-119.13
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- De Laurentis, C. (2020). La corporeidad en los trayectos de formación de profesores. *Perspectivas Metodológicas*, (20), 91–105. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.2914>

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fairstein, G., Mayol Lassalle, M., Heres, V., & Lorenzi, P. (2021). El jardín maternal es escuela, pero no es “como una escuela”. *Coordenadas para pensar la educación y el cuidado en la primera infancia. Eccleston, Temas educación infantil*, 17(31). https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/09/Revista_31.pdf
- Falivene, M., Labarta, L., & Rebagliati, S. (2023). *Pensar la educación infantil en sus inicios: entre enseñar, criar y cuidar. Reflexionar en torno a los sentidos de cuidado en espacios de educación maternal*. Dirección Provincial de Educación Inicial Subsecretaría de Educación, DGCyE.
- Fernández Pais, M. (2015). *Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX*. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS
- Flores, G., Yedaide, M. M., Porta, L. (2013). Grandes maestros: intimidad entre la educación y la vida. *Pasión por enseñar en el aula universitaria. Revista de Educación*, 5, 173-188.
- Goodson, I. F. (2004). *Estudio de las vidas del profesorado*. Octaedro.
- Labarta, L. (2010). *Ser docente del Nivel Inicial*. Servicios ABC, Dirección General de Cultura y Educación. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/encuentro/liliana_labarta.pdf
- Labarta, L. (2019). Una vieja tensión para pensar la Educación Maternal hoy: educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días. <https://isfd36-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/02/Educaci%C3%B3n-Maternal-1ero-INICIAL-2019.pdf>
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. LAERTES Educación.
- Malajovich, A. (2012). El Nivel Inicial. Contradicciones y polémicas. En A. Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores. https://archivosuni.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/malajovich_el_nivel_inicial.pdf
- Marcelo, C. (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- Martíñá, R. (2003): *Escuela y Familia. Una alianza necesaria*. Troquel.
- Menghini (2015). Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar. *Polifonías Revista de Educación - Año IV - Nº 6 -2015 - pp 103-126*
- Ministerio de Educación (2021). *Experiencias de educación y cuidado: para la primera infancia*. Ministerio de educación. Presidencia de la nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006532.pdf>
- Ministerio de Educación (1999). *La formación docente*. Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004731.pdf>
- Moreau de Linares, L. (1991). *El jardín maternal: entre la intuición y el saber*. Paidós. <https://es.scribd.com/document/661901258/U1-El-Jardin-maternal-Moreau-de-Linares-Lucia-1>
- Mórtola, G. (2011). Breve ensayo sobre la vocación de los maestros y maestras argentinas. *DIDAC - Universidad Iberoamericana*, n. 59, p. 37-43, 2011.
- Pitluk, L. (2012). *Educación en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas.

- Pitluk, L. (2014). *Un jardín maternal pleno de posibilidades educativas*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/jardin%20maternal.pdf>
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. comp. (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana*. Siglo XXI
- Salandro, L., & González, P. (2021). La corporeidad en los trayectos de formación de profesores y profesores de inglés: una experiencia de taller teatral en clave de formación docente. *Entramados : educación y sociedad*, 8(10), 101-109- <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5409>
- Salit, C. (2023). *Asumir la docencia. Saberes de novelas y desafíos en contextos inciertos*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/05/Asumir-La-Docencia.pdf>
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Anagrama.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI Editores. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-del-profesorado-de-salta-no-6005/practica-iii/la-escuela-bajo-sospecha-tenti-fanfani-capitulo-7/94278560>
- Vezub, L. (2010). El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional. *Revista Novedades Educativas* N° 234. Buenos Aires.
- Violante, R. y Soto, C. (2015). *La organización de la enseñanza. Temas de la Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion214/documentos/modelos_organizacionales_interior_baja.pdf?t=1632141070
- Yedaide, M. M.(2017). *Narrativa, mundo sensible y educación docente*. Centro de Estudios Multidisciplinarios en Educación Facultad de Humanidades. UNMDP.

Notas

¹ Profesora de nivel inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente, me desempeño como Docente de nivel inicial en jardines municipales. Formo parte del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Mail: carokloster98@gmail.com / ORCID: <https://orcid.com/0009-0007-4761-6442>

² Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y profesor adjunto regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas, director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mail: ramallo.francisco@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4611-3989>

Es tiempo ya

Ateneo Pedagógico como dispositivo para la promoción de la Pedagogía de la Memoria para el Nivel Inicial

Pedagogical Athenaeum as a device for the promotion of Memory Pedagogy at the Initial Level

Catalina Iriarte¹
Paula Valeria Gaggini²

Recibido: 25/04/2025

Evaluable: 16/05/2025

Evaluable: 26/09/2025

Aprobado: 30/09/2025

Resumen

El presente escrito tiene como objeto compartir el proyecto de intervención denominado: “Ateneo Pedagógico como dispositivo para la promoción de la Pedagogía de la Memoria en el Nivel Inicial. Intervención en el Faro de la Memoria de la ciudad de Mar del Plata”. El mismo se llevó a cabo en el marco la práctica profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad nacional de Mar del Plata, en el año 2023, mediante el diseño de un dispositivo en formato de ateneo pedagógico; para la reflexión, discusión, producción y experimentación de una Pedagogía de la Memoria para el nivel educativo inicial, en el Faro de la Memoria como Espacio para la memoria y promoción de los Derechos Humanos Ex CCD ESIM- Mar del Plata. Este escrito pretende en sumatoria realizar aportes en una Pedagogía de la Memoria en el nivel educativo inicial desde una perspectiva emancipadora y transformadora que da comienzo en las infancias, destacando la importancia del diálogo para la reflexión crítica sobre el pasado, la participación activa de quienes llevan a cabo el abordaje de los contenidos, asumiendo la importancia en virtud de la concienciación, la identidad y pertenencia de nuestro territorio.

Palabras clave: pedagogía de la Memoria, ateneo pedagógico, nivel inicial, Faro de la Memoria

Abstract

The present writing has as an object to share the intervention project called: “Ateneo Pedagógico como dispositivo para la promoción de la Pedagogía de la Memoria en el Nivel Inicial. Intervención en el Faro de la Memoria de la ciudad de Mar del Plata”. The same was carried out within the framework of the professional practice of the Professor in Science of Education at the National University of Mar del Plata, in the year 2023, through the design of a device in the format of pedagogical care; for reflection, discussion, production and experimentation of a Pedagogy of Memory for the initial educational level, in the Faro de la Memoria as Space for memory and promotion of Human Rights Ex CCD ESIM- Mar del Plata. This writing intends, in short, to make contributions to a Pedagogy of Memory at the initial educational level from an emancipatory and transformative perspective that begins in childhood, highlighting the importance of dialogue for critical reflection on the past, the active participation of those who carry out the approach to the contents, assuming the importance in virtue of awareness, there identity and belonging of our territory.

Keywords: Memory Pedagogy, pedagogical athenaeum, initial level, Lighthouse of Memory

El Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos Ex Centro Clandestino de Detención ESIM, es un sitio que pretende relacionar de diversos modos y perspectivas de las personas sobre lo sucedido durante la dictadura cívico militar en nuestro país con nuestro presente como un “proceso histórico”. Los Espacios de Memoria son sitios donde han funcionado centros clandestinos de detención (CCD), allí hasta 1983 han ocurrido hechos asociados. Estos espacios como indica el sitio oficial del Ministerio de Justicia y DDHH (2023) constituyen prueba en los juicios por delitos de lesa humanidad. Se refiere a los lugares que se han designado para recordar y reflexionar sobre eventos históricos significativos, especialmente aquellos relacionados con violaciones a los derechos humanos. En el caso del Faro, se ha transformado en un Espacio para la Memoria a partir de su reconocimiento como sitio de memoria en 2013. Estos espacios son cruciales para construir identidades colectivas y abordar el pasado de manera pedagógica (Portos Gilabert, 2022).

Argentina vivió bajo el régimen de una dictadura cívico-militar que implementó un plan organizado de desaparición forzada de personas, extendiéndose por todo el país. Este contexto se enmarca en una realidad compartida con otros países de América Latina, caracterizada por gobiernos autoritarios y dictaduras militares. La ejecución de este plan estuvo a cargo de las tres fuerzas armadas —Ejército, Marina y Aérea—, y contó además con la colaboración, aunque en diferentes niveles, de sectores civiles como el empresarial, el judicial, el religioso y el político (Faro de la Memoria, s.f.). Esos espacios en la actualidad son declarados Espacios de Memoria, de ahí que otorga la posibilidad de profundizar investigaciones históricas y judiciales. En el caso del Faro de la Memoria, se realizan tareas de conservación edilicia y acciones pedagógicas para contar el pasado reciente. Por lo tanto, ofrece en su sitio oficial propuestas para la “Pedagogía de la Memoria” para diferentes niveles educativos: primario, secundario, terciario y universitario; como a diversas organizaciones de la sociedad civil. Se evidencia como espacio de posibilidad incluir al nivel inicial en las propuestas pedagógicas ya elaboradas por quienes son parte del espacio de Memoria en mención, compartidas en su página oficial.

En la búsqueda de enriquecer miradas profesionales y personales en docentes de nivel inicial y formadoras de ese nivel, el proyecto de intervención presentado buscó principalmente generar un espacio para la reflexión, discusión, producción y experimentación de una Pedagogía de la Memoria para las instituciones. El motivo se debe a la censura de la mayoría de los cuentos de la primera infancia durante la dictadura militar, por ejemplo “La planta de Bartolo” y “La torre de cubos” de Laura Devetach. En ese entonces, hubo un esfuerzo por desvalorizar el aprendizaje de los más pequeños, promoviendo una visión que minimizaba la importancia de lo que podían desarrollar intelectualmente. A la par, se impuso una fuerte censura en la literatura infantil con el propósito de frenar el desarrollo de la imaginación y garantizar que las infancias mantuvieran respeto y sumisión hacia las jerarquías (Fernández, 2006).

La relación entre la Pedagogía de la Memoria y la pedagogía emancipadora desarrollada por Paulo Freire (2024) radica en su enfoque común de reflexión crítica para comprender el pasado, contextualizar el presente y generar transformaciones en el futuro. La Pedagogía de la Memoria propone recuperar y examinar las experiencias y memorias colectivas, analizando su impacto en la construcción de identidades y realidades socio-culturales. En paralelo, la propuesta pedagógica de Freire (2014) se orienta hacia el empoderamiento de las personas mediante la educación, fomentando la conciencia crítica y la acción transformadora para

promover la identidad y la pertenencia de los pueblos. Ambas corrientes comparten el objetivo de formar educadores y profesionales comprometidos con la interpretación del contexto histórico y sociocultural, utilizando la reflexión crítica como herramienta clave para alcanzar la liberación y la transformación social. En este sentido, destacar la importancia del diálogo para la reflexión crítica sobre el pasado, fomentando la participación activa de quienes piensan el abordaje de los contenidos y los modos de fortalecer las propuestas pedagógico y afectivas (Gaggini, 2024), podemos establecer la importancia de aquello que nos invita a pensar (nos) Bell Hooks (2021):

Las y los profesores que trabajan para transformar el currículo y que no refleje prejuicios o refuerce sistemas de dominación son las más de las veces los mismos dispuestos a correr el tipo de riesgos que la pedagogía comprometida requiere y hacer de sus prácticas docentes un lugar de resistencia (p. 46).

Se planteó como disparador el abordaje del Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022) a propósito de la Memoria y la promoción de DDHH para pensar propuestas pedagógicas para el nivel en la Pedagogía de la Memoria. Puesto que, las niñas y los niños del nivel inicial son reconocidos como sujetos educativos. Esto implica la necesidad de construir un vínculo fundamental basado en la interacción entre cultura, educación y la transmisión del saber. La educación es entendida como un proceso vivo y en continua transformación, donde la cultura y las vivencias personales se integran para potenciar el aprendizaje y contribuir al desarrollo de las nuevas generaciones (Redondo en el Diseño Curricular, 2022).

En cuanto a las propuestas pedagógicas de nivel inicial en Espacios de Memoria, planificadas para llevar a cabo se realizan bajo la modalidad de talleres con docentes que permiten abordar conceptos como Terrorismo de Estado, Derechos Humanos, Militancia e Historia de vida, Memoria e Identidad (Sitio Ex olimpo, sf.). Para estas propuestas, la intención es trabajar con el dispositivo en formato de ateneo es utilizado en la formación de los profesorados en el último año, es un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión. Las acciones en el ateneo pueden ser diversas como la profundización de bibliografía, exposición de contenidos y problemáticas particulares, toma de decisiones pedagógico-didácticas, problematizaciones con respecto a condiciones espacio-temporales, reflexión del posicionamiento docente, etc. (Diseño Curricular Profesorados Nivel Inicial y Primario, 2008, p. 85).

Marco teórico - conceptual

En países sudamericanos que han sufrido procesos de dictaduras cívico militares, como refieren Guglielmucci y López (2019): “desde hace dos décadas se ha desplegado un proceso social e institucional de memorialización (Flacso, 2007; Schindel, 2009), sobre experiencias vinculadas a pasados de violencia” (p 32). En Argentina y en Chile, a partir de la década del 90, en lugares donde rigieron centros de reclusión y tortura, en virtud de sus programas de memoria, se transformaron en espacios de memoria revalorizados en sitios históricos o museos de sitio (Guglielmucci y López, 2019), de modo de concientización y exposición del terrorismo de Estado.

En Argentina, entre 1930-1983, fueron seis los golpes de Estado; sin embargo, como refiere el Ministerio de Educación (2023, p. 56), la expresión: terrorismo de Estado se utiliza en general

para referirse a la última dictadura cívico militar argentina entre 1976 y 1983, caracterizada por la desaparición sistemática de personas mediante secuestros, torturas y decesos bajo la responsabilidad del Estado. Fueron instalados centros clandestinos de detención en todo el territorio argentino donde padecieron personas víctimas del horror, muchos/as quiénes nunca fueron entregadas a sus familiares e incluso madres que parieron en dichos centros, siendo sustraídos/as sus hijos/as y apropiados/as.

La memoria se produce desde el presente y las narrativas sobre lo ocurrido durante la dictadura se fueron y se van construyendo y redefiniendo constantemente (Porto y Tavano, 2020). Las memorias conviven y se encuentran en constante puja por la legitimidad en el espacio público; así es cómo, a partir del año 2000, comenzaron a extenderse por el país diferentes espacios para la Memoria en sitios que funcionaron como centros clandestinos de detención (CCD).

Los Espacios para la Memoria son territorios que han sido conquistados en virtud de la reflexión colectiva sobre el pasado reciente, específicamente sobre la función que tenían los Centros Clandestinos de Detención en ese contexto en relación con las tramas del presente, que se vinculan a una memoria colectiva, la identidad y los procesos políticos de construcción de la democracia (Comisión Provincial de la Memoria, s. f). Cabe mencionar que cuando nos referimos a memoria colectiva coincidimos con Arzate (2017): “La memoria colectiva es múltiple, por eso se habla más de memorias colectivas que de memoria colectiva, puesto que las interpretaciones sobre determinados acontecimientos dependen de los grupos o colectividades que hayan vivenciado o significado tales sucesos” (p.107).

El Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos EX CCD ESIM “Faro de la Memoria” abrió en 2014, en el proceso de las políticas de Derechos Humanos en el país en este momento y el rol de los organismos de DDHH. Representa un espacio conseguido gracias a la lucha de diferentes comisiones y colectivos de memoria (Porto y Tavano, 2020). Este espacio pretende relacionar de diversos modos y perspectivas, lo sucedido en la época de la dictadura cívico militar argentina en la mitad de la década de los 70 en correlación con nuestro presente como un proceso histórico, cabe mencionar, no obstante, el análisis reviste de una enorme complejidad al momento de abordar dicho proceso histórico. La Pedagogía de la Memoria en los Espacios para la Memoria son dispositivos que consideran la complejidad social como espacio público, de experiencias formativas; abiertos, abarcadores, relacionales como soportes para la construcción de memorias (Minatti, 2013).

En Argentina, con el retorno de la democracia en el desarrollo curricular y las efemérides escolares se han ido incorporando poco a poco temas de memoria y del pasado reciente en la escuela en la búsqueda de la construcción de nuevas ciudadanías basadas en el respeto por las instituciones y los Derechos Humanos. En 2023 con el Diseño para el nivel inicial, son contenidos obligatorios la memoria y los Derechos Humanos tanto en los espacios curriculares como en el contenido transversal convocando la responsabilidad de quienes intervienen en los diferentes espacios de la comunidad educativa en diversos niveles y modalidades (Ministerio de Educación, 2023, pp. 88-89).

El enfoque político-pedagógico dentro del diseño curricular para la educación inicial integra las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y los contextos socioculturales para establecer una educación inclusiva y participativa. Este enfoque reconoce la importancia de un marco normativo que responde a las demandas sociales y la diversidad cultural, social y lingüística de los estudiantes. Además, promueve procesos pedagógicos que fomenten la curiosidad, la

indagación y la reflexión crítica, vinculando los aprendizajes con las experiencias cotidianas. La participación activa de actores como docentes, directivos, familias y comunidades resulta clave para construir un proyecto educativo democrático y arraigado en las realidades locales (Diseño Curricular, 2022).

En este marco, se priorizan las luchas por la equidad y la inclusión, abogando por políticas que valoren las diferencias y combatan las prácticas discriminatorias. La implementación en el sistema educativo se manifiesta en la creación de espacios formativos para que los docentes reflexionen sobre sus creencias y diseñen experiencias de aprendizaje que potencien el desarrollo integral de los estudiantes. Se busca garantizar un ambiente en el que las voces de todos los niños y niñas sean respetadas y valoradas, promoviendo una educación que trascienda la transmisión de conocimientos hacia una construcción significativa y socialmente comprometida (Diseño curricular, 2022).

A partir de 2023, rige un diseño curricular para el nivel inicial para la provincia de Buenos Aires, en el cual se pone en valor la importancia de sostener nuestra democracia y el respeto por los Derechos Humanos. Sosteniendo entre las prioridades y principios la concepción de identidad en tanto construcción social e histórica sostenida. El proceso de construcción simbólica se sostiene en la defensa primordial de los Derechos Humanos. En este sentido: - “La DGCyE sostiene y profundiza la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia como garantía del derecho de identidad de todas y todos, y como esencia del proceso educativo” (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2023, p.10)

El Diseño nos presenta nuevas propuestas para acercar las primeras infancias a la promoción de la memoria y los Derechos Humanos. En relación a la literatura propuesta presenta “Cuentos infantiles prohibidos durante la dictadura de los años 1976 a 1983” en un recorrido de lecturas de cuentos prohibidos durante la dictadura cívico militar argentina donde muchos/as docentes leían como un acto de resistencia. En el apartado de “Las abuelas cuentan” se presentan cuentos seleccionados por las Abuelas de Plaza de Mayo quiénes lo hacen a partir de las lecturas que ellas mismas compartían con sus hijos/as desaparecidos/as (Diseño Curricular de Nivel Inicial, 2023, pp. 299- 300)

El documento de DGCyE de Efeméride del 24 de marzo “Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia” para la educación inicial también valoriza la importancia que se confiere al abordaje en el nivel sobre Derechos Humanos para formar desde las primeras infancias. Derechos Humanos para formar ciudadanos/as capaces de hacer valer sus derechos y también de respetar el derecho colectivo. Fortalecer una enseñanza de la memoria a los derechos de los ciudadanos, entre ellos el de la vida, a expresarse libremente a través de la literatura y la lectura como goce. A su vez, se busca valorizar el Derecho de la Infancia en virtud del derecho a la identidad, la educación, la salud, elección, expresión y la vida.

La articulación entre las instituciones educativas y los espacios para la memoria, refiere Minatti (2013) no se reduce a una temática específica sino que es un campo de trabajo propicio para el abordaje de los DDHH como procesos de lucha política y construcción colectiva, que nos impone la responsabilidad de formar a nuestros/as estudiantes desde temprana edad en valores que tienen que ver con conceptos que son importantes para trabajar en las infancias como: la identidad, el respeto hacia el/la otro/a, el respeto por la diferencia, la memoria, la libertad, la construcción colectiva, también las emociones.

Sin obviar, ni mucho menos minorizar, el propósito pedagógico principal del Faro de la Memoria de la comprensión del terrorismo de Estado para entender los procesos represivos

actuales surge la importancia de contextualizar el territorio en el cual funcionó un Centro Clandestino de Detención (Faro de la Memoria, s.f). Como expresamos anteriormente, el tratamiento en las primeras infancias del abordaje de esta temática implica una sustancial complejidad, que representa un área de vacancia en la cual se presenta un horizonte de posibilidad para comenzar a pensar en propuestas pedagógicas de manera colectiva. En este sentido, da lugar para asumir la responsabilidad compartida entre quienes trabajan y luchan en la cotidianidad de las políticas de la memoria, como refieren Capra y Portos (2021) junto a docentes como expertos de la pedagogía, aunando los recursos para: “potenciar esa sensibilidad, articulando y atravesando los testimonios, las producciones artísticas y fuentes históricas para canalizarlos en problematizaciones sobre nuestro presente y el de los estudiantes” (Capra y Portos, 2021, p. 271).

El Ateneo Pedagógico como dispositivo buscó posibilitar la reflexión, discusión, producción y experimentación de una Pedagogía de la Memoria para el nivel educativo inicial para la memoria y promoción de DDHH, en el Espacio. Asimismo, permite la ampliación de conocimientos y el análisis de las concepciones históricas y actuales (Diseño Curricular Profesorados Nivel Inicial y Primario, 2008, p. 86), a partir de la mirada profesional de cada uno/a de los/as participantes convocados/as.

El dispositivo, como una red, siguiendo lo que propone García Fanlo (2011) a partir de algunos conceptos que toma de Foucault, que puede establecerse entre discursos, instituciones, normas, reglamentos; donde se ponen en juego relaciones de saber y de poder situado históricamente en medio de una emergencia que se presenta para responder una urgencia (Fanlo, 2011, p. 2). En este caso, los discursos de quienes participan del ateneo están insertos en las diferentes instituciones y los documentos que reglamentan como en este caso el Diseño Curricular para el nivel inicial. Dispositivo, como un espacio de (trans)formación colectiva, en un espacio-tiempo situado, como respuesta a la posibilidad de generar propuestas para la Pedagogía de la Memoria en nivel inicial, en infancias, teniendo en cuenta y cuidando a la vez la dimensión en tanto producción de subjetividades, procesos de construcción de circulación de saberes y generación de prácticas solidarias (Sánchez y Valencia, 2010).

Ante lo expuesto, el Ateneo entonces representó un dispositivo pedagógico que dio lugar a la búsqueda reflexiva de una propuesta para habitar y llevar a cabo en conjunto la reflexión, discusión, producción y experimentación de una Pedagogía de la Memoria para el nivel educativo inicial, en el Espacio para la memoria y promoción de los Derechos Humanos Ex CCD ESIM en la ciudad de Mar del Plata. Para esto se convocaron referentes de DDHH en el Colectivo Faro de la Memoria y docentes de distintos niveles de modo que pudieran dialogar, escuchar y reflexionar democráticamente en un espacio institucional, la Universidad Pública. Las decisiones metodológicas requerían un posicionamiento ético-político descrito en el siguiente apartado.

Metodología- Acciones e instrumentos metodológicos

Para llevar a cabo una intervención reflexiva orientada a la Pedagogía de la Memoria que invitó a referentes de Derechos Humanos del colectivo del Faro de la Memoria, así como a profesores de diversos niveles educativos. Como se menciona anteriormente, el proceso implicó un análisis y una reflexión profunda sobre aspectos que demandaban un posicionamiento ético-político fundamentado en el respeto, desde las primeras visitas al espacio de memoria hasta los diálogos sostenidos en las entrevistas. La intervención, cuidadosamente diseñada, abordó un

trabajo colectivo que garantizó la comunicación respetuosa y colaborativa con todos los involucrados, asegurando que las voces y posturas fueran valoradas y consideradas. Este proyecto estructuró sus acciones en cuatro momentos recursivos en consonancia con los objetivos particulares.

En un primer momento exploratorio se buscó identificar el territorio mediante el recorrido del espacio, la observación, fotografías y los registros auto etnográficos para recuperar las diferentes propuestas pedagógicas para la Pedagogía de la memoria tanto del Faro de la Memoria como otros sitios. Se realizó el análisis documental de páginas web, artículos científicos, folletos, etc. de dicho espacio como de otros de nuestra región. Se realizaron guiones y las entrevistas a referentes de diferentes espacios de Memoria y promoción de DDHH individual y grupalmente con practicantes pares que realizaron otros proyectos de intervención en el mismo espacio.

En un segundo momento correspondiente al segundo objetivo particular, se gestionó un dispositivo en formato de ateneo pedagógico mediante la moderación en la puesta en acto del mismo y el relevamiento de materiales para la producción de un archivo digital. Las acciones que se realizaron fueron: la convocatoria a docentes de diversos campos para dialogar, reflexionar de manera colectiva en principio acerca del abordaje del diseño curricular de inicial a propósito de la Memoria y la promoción de DDHH para pensar una Pedagogía de la Memoria para dicho nivel en el espacio. El tercer momento de evaluación buscó recuperar las voces de los/as profesionales participantes del ateneo pedagógico acerca de sus apreciaciones una vez compartido el encuentro. Por un lado, las participantes del ateneo una vez concluido el mismo compartieron un relato acerca de lo que les había dejado el encuentro para sumar y compartir además en el archivo digital del cuarto objetivo.

Consecuentemente, el cuarto y último objetivo del proyecto consistió en recopilar y editar el material generado durante las etapas anteriores, con el fin de concretar un archivo digital que será entregado al Espacio para la Memoria y promoción de los Derechos Humanos Ex CCD ESIM. Las nociones vinculadas al armado de archivos resaltan la importancia de los archivos como herramientas para la documentación, conservación y transmisión de la memoria histórica. En este contexto, los archivos son esenciales para preservar la memoria colectiva, facilitar la investigación y el estudio, y desarrollar estrategias educativas que promuevan el diálogo sobre derechos humanos y justicia social, garantizando así que las injusticias históricas no se repitan (Ayciriet et al., 2024).

Fue clave a la hora de abordar el proyecto reflexionar y sostener una mirada y escucha atenta, afectiva, comprometida y respetuosa. “Una mirada donde la sensibilidad hacia sí y hacia los otros ocupa un lugar privilegiado” (Nicastro, 2006, p. 112), atenta a esta manera de habitar los espacios y sobre todo en los modos en los cuales se sostuvo la comunicación con quienes habitaron/mos los diferentes momentos en los que se llevó a cabo el proyecto de intervención. Así mismo, se contempló según lo establecido en el cronograma la socialización del Proyecto mediante la publicación del informe, como publicaciones académicas posteriores al cierre del proyecto con el acuerdo de consentimiento de las participantes del ateneo para ser compartidas en la comunidad.

Sujetos y/u objeto de la intervención. Circunstancias temporales- espaciales

Los sujetos de la intervención corresponden prioritariamente a las instituciones del nivel

inicial y quienes son parte de los Espacios de Memoria. Según último relevamiento de la Municipalidad de General Pueyrredón (s.f) del año 2020 para el nivel inicial de Educación Común existen 220 unidades educativas con 31.471 alumnos/as distribuidos/as en 1.307 secciones y de Educación Especial de nivel inicial 23 unidades educativas con 611 alumnos/as.

Respecto al objeto de intervención, este se vincula con la Pedagogía de la Memoria y el Espacio para la memoria y promoción de los Derechos Humanos Ex CCD ESIM y en otros Espacios de Memoria del país. La organización del tiempo y la toma de decisiones fueron esenciales en las diferentes etapas del proyecto, permitiendo avanzar de manera coherente hacia los objetivos planteados. En el primer momento exploratorio, se organizó un recorrido metódico por el territorio del Faro de la Memoria y otros sitios relacionados, empleando observaciones, registros auto etnográficos, fotografías y análisis documental de diversas fuentes como páginas web, artículos científicos y folletos. Además, se elaboraron guiones para las entrevistas realizadas tanto individual como grupalmente a referentes de espacios de Memoria y promoción de Derechos Humanos. Este enfoque estratégico permitió construir una base sólida para recuperar las propuestas pedagógicas fundamentales vinculadas a la Pedagogía de la Memoria.

Durante el segundo momento, enfocado en el diseño del dispositivo pedagógico, la toma de decisiones se centró en coordinar las acciones necesarias para la realización del ateneo pedagógico. Esto incluyó la convocatoria de docentes de diversos campos, la moderación del encuentro y el relevamiento de materiales clave para la producción del archivo digital. Las discusiones durante el ateneo se orientaron a reflexionar colectivamente sobre el abordaje del Diseño Curricular para nivel inicial (2022), proponiendo estrategias específicas para desarrollar una Pedagogía de la Memoria que promoviera los Derechos Humanos en el contexto educativo.

Por último, en el tercer y cuarto momento, las decisiones estuvieron dirigidas a evaluar el impacto del ateneo y a concretar el archivo digital como resultado final del proyecto. La recuperación de las voces de los profesionales participantes fue clave para enriquecer los contenidos del archivo. Este archivo, editado y organizado cuidadosamente, no solo recopila las experiencias y reflexiones generadas durante el proceso, sino que también será entregado al Espacio para la Memoria y promoción de los Derechos Humanos Ex CCD ESIM, garantizando su preservación y utilidad como herramienta para futuras iniciativas de memoria y educación. Cabe señalar que, aunque el Espacio Faro de la Memoria hubiera sido una opción ideal para llevar a cabo algunas de las actividades, su cierre temporal por reformas fue considerado y previsto en la planificación del proyecto de intervención, ajustando las acciones a esta circunstancia.

El canal de comunicación privilegiado para la comunicación individual fue el WhatsApp, para llevar a cabo una comunicación e intercambio entre las participantes del ateneo se puso a disposición un drive para trabajar colaborativamente y conocer las perspectivas previo al encuentro y luego poder leer la transcripción del Ateneo, así como las apreciaciones posteriores. En cuanto al archivo digital, fue compilado de manera procesual, compartido en un borrador de documento drive, de modo que las participantes tuvieran acceso y pudieran intervenir sobre el mismo en caso de ser necesario. Debido al corto plazo, se presentó un borrador de archivo digital al referente del Espacio del Faro de la Memoria para una primera evaluación y luego poder realizar los ajustes necesarios relacionados a la edición y revisión minuciosa del material recopilado como eventuales sugerencias de los/as co-formadores/as y referentes del Espacio de Memoria.

Perspectivas en las voces de las participantes

Previamente a la concreción del ateneo pedagógico, las participantes en un drive colaborativo escribieron y compartieron de modo de leerse durante todo el recorrido de la experiencia, compartiendo sus perspectivas, leyendo en conjunto la transcripción del ateneo y posteriormente lo que les dejó el encuentro. Luego de manera conjunta revisaron el archivo final con la producción realizada en todo el proceso, dando su consentimiento para la divulgación del material con fines pedagógicos y de divulgación.

En la etapa posterior al ateneo pedagógico, las participantes del mismo realizaron una reflexión final a partir de lo que dejó el encuentro, de modo de recuperar aquellas primeras sensaciones y como continuidad para seguir profundizando, en el drive compartido además pudieron leerse entre ellas. El encuentro me permitió escuchar otras voces y ampliar la mirada con respecto a los distintos abordajes posibles para la promoción de los Derechos Humanos y una Pedagogía de la Memoria desde el Nivel Inicial. A su vez, compartir experiencias que se vienen realizando en el nivel, incluso con anterioridad al Diseño Curricular, visibilizan tensiones y conflictos propios de una realidad educativa y social diversa. Desde las distintas perspectivas, tanto desde las representantes del Colectivo Faro de la Memoria, Cristina y Analía, como de Florencia desde una mirada más histórica y desde mis propias vivencias en el Nivel Inicial confluimos en la necesidad de pensar en un abordaje transversal que no se limite al trabajo de un único día como el “24 de marzo”.

Lo que les dejó el Ateneo...

Posteriormente al Ateneo, como parte de la evaluación de la propuesta y también en función de continuar el diálogo y la reflexión colectiva, se invitó a compartir en el Drive colaborativo, un intercambio donde sus testimonios dieran cuenta de “lo que dejó el Ateneo”. En las voces de las participantes:

El Ateneo significó polifonía y la polifonía siempre invita a reflexionar sobre el decir del otro, y el decir del otro, interpela, enriquece y construye aportando calidad a la enseñanza, en este caso, de las primeras infancias. (Cecilia, profesora de nivel inicial, archivo digital de 29 de mayo de 2023).

Hacer política como la historia manda, hacer política para la justicia y la libertad, para los olvidados y los tristes es, con seguridad, una gesta poética. Un poeta intuye lo inefable; percibe eso que, de tan humano, no puede expresarse. Después el poeta hace lo posible, elige las palabras y las dispone en líneas musicales. Tal vez la batalla política, cuando la política es una ronda alrededor del fuego, se pelee del mismo modo. Intuir, desear, mirar lejos, y después dar los pasos posibles, los que permiten nuestras piernas: uno tras otro tras otro, por un camino que durará mucho más que cualquier caminante” Liliana Bodoc. Sigamos en ronda haciendo política, replanteando ideologías, admitiendo lo diverso y lo intercultural. Haciendo de la Educación un acto de justicia, un hecho político en clave de derechos para mayor equidad. Una ronda como la que compartimos hoy. Un encuentro tibio en tiempos muy destemplados. Agradecemos la invitación, el respeto con el que fuimos escuchadas, y la posibilidad de seguir aprendiendo en un intercambio ameno. Deseamos que estos espacios continúen para que la memoria se

perpetúe en nuevas voces. (Cristina y Analía, Referentes del Colectivo Faro de la Memoria, archivo digital de 29 de mayo 2023).

Pensar en todo lo andado, todo lo que hemos logrado y también lo que falta. Intercambiar experiencias y formas de abordar los DD. HH. en los distintos espacios de trabajo. Reafirmar el camino como educadoras, como formadoras de ámbitos formales e informales de la educación en defensa de los derechos humanos y la democracia. Tejer puentes entre instituciones y reforzar los ya construidos para seguir formando una ciudadanía crítica y defensora de esos valores desde la primera infancia. Intercambiar procesos de construcción de la “Memoria” respecto la última dictadura cívico-militar, así como la importancia de la incorporación de la efeméride del “24 de marzo” al calendario escolar, más allá de la conmemoración, sino como contenido transversal que incluye la valoración por los DD. HH y la vida en democracia a 40 años de su recuperación”. Agradecida por la convocatoria y súper enriquecida de haber participado de la misma. (Florencia, Profesora de Nivel superior de Didáctica de las Ciencias Sociales, archivo digital del 29 de mayo de 2023).

Reflexiones provisorias...

Entre la crudeza; abordar la esperanza. Uno de los referentes del espacio de Memoria, Joan Portos, compartía sobre su historia en el Espacio Faro de la Memoria muy pausada y sentidamente, mirando su mate menciona: “Hay que volver a algo más crudo (...) hay que ponerse en el lugar del otro (...) escuchar y partir al medio”. Invitaba a pensar una Pedagogía de la Memoria de prácticas concretas, sin romantizar los hechos padecidos en dictadura. En palabras de Freire (1992) la esperanza nos convoca a soñar y luchar por ella, nos exige a nunca abandonar los sueños. Considerar la esperanza, entendiendo que en este mundo todas las vidas valen, todas y en nombre de aquellas vidas que han sido ultrajadas de nuestra tierra. No obstante, la esperanza necesita de la lucha y la convicción de llevar adelante prácticas concretas:

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es una frívola ilusión. (Freire, 1992, pp. 24-25).

Ante lo expuesto precedentemente, el proyecto de intervención y compartirlo en este escrito, intenta convocar la posibilidad de habitar y habilitar espacios de reflexión colectiva como lucha que no claudique en el esperar (Freire, 1992), ante la promesa de un mundo más justo; y la justicia se concreta en la verdad y la memoria. Reflexionar y dar posibilidad una Pedagogía de la Memoria para el nivel inicial, dirigida para niños/as, representa un acto ético-político que implica un compromiso hacia el futuro, que requiere ternura, acogida, hospitalidad, un compromiso con cuidado formativo a quienes nos disponemos a enseñar en una “pedagogía de la solicitud” (Sánchez y Valencia, 2010, p. 90).

Esta invitación y reflexión provisorio representa en sí misma un desafío que, como sociedad y quienes somos educadores/as nunca debemos abandonar en nuestras prácticas educativas cotidiano y la manera en la que nos vinculamos afectivamente (Gaggini, 2023) con nuestros/as estudiantes, para poder interpretar los modos en los que los sujetos interpretan el mundo

debemos también poder sentir, (re) conocer y abrazar en cierta manera nuestra propia historia.

Descubrir las posibilidades de abrazar esa historia a pesar de los obstáculos (Freire, 1992, p. 25) en una pedagogía comprometida aquella que escucha y atiende, en palabras de Bell Hooks (2021) una pedagogía que “necesariamente valora la expresión estudiantil” (Hooks, 2021, p. 45), aún en la complejidad que conlleva el tratamiento en las primeras infancias, se presenta un horizonte de posibilidad para pensar en propuestas pedagógicas de manera colectiva, como garantes del derecho de identidad de todos/as, en especial de nuestros niños/s de hoy, quienes laten nuestro futuro.

En nuestras acciones reside la posibilidad de entrelazarnos con las voces de quienes les/nos han arrebatado sus vidas y con ellas sus sueños, los de todas sus/nuestras familias, en definitiva, de nuestro pueblo. Allí es donde la pedagogía debería ser puesta al servicio de la esperanza, la vida, la liberación y transformación. Promover y defender la memoria como condición de posibilidad, de contemplar en vez de negar, en palabras de Joan Mélich, (2015):

Hay que advertir también que no se puede confundir memoria con recuerdo. En toda memoria hay recuerdo, no cabe duda. Una memoria que no recuerde nada no sería memoria. Pero, y esto es decisivo, en toda memoria hay también olvido. El olvido, por tanto, no es la negación de la memoria, sino todo lo contrario, es su condición de posibilidad. (p. 118).



“Que podamos ser los brotes vitales que griten: NUNCA MÁS”

Referencias Bibliográficas

- Arzate, M. D. A. (2017). Reflexión crítica sobre la memoria colectiva: integración interdisciplinar, metodologías, tensiones y perspectivas. *Raíces: Revista de Ciencias Sociales y Políticas*, 1 (2), 99-113.
- Ayciriet, F., Vicini, G., Zárate, F., & Crego, V. (2024). La experiencia de Práctica Profesional en el

profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Inter-venir en clave performativa como desafío para ampliar horizontes. *Praxis educativa*, 28(3), 54-69.

Finocchio, S. (2009). Memoria, historia y educación en la Argentina: de aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, pp. 83-101.

Fernández, M. (2006). En el nivel inicial no se habla de muchas cosas: La lechuza, la lechuza, hace shhhh, hace shhhh todos calladitos.... En *Memoria Académica*. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13215/ev.13215.pdf

Freire, P. (2014). Educación y concienciación. En: *La educación como práctica de la libertad*. (pp. 95-110). 2º Ed. Siglo XXI. Editores México.

Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gaggini, P. (2024). *Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Un estudio autoetnográfico a partir de la reapertura de la Licenciatura (2019-2022)* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1522>

Gaggini, P. (2023) El rostro de la inclusión amorosa en la universidad. Experiencia en la voz de una estudiante. En: Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., Pasqualini, V. (2023) (Comp). *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. (pp. 159-168). San Luis: Nueva Editorial Universitaria – UNSL.

García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. 1-8. Disponible en: <https://philarchive.org/archive/FANQE>.

Guglielmucci, A. y Lopez, L. (2019). Restituir lo político: los lugares de memoria en Argentina, Chile y Colombia. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, (13), pp. 31-57.

Hooks, B. (2021) *Pedagogía Comprometida*. En: *Enseñar a Transgredir: la educación como práctica de la libertad*. (pp. 36-47) Capitán Swing Libros.

Mèlich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria, o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, pp. 115-124.

Minatti, A. (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. *Apertura*, 1, pp. 25-33.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. *Homo Sapiens, Rosario*.

Sánchez, C. y Valencia, P. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, 3(28), pp. 81-91.

Tovano, C. y Portos, J. (2020). Gestión, militancia y políticas de la memoria: la creación del “Faro de la Memoria” en Mar del Plata. *Revista interdisciplinaria de memoria*, 7(13), pp. 114-137.

Documentos

Diseño curricular para la educación inicial (2023). Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023->

02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf

Diseño curricular para la educación Superior de nivel inicial y primaria (2008) Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20y%20primaria.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2023) Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela Memorias. (3a ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008171.pdf>

Página Web

Colectivo Faro de la Memoria (s.f) <https://farodelamemoria.org/colectivo/>

Comisión Provincial de la Memoria (s.f). <https://www.comisionporlamemoria.org/>

Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba (s.f). <https://apm.gov.ar/apm/pedagog%C3%ADa-y-memoria>

Ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio Olimpo (s.f). <https://www.exccdolimpo.org.ar/>

Faro de la memoria. Espacio para la memoria y promoción de Derechos Humanos Ex CCD ESIM (2025). <https://farodelamemoria.org/>

Sitio Oficial Municipalidad de General Pueyrredón. <https://www.mardelplata.gob.ar/Contenido/informaci%C3%B3n-estrat%C3%A9gica-educaci%C3%B3n>

Sitios de Memoria. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Secretaría de Derechos Humanos <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitiosdememoria/centrosclandestinos>

Sitios y espacios de memoria. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Secretaría de Derechos Humanos. <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitiosdememoria>

Tablas y gráficos

(1) Imagen del árbol en la puerta del Faro de la Memoria

Notas

¹ Estudiante avanzada de Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Alumna adscripta al Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mail: catalina.iriarte99@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6807-4642>

² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNMDP). Doctoranda en Ciencias Sociales (UNMDP- FEyCS y FH). Diplomada Universitaria en Pedagogía de la Memoria y DDHH (UNLP-Comisión de la Memoria). Becaria (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) y del Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y de la Red Internacional en Emociones y Afectos desde las Cs. Sociales y Humanidades (RENISCE) Ateneo Pedagógico como dispositivo para la promoción de la Pedagogía de la Memoria para el Nivel Inicial. Ateneo Pedagógico como dispositivo para la promoción de la Pedagogía de la Memoria para el Nivel Inicial. Mail: paullagaggini@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4085-1443>



Estrella

Autora: Paula Gambino (2025)
Collage analógico
Dimensiones: 13x18cm

El entramado de las políticas educativas en el marco de nuestra democracia compleja. Reflexiones en torno a programas educativos llevados adelante en la ciudad de Mar del Plata

**The framework of educational policies within our complex democracy.
Reflections on educational programs implemented in the city of Mar del Plata**

Rocío García Paris¹

Resumen

El presente ensayo surge a propósito de la conceptualización de democracia compleja propuesta por Innerarity (2020); donde el trabajo realizado como docente en diferentes programas educativos llevados adelante en la ciudad Mar del Plata y la construcción de la memoria pedagógica de los mismos llevadas adelante en procesos de investigación, como mi tesis de grado en torno al Programa EgresAr: Proyectá tu futuro, a partir de enfoques biográficos-narrativos dio lugar a la visualización de los hilos que componen la trama del sistema educativo. Encontrarán en estas líneas el análisis de dicha complejidad desde la perspectiva de los sistemas complejos y entorno a la democracia, como valor central de las finalidades del sistema educativo, comprendiendo el valor fundamental de los actores que llevan adelante la puesta en acto de las políticas educativas y las relaciones que se establecen entre ellos.

Palabras clave: sistemas complejos; democracia: políticas educativas

Abstract

This essay arises from the conceptualization of complex democracy proposed by Innerarity (2020). The work I have done as a teacher in different educational programs in the city of Mar del Plata and the construction of their pedagogical memory, carried out in research processes, such as my thesis on the EgresAr Program: Project Your Future, based on biographical-narrative approaches, led to the visualization of the threads that make up the fabric of the educational system. In these lines, you will find an analysis of this complexity from the perspective of complex systems and around democracy, as a central value of the purposes of the educational system, understanding the fundamental value of the actors who carry out the implementation of educational policies and the relationships established between them.

Keywords: complex systems; democracy; educational policies

Recibido: 18/08/2025

Evaluado: 30/09/2025

Evaluado: 08/11/2025

Aprobado: 08/11/2025

Introducción

Quienes habitamos el siglo XXI trabajando en el sistema educativo de la República Argentina, notamos de manera inmediata la idea de entramado complejo a la hora de pensar al sistema del cual formamos parte. Las políticas educativas que se llevan adelante tienen un fundamento nacional, un fundamento provincial, un fundamento regional y un fundamento institucional; la complejidad de las puestas en acto de las políticas educativas reside en que dichos fundamentos pueden ir o no de la mano; de esta manera se genera un rizoma de posibilidades en el que nos encontramos quienes hacemos cuerpo la puesta en acto (Ball & ot, 1989). El siglo XXI en nuestra República Argentina lleva consigo la responsabilidad de sostener la democracia que se vio vulnerada reiteradamente durante el Siglo XX y, en términos educativos, la difícil tarea de coordinar responsabilidades nacionales y provinciales en todas las instituciones educativas del país tras las reformas educativas de la década de 1990.

De cara a este desafío, resulta central pensar a la democracia como un sistema complejo en los términos que Innerarity (2020) propone, puesto que uno de los propósitos centrales de cualquier nivel educativo es educar para la democracia, de la cual forman parte las instituciones escolares. Los docentes estamos formando estudiantes y ciudadanos con nuestras afirmaciones, pero sobre todo con nuestras acciones. Será vital entonces reconocer que “los sistemas complejos necesitan una correspondiente arquitectura compleja de gobierno para su autoorganización” (Innerarity, 2020: 22). Quienes investigamos en torno a la puesta en acto de las políticas educativas, desde un enfoque narrativo, debemos analizar los relatos buscando encontrar los hilos de dicha arquitectura que suele verse reflejada en nombres propios que resultar ser centrales en la puesta en acto de las políticas educativas, tengan o no una función jerárquica dentro del sistema educativo en el que trabajan. Así pudimos observarlo en las investigaciones llevadas adelante en torno a la puesta en acto de políticas educativas de terminalidad de estudios secundarios como lo fueron el Programa EgresAr: Proyectá tu futuro y el Programa a Estudiar (García Paris, 2024; Carozzo, García Paris & Paonesa, 2024); compartiendo lo señalado por Aguirre (2022) al afirmar que :

Las decisiones de política educativa se traducen, desde un modelo relacional y un enfoque territorial, en metapolíticas (internacionales), macropolíticas (nacionales), mesopolíticas (provinciales/jurisdiccionales) y micropolíticas (institucionales) lo que supone por parte de los Estados el diseño y gestión de políticas que reconozcan, por un lado, la tendencia hacia la integración y la descentralización de competencias y recursos y, por el otro, el protagonismo de los ciudadanos y del sector privado en sus respectivos territorios” (p. 68)

En este sentido, Innerarity (2020) nos propone la idea de pluriarquía en donde una democracia sin centro nos posibilita imaginar el gobierno de otra manera; en esta misma línea de pensamiento propongo imaginar una posible respuesta para comprender por qué percibimos que se desdibuja la jerarquización en el sistema educativo nacional a medida que posamos la mirada sobre las instituciones escolares. Es decir, nuestra postura epistémico-metodológica nos invita a comprender que los ciudadanos que llevan adelante las políticas educativas y los que son población destinataria de las mismas resultan ser parte constitutiva de ellas. Siendo la pluriarquía una respuesta actual que nos permitirá llevar adelante un análisis más claro de las políticas educativas de cara al futuro, comprendiendo que en manos de quienes habitan

las instituciones escolares se encuentran responsabilidades vitales que toman forma de ejecución o resistencia de las mismas.

La educación y la democracia.

En la Argentina el régimen de gobierno es presidencialista y federal combinando formas de gobierno horizontales y verticales (Abal Medina, 2010); es decir la complejización de la democracia es inminente a su existencia más allá de que se pretenda simplificarla para su análisis de manera permanente. Desde Aristóteles hasta O'donnell la caracterización de la democracia se fue complejizando hasta comprender que su noción excede el plano electoral e incluye otros derechos y garantías (Abal Medina, 2010), como podemos observarlo dentro de las instituciones escolares donde la construcción de la ciudadanía ha sido un objetivo central de todos los niveles ligada fuertemente al espíritu democrático desde el gobierno de Alfonsín hasta la actualidad; ahora bien, a partir de la Ley Nacional de Educación n°26206 sancionada en el año 2006 la concepción de ciudadanía se vio ampliada en el Diseño Curricular de los tres Niveles de Educación obligatoria, donde el protagonismo central está puesto en "el ciudadano" podemos afirmar, entonces, que la construcción de la ciudadanía activa se volvió un eje central en la currícula como materia, por un lado, y como eje transversal, por el otro (Gessaghi & ot, 2008; Filmus & Kaplan, 2012; Martínez & ot., 2023). Esta perspectiva, que propone una ampliación de derechos, debe leerse en el marco de un entramado de políticas educativas que deberían, entonces, contribuir a la construcción de ciudadanos. En esa línea podemos mencionar a las políticas educativas llevadas adelante a nivel nacional en el período 2003-2015: el Programa Nacional para la Inclusión Educativa, con sus diversas líneas de trabajo como Todos a estudiar (2004), Volver a la escuela (2005), PNIE Rural (2006), PNIE Judicializados (2006); la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2007); el Plan FINEs aprobado en 2008 e interrumpido en 2024; la Asignación Universal por Hijo (2009); el Programa Conectar Igualdad (2010) y las Becas PROGRESAR (2014).

Es aquí donde empezamos a dimensionar la idea de pluriarquía en donde la construcción ciudadana que generaron aquellas políticas educativas habilita un análisis rizomático en torno a las posibles combinaciones de políticas educativas que impactan en cada uno de los grupos poblacionales a los que se encuentran dirigidas donde el centro se corre del Ministerio Nacional de Educación; habilitando múltiples combinaciones en donde los funcionarios más cercanos a la población destino toman un papel central. Es decir, el centro también se desdibuja cuando el Estado llega de múltiples maneras: en forma de AUH, de acceso a capital digital y del docente que hace carne los programas educativos, presentándose así a la igualdad como valor nuclear de la democracia (Habermas, 2011). En otras palabras, el sistema educativo argentino no puede analizarse de un modo simple y aislado sino que su análisis debería ajustarse a la teoría de los sistemas complejos.

De esta manera, comprender al análisis de la democracia en términos complejos, nos acerca a la comprensión del sistema educativo en un mismo sentido. En este marco la ciudadanía activa reclama participación en todas las esferas democráticas comprendiendo a la educación como una de ellas, desnudando la porosidad de las políticas educativas en donde la voz de quienes resultan parte constitutiva debe estar

visible si se espera que el objetivo de dicha política sea consumado. Para ello, resulta imprescindible la democratización de los lugares de toma de decisiones.

Vinculaciones en torno a la gran narración

El análisis en torno al sistema educativo argentino requiere comprender a las relaciones sociales que se generan a partir de la implementación de las políticas educativas y al funcionamiento del propio Ministerio de educación, hoy devenido en Secretaría. Dicho análisis nos permitirá comprender porqué a pesar de existir jerarquías en los Estados e incluso en las organizaciones gubernamentales las relaciones sociales los exceden y las conexiones entre diversos extremos de la red pueden eludir los centros presupuestos. “El concepto de pluriarquía alude precisamente a esta propiedad de los sistemas complejos que se estructuran de manera multidimensional y se diferencian de las jerarquías porque no pueden organizarse verticalmente” (Innerarity, 2020, p. 117). En los análisis de casos pudimos observar que las dinámicas de organización sucedían más allá del espacio de poder que ocuparán las personas, sino que los liderazgos estaban relacionados con el compromiso y los saberes de la persona respecto de las tareas a realizar (García Paris, 2024; Carozzo & ot., 2024).

Innerarity (2020) vislumbra que lo que se construya de positivo para la convivencia política en el siglo XXI será en términos de diferencia reconocida; en este sentido podemos mencionar como las investigaciones educativas llevadas adelante a partir de metodologías cualitativas giran en torno a análisis de caso en donde el análisis de las políticas educativas suele seguir una línea de investigación en torno a las implementaciones de las mismas. En ellas podemos vislumbrar la idea de integración diferenciada a la que alude el autor, pues a partir del enfoque biográfico-narrativo hemos divisado hilos que se generan entre la relación del sistema educativo y los docentes que llevan adelante la implementación de las políticas educativas propuestas, sumados a entramos propuestos por los docentes a partir de las comunidades en las que se encuentran inmersos; dicho de otro modo, a pesar de encontrar puntos en común en todas las sedes de programas educativos propuestos a nivel nacional cada una de las sedes encuentra su modo de ser y hacer docencia (García Paris, 2020). Así como el desafío de la democracia es “pensar la conformación de una gobernanza multinivel que integre la ciudadanía según diversas lógicas y sin que se impida el gobierno efectivo de las sociedades” (Innerarity, 2020, p. 118); dicho desafío se extiende a los sistemas que conforman los estamentos gubernamentales, en este caso al sistema educativo argentino. Es por ello que la gran narración debe considerar a las voces de los docentes, de los estudiantes, de cada comunidad educativa en su conjunto; sólo así los estamentos gubernamentales tendrán información sobre las necesidades concretas de las poblaciones que gobiernan y podrán llevar adelante políticas educativas más eficientes en términos de ejecución.

¿Cómo se entrama el sistema educativo en una sociedad de débil centralidad?

Cuando se hace referencia a los sistemas rizomáticos con centralidad débil se nos invita a pensar en el concepto de redes, en donde cada nudo conforma una urdimbre y cada nudo podría ser considerado centro. Las relaciones entre los diferentes actores

institucionales representan un elemento central en las civilizaciones en donde podemos pensar en la multiplicación de las relaciones posibles y las dependencias entre sujetos que se encuentran social y espacialmente alejados.

Desde esta perspectiva, al pensar en la implementación de políticas educativas se abre un abanico de posibilidades en donde podemos realizar estudios de caso sobre dichas implementaciones y vislumbrar sus alcances, pudiendo afirmar que no está garantizada la igualdad en cada una de las implementaciones aunque todas comparten un mismo origen en la ley o resolución que les dan inicio, cual vectores concurrentes. De esta manera queda expuesta la centralidad desdibujada del sistema educativo nacional, que requiere, al igual que la democracia, un análisis que lo complejice en lugar de la linealidad en la que se suele incurrir. Pero además, cual fractal, podremos notar las particularidades recurrentes en cada una de las implementaciones, pudiendo realizar apreciaciones generales a partir de casos particulares que nos permitan acercarnos a la complejidad de la implementación de las políticas educativas.

Ontología política de la bilateralidad

Cuando afirmamos que "la cooperación sólo es posible si hay heterogeneidad" (Sennet, 2013 en Inerarity, 2020), debemos subrayar que desde la educación sólo es posible asumir a la heterogeneidad como condición necesaria, en donde (re)pensar al pluralismo y la interacción social se torna central para llevar adelante políticas educativas que impacten positivamente a la comunidad educativa en su conjunto. Así la idea de recursividad nos lleva a pensar en la institucionalización productiva del principio de bilateralidad, en donde la educación colabora en la construcción de la idea de otredad. No sólo por que lo enuncia normativamente, sino porque las practicas que en el sistema educativo se entranan nos muestran sobrados ejemplos de prácticas educativas en donde cada estudiante, cada docente, cada comunidad asiste con la complejidad que lo aloja. Interrumpiendo en la cotideaneidad normada que se proclamaba a principios del siglo XX y logrando imponer un lema convincente "yo soy así y tengo derecho a aprender". Es entonces cuando la otredad se hace carne, cuando el encuentro con el otro deja de reducirse a una observación o a un pronunciamiento y se convierte en hechos precisos: ¿qué debo realizar para poder pensar prácticas educativas en donde cada una de las otredades de esta comunidad formen parte?. Es por ello que, metodológicamente, es vital sumergirse en la voz de quienes llevan adelante la puesta en acto y (re)construir con ellos la memoria pedagógica que aloja cada institución.

Este constructo resulta central en el papel de cada actor dentro de la relación de poder, lo que presupone procesos de autoorganización para la puesta en acto de las políticas educativas. Esta configuración revaloriza la resistencia de los gobernados, su poder, pues en las lógicas de coordinación y cooperación existentes en la puesta en acto de cada política educativa podemos vislumbrar que el reconocimiento de la autoridad se encuentra distribuida y descentralizada. Dentro del marco político pedagógico propio de cada acción educativa podemos mencionar que esta condición nos obliga a los docentes a asumir responsabilidad en los resultados de las políticas educativas que llevamos adelante.

Una primera aproximación para analizar la implementación de las políticas educativas

A modo de cierre, pensar a la democracia como un sistema complejo en los términos que Innerarity (2020) propone, nos permitió adentrarnos en la idea de pluriarquía y elaborar una primera aproximación para el análisis de las políticas educativas implementadas por el sistema educativo nacional. La idea de red y de entramado rizomático, nos ayuda a poner la lupa sobre los diferentes niveles que las políticas educativas atraviesan, no sólo en términos gubernamentales sino en términos de acción personal de cada ciudadano que se encuentra cumpliendo una función dentro del sistema educativo. Proponiendo, cual fractal, múltiples centros recurrentes; esta idea pone en tensión la dicotomía gobernantes y gobernados invitándonos a reflexionar en torno a las responsabilidades que los docentes, en su rol de ciudadanos, tienen a la hora de llevar adelante la puesta en acto de las políticas educativas pensando en la concreción de sus objetivos fundantes.

Referencias bibliográficas

- Abal Medina, J. M. (2010) Manual de ciencia política. Buenos Aires: EUDEBA. Capítulo IV pp. 157-190.
- Aguirre, J. E. (2022). El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”.
- Ball, S. J., & Míguez, N. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (pp. 19-44). Barcelona: Paidós.
- Benton, L. (2003). Presidentes fuertes, provincias poderosas: la economía política de la construcción de partidos en el sistema federal argentino. *Política y Gobierno*, X (1) 103-137.
- Carozzo, R; García Paris, R & Paonessa, A (2024) *Egresar y A estudiar: programas de terminalidad de estudios secundarios desde una perspectiva docente*. Actas III Encuentro Internacional de Educación La democracia desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática; 2158-2169
- Filmus, D., & Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- García Paris, R (2024) *EgresAr: Otros modos de cumplir la deseada promesa. Un estudio interpretativo sobre las propuestas pedagógicas interdisciplinarias implementadas en la sede de la escuela de educación secundaria n°36 del Plan Egresar en el Partido de General Pueyrredón*. Tesis de grado: Licenciatura en Ciencias de la Educación. UNMDP
- García Paris, R (2024) *Puentes afectivos hacia la escuela secundaria. Un ensayo autobiográfico en torno a la identidad docente del Centro SocioEducativo y Comunitario San Martín de la Ciudad de Mar del Plata a partir de sus prácticas de enseñanza*. Actas III Encuentro Internacional de Educación La democracia desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática, 1603 - 1613

- Gessaghi, V., & Petrelli, L. (2008). El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación. *Propuesta Educativa*, (29), 89-97.
- Habermas, J. (2011). *Zur Verfassung Europas: Ein Essay*. Suhrkamp Verlag.
- Innerarity, D. (2020) Una teoría de la democracia compleja. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Mann, M. (2011). "El poder autónomo del Estado: sus orígenes, mecanismos y resultados." En Acuña, Carlos (Ed.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado, pp. 55-76.
- Martínez, C. E. H., Ramos, A. V., & Noriega, R. I. M. (2023). Formación para la ciudadanía mundial activa, crítica y comprometida: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5526-5546.

Notas

¹ Profesora de Matemática por el ISFD n°19. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación Matemática en la UNICEN. Mail: rocio.garciaparis@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4470-944X>



Eva Magnolia

Autora: Paula Gambino (2023)

Técnica mixta: collage, acrílico y oro litográfico.

Dimensiones: 20x24cm

La caminata como herramienta pedagógica para re-descubrir la ciudad (Bahía Blanca, Argentina)

Walking as an educational tool for rediscovering the city (Bahía Blanca, Argentina)

María Laura Langhoff¹

Recibido: 20/02/2025

Evaluado: 12/05/2025

Evaluado: 28/10/2025

Aprobado: 13/11/2025

Resumen

El trabajo presenta la experiencia efectuada con grupos de adultos mayores en el marco del programa UPAMI en la Universidad Tecnológica Nacional, en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina), en los años 2022 y 2023, a través del dictado de cursos para re-descubrir la ciudad. La herramienta central de la experiencia fue la caminata articulada con consignas previas, ello permitió la reflexividad sobre el medio urbano que habitamos, qué vemos y qué lugares ignoramos en nuestros desplazamientos diarios. Esto resulta significativo debido a que, en el transcurso de nuestra vida laboral activa, nos desplazamos enajenadamente por el espacio urbano. Ello nos lleva a desconocer determinados sectores, su riqueza histórica y sociocultural. El análisis se fundamenta en la ecología política para identificar redes de poder y aportes de la fenomenología que valora la experiencia corporal.

Palabras clave: caminar; re-descubrir; urbano; fenomenología; ecología política.

Abstract

This paper presents the experience carried out with groups of older adults in the framework of the UPAMI program at the Universidad Tecnológica Nacional, in the city of Bahía Blanca (Argentina), in 2022 and 2023, through courses delivered to rediscover the city. The central tool of the experience was the walk articulated with previous instructions, which allowed reflection on the urban environment we inhabit, the sights we observe and the places we ignore in our daily commutes. This is significant because, in the course of our active working lives, we move around the urban environment in a detached way, resulting in a lack of awareness of certain sectors and their historical and socio-cultural richness. The analysis is based on political ecology in order to identify power networks and contributions of phenomenology that values the bodily experience.

Keywords: walking; re-discovering; urban; phenomenology; political ecology.

Introducción

En este artículo presentamos el resultado de una experiencia con adultos mayores para re-descubrir la ciudad desde la acción del caminar. Si bien no hay una teorización sobre

el caminar como acto social, creemos que es una herramienta a partir de la cual se puede intervenir en el espacio, re apropiarlo, otorgarle nuevos sentidos y visibilizar situaciones o generar nuevos ángulos para comprender, sensibilizarnos y re-descubrir el lugar que habitamos. En esta línea hay trabajos que rescatan la acción del caminar por medio del cual “se comparte con el hacer y el trabajar aquel elemento crucial del compromiso del cuerpo y la mente con el mundo, del conocimiento del mundo a través del cuerpo y del cuerpo a través del mundo” (Solnit, 2015, p. 55). Esta mirada desde los estudios de las ciencias sociales y las humanidades, entiende al desplazarse con nuestros pies como una resistencia a la excesiva tecnologización de la vida occidental hegemónica. En este orden de ideas, Le Breton considera que el cuerpo humano resulta desplazado de la vida y está sujeto a múltiples prótesis que lo complementan para cumplir con las funciones del mundo tecnologizado (Le Breton, 2015). La corporalidad se encuentra en una paradoja: por un lado, la necesidad de desplazarse velozmente entre distintos puntos de la ciudad o interurbanos y, por otro, el creciente sedentarismo al que conduce el uso de medios tecnológicos, tanto con fines laborales como de ocio. Ambos autores enfatizan el hecho trascendental que significó para la especie humana el bipedismo y el posterior desplazamiento por todo el globo que realizaron nuestros ancestros. En la historia de la humanidad el caminar fue una herramienta crucial para conseguir refugio, alimento y ocupar nuevos espacios.

Desde estas perspectivas, la vida urbana moderna supone un disciplinamiento del “andar a pie” por la ciudad, donde los lugares destinados al peatón son las aceras y parques. El caminar solo tiene una función auxiliar en la vida diaria para cumplir con obligaciones y recorridos previamente definidos (casa-escuela; casa-trabajo; casa-compras, etc.).

Estas líneas sobre el caminar urbano nos conduce a pensar desde dónde construimos el resto del andamiaje teórico. Para ello nos posicionamos desde la ecología política. Entendemos que nuestras sociedades y sus interacciones con el medio (sea urbano o no) están integradas en redes de poder que atraviesan nuestra vida y afectan las esferas políticas, científicas, sociales, económicas y socioambientales. Leff (2009) desde su óptica, argumenta:

La ecología política en germen abre una pregunta sobre la mutación más reciente de la condición existencial del hombre. Partiendo de una crítica radical de los fundamentos ontológicos y metafísicos de la epistemología moderna, más allá de una política fundada en la diversidad biológica, en el orden ecológico y en la organización simbólica que dan su identidad a cada cultura, la ecología política viene a interrogar la condición de *ser* en el vacío de sentido y la falta de referentes generada por el dominio de lo virtual sobre lo real y lo simbólico, de un mundo donde, citando a Marx según Marshal Berman (1988), *todo lo sólido se desvanece en el aire* (p. 254-255).

En este sentido, el tomar conocimiento de los entramados de poder que crean dispositivos de control y elaboran una realidad desde la cual ver e interpretar el mundo, nos ayuda a interpelarnos sobre nuestro rol en el medio urbano en que nos desenvolvemos. Nuestra visión del mundo está incardinada en tramas de poder, que son co-construidas por nuestras acciones y decisiones. También generamos resistencias, interpelaciones y alternativas desde nuestros lugares, que discuten o subvierten lo

impuesto y producen nuevas relaciones de poder. A decir de Foucault (s/a): “las relaciones de poder ‘sirven’ en efecto, pero no porque estén ‘al servicio’ de un interés económico primigenio, sino porque pueden ser utilizadas en las estrategias” (p. 171).

En el caso de la ciudad, considerandola como una construcción social (Carrión, 2001), es uno de los exponentes más claros donde se visibilizan las redes, los flujos y los nodos donde se despliega y anida el poder, tanto por medio de la materialidad como los edificios, las infraestructuras urbanas, el uso de los espacios, como por las tensiones entre las áreas marginalizadas y aquellas priorizadas para usos con fines económicos. En esta línea, el crecimiento desmesurado en los últimos dos siglos de las ciudades pone en crisis el estilo de vida consumista al funcionar éstas como grandes centros extractores de recursos como energía, agua y suelo, para su subsistencia. Además de consolidarse como centros financieros capitalistas (Sassen, 2010). Esto nos conduce a pensar en las condiciones de enajenación respecto de su entorno que experimentan sus habitantes, ya no solo en las grandes urbes, sino también en ciudades intermedias como Bahía Blanca.

Junto con el enfoque ecopolítico, tomamos algunos aportes desde la fenomenología para comprender la corporalidad y el juego de los sentidos en la interacción con el medio. Resulta valiosa la mirada que propone Le Breton (2007) cuando expone que “el cuerpo es la condición humana del mundo, el lugar donde el incesante flujo de las cosas se detiene en significados precisos o en ambientes, se metamorfosea en imágenes, en sonidos, en olores, en texturas, en paisajes, etc.” (p. 12). Tal como planteamos anteriormente, el caminar es poner el cuerpo en juego con el espacio y a partir de allí también se generan sensaciones que pueden ser positivas o negativas. Y de esta forma se constituye en otra forma de conocer. La vertiente fenomenológica en este sentido, destaca el caminar como herramienta para acercarse al pasado, como lo plantea Tilley (2008) “to understand landscapes phenomenologically requires the art of walking in and through them, to touch and be touched by them” (p. 272). Esta referencia resulta oportuna para el medio urbano pues nos indica sobre otra forma de observar la ciudad. Por su parte, Ingold (2017) propone el concepto de *taskscape* como referencia a partir de la cual ver y estudiar las relaciones humanas con su entorno dentro de la arqueología. Este aporte es significativo si consideramos a la ciudad como un *taskscape* (Ingold, 2017), puesto que, como producción humana, quienes la habitamos interaccionamos a través de ella con el medio ambiente y, a su vez, entre nosotros y con ella, dentro de sus límites.

En esta línea, el trabajo también se propone abrir el diálogo a comprender el caminar como acción pedagógica que construye una cartografía social desde la corporalidad. Para ello podemos entenderla como una actividad que interacciona con otras cartografías que exceden el mapa tradicional y buscan “captar lo múltiple” (Grinberg, 2020, p. 3) y acercarnos a comprender las sedimentaciones urbanas. La experiencia del caminar fácilmente puede ser volcada en hojas en blanco y transmitida por medio de la cartografía social, con lo cuál tiene un potencial de reforzar las horizontalidades y experiencias en el saber (Díaz Tetamanti, 2024).

En base a estos lineamientos teóricos, el trabajo se desarrolla exponiendo primeramente la metodología del caminar como herramienta pedagógica, y los lugares trabajados en Bahía Blanca, luego se describe cómo se realizaron esas caminatas.

Metodología

La metodología propuesta es cualitativa, su núcleo está anclado en el caminar unido a actividades de indagación y reflexión. En diálogo con el marco teórico, aquí tomamos la estrategia que plantea Careri (2019) quien resalta la potencialidad del caminar como una práctica estética. No obstante, consideramos que la aplicación del caminar como herramienta pedagógica plantea múltiples posibilidades para la re-apropiación y re-descubrimiento del lugar que habitamos, convirtiéndose en un “modo de conocer” (Salinas, 2020, p. 314). Por lo que la valoramos como una práctica de aprendizaje y conocimiento. El trabajo contiene elementos de las walking methodologies como las relaciones que propone entre placer recreativo y paisaje, y exploración de la experiencia humana en torno a lo natural y lo construido. Estas metodologías abren un espacio a experiencias donde el movimiento es protagonista y crea nuevos espacios de relaciones sociales que producen mayor confianza entre quienes intervienen, como las walking interview. Si bien se utilizan mayormente en el campo de la antropología y la etnografía, como instrumento pedagógico brinda nuevos contextos de aprendizaje y comprensión (Springgay & Truman, 2018).

Desde la premisa metodológica de re-apropiarse y re-descubrir, se prefijaron lugares para recorrer, pero también se incorporaron otros. En base a los intereses de las participantes se consideraron sectores urbanos de interés antes de cada salida, a partir de los que se plantearon interrogantes vinculados sobre qué conocemos de la ciudad, cómo y qué vemos cuando nos movemos por sus calles y qué no vemos. Una vez finalizado cada recorrido, la sistematización de cada caminata se centró en intercambios entre las experiencias de cada uno de los participantes y de allí surgieron interesantes reflexiones donde emergieron parte de las memorias personales asociadas tanto al lugar visitado, como en relación a la propia experiencia de vivir y ver la ciudad.

Las actividades se desarrollaron con grupos de adultos mayores en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina) entre los años 2022-2023¹ en el marco del curso “Bahía Blanca, pasear y detenerse”, dictado dentro del programa Universidad para Adultos Mayores Integrados (UPAMI) implementado a nivel nacional y ejecutado en las distintas universidades públicas del país, entre ellas la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) sede Bahía Blanca. La característica de estos grupos radica en su rango etario y en que las personas que participaron fueron casi en su totalidad mujeres. Esto es un componente valioso para contextualizar la experiencia del caminar debido a que, el desplazarse por distintos sectores de la ciudad tanto en la vida laboral activa como siendo sujetos con otras obligaciones y necesidades hoy, supone distintas vivencias a través del tiempo. La propuesta implicó un ejercicio social en el medio urbano donde se efectuaron diversas caminatas por espacios frecuentemente transitados como la zona céntrica y algunos barrios más antiguos y tradicionales, y por otros sectores no tan frecuentados como espacios verdes y áreas abandonadas.

Discusión y resultados: Parques y arboledas, lugares desde donde mirar

¹ Antes de los eventos climáticos de diciembre de 2023 y marzo de 2025 que afectaron muchos de los lugares transitados.

La ciudad cuenta con una serie relativamente importante de plazas y áreas verdes, se optó por los ubicados en zonas más alejadas del radio céntrico y no tan frecuentados como los parques Illia, el Pinar, Jardín Botánico de Bahía Blanca y Campaña del Desierto. En el caso del Parque Illia, también se visitó el barrio donde está emplazado, Villa Rosas. En este andar surgieron diversas referencias sobre las actividades que se hacían décadas atrás en parques como este, donde se celebraban festividades populares como carnavales y kermeses. Este espacio verde destaca por su riqueza arbórea (eucaliptos, palmeras, olmos), que brinda sombra en los tórridos veranos, además de actuar como un pulmón verde integrado al eje vial bordeado por eucaliptos que conforman la avenida Arias, que conecta esta parte de la ciudad con el puerto de Ingeniero White. Dentro del grupo de caminantes había personas que no lo frecuentaban o directamente no lo visitaban. El hecho de caminarlo un día de semana por la mañana generó reacciones positivas de quienes asistieron. Es preciso tener en cuenta que la percepción de los lugares cambia con el transcurso del día, si está nublado, la estación del año y si se lo visita un día laboral o un fin de semana.

Este parque junto con la arboleda de la avenida Arias, adquiere una función relevante como barrera en esta zona urbana (sureste) vecina a Ingeniero White y el polo petroquímico e industrial, donde la población está más expuesta a las emanaciones y los ruidos de las plantas industriales. En el paisaje urbano, para quien observa atentamente desde zonas cercanas, se puede ver esta masa verde, además de la cercanía con el cinturón portuario industrial.

Una situación diferente conllevó la visita al sitio conocido popularmente como “El pinar”, una extensa zona verde conformada por un bosque de pinos, cipreses y cedros, en la zona noreste de la ciudad. Este espacio se ubica al noreste de la ciudad, en una zona de alto tránsito. Crea una continuidad parquizada con el Parque Independencia, situado en adyacencias. A pesar de no ser definido oficialmente como parque, los vecinos utilizan como tal, junto con la pista de bicicross dentro del bosquecillo de pinos utilizada por los jóvenes. El área cuenta con variados senderos que cruzan este pequeño bosque urbano.

El objetivo al transitar este lugar consistió en interpretar qué percibimos y experimentamos cuando caminamos a través de una extensa arboleda urbana que no frecuentamos regularmente y qué objetos podemos descubrir allí. Una característica del lugar es que se localiza en un área elevada, por lo que se obtiene una vista panorámica del centro y de un sector de la costa. Dentro de los intercambios que se dieron durante la caminata, fue recurrente la representación de este lugar como una zona casi desconocida, sobre todo la parte desprovista de vegetación exótica, pero donde hay algunos ejemplares de caldén (*Prosopis caldeniia*). El por qué se relaciona con el tránsito acotado por esa zona que se realiza con vehículo, por lo que la velocidad contribuye a excluirlo del campo de visión. Una actividad planteada previamente consistió en identificar el monumento a Manuel Belgrano, emplazado en la parte más alta del área, donde está el mirador natural. Ninguna de las asistentes tenía registro de esta obra, que a pesar de estar situada en un lugar despejado se encuentra en estado de abandono y sin señalización². El re-descubrimiento del monumento generó mayor interés sobre cómo esta arboleda está integrada (o no) a sus recorridos y las historias sobre su origen, además de reconocer su valor paisajístico como espacio verde y mirador urbano.

² El busto de Belgrano fue trasladado a la intersección de avenida Parchappe y calle Falucho, en el acceso a Villa Mitre.

Dentro del entramado urbano hay instituciones que, a pesar de su función, pasan inadvertidos en el tránsito. Esto se presume con el Jardín Botánico, creado por iniciativa de personas vinculadas a la biología y la floricultura a inicios de los años ochenta. Este fue uno de los lugares casi desconocidos para el grupo, a pesar de que se organizan visitas educativas y está abierto los fines de semana. En este caso la caminata se circunscribió al sendero relacionado con la evolución vegetal y bajo la compañía del guía. El resultado de esta visita fue significativo debido a que, por la cercanía con El Pinar, visitado anteriormente, quienes participaron de la actividad crearon un mapa mental donde estos espacios verdes adquieren relevancia, se relacionan y se resignifican dentro de la ciudad no solo como áreas recreativas sino también por su función ecológica.

En la zona noreste de la ciudad se recuperó una extensa área denominada en un primer momento como Parque Campaña del Desierto, que completa el gran corredor verde que integra por medio de la avenida Fortaleza Argentina, el barrio Miramar, El Pinar y el Parque Independencia. Este parque actúa como una isla entre zonas residenciales, contiene puntos panorámicos más elevados que El Pinar y está menos forestado con exóticas; hay un bosquecillo de chañares protegido por ordenanza municipal y se está reforestando con especies nativas además de la presencia de ejemplares de caldén. Uno de los atractivos son las formaciones de barrancas de más de 4 metros de altura donde habita la especie de loro barranquero (*Cyanoliseus patagonus*) (Lera, Cozzani, Canale, Tella, & Zalba, 2022). Esta es una colonia urbana relevante a nivel mundial de la especie que caracteriza el mirador natural de la ciudad y el puerto. Debido a que este parque comenzó a recuperarse en los últimos años, aún no está integrado a los recorridos de gran parte de la población, por lo que resulta una zona para explorar y poner en juego los sentidos. De allí que caminar resultó otro re-descubrir urbano puesto que los escasos acercamientos que tuvieron las personas del grupo se limitaban a su etapa de abandono. Debido a su topografía accidentada y la abundante hierba, caminar por los senderos implicó un esfuerzo corporal diferente al que supone desplazarse por una acera. La consigna consistió en registrar fotográficamente aquellos puntos que les resultaron interesantes y escuchar los sonidos. Por las dimensiones del parque, el ruido urbano disminuye y es posible observar aves diversas junto con los loros cuya presencia se hace notoria al atardecer y amanecer. La caminata se efectuó a media tarde por lo que, cuando nos acercamos a la zona de estas aves, ya se apreciaban bastantes ejemplares. Allí surgieron preguntas en torno a la interacción urbana con ellas. Para algunas asistentes, los loros son perjudiciales para la estabilidad del suelo (en un sector fuera del parque hay viviendas sobre las barrancas) y por el sonido que producen (Speake, Carbone, & Fittipaldi, 2016).

Estos planteos fueron el puntapié para hablar sobre las otras especies con las que cohabitamos en la ciudad y cuyos hábitats anteceden a la urbanización. El mirar, escuchar y caminar por un sector de las barrancas, contribuyó a qué entendemos por “invasión” y quiénes son los invasores ¿las aves o nosotros? El ejercicio de escuchar fue muy satisfactorio por lo que se continuó trabajando en clase con grabaciones de aves que habitan la ciudad y cuyos sonidos son acallados por el rumor artificial urbano. El caminar nos brindó la posibilidad de ver dónde anidan y viven una variedad interesante de especies passeriformes, totalmente diferente a las abundantes en el centro y macrocentro donde encontramos exponentes de paloma urbana (*Columbus livia*).

Por último, el andar por el parque creó un interesante intercambio de ideas en torno al nombre del mismo. En la gestión municipal anterior se intentó renombrarlo por lo que

se hizo un intento de votación popular impulsada por la municipalidad donde la denominación elegida fue Julio A. Roca. Esta elección despertó debates en distintos ámbitos locales y puso en evidencia una construcción histórica que prevalece, en la que Bahía Blanca aparece vinculada al modelo agroexportador producto del Estado moderno argentino, del cual se considera a Roca uno de sus artífices (Boffa Augusto, Denis, & Hernández, 2022). Esta construcción histórico-discursiva conlleva un silenciamiento de los hechos acaecidos a fines del siglo XIX cuando se planificó y ejecutó el despojo de los pueblos indígenas.

Barrios y calles

Los barrios poseen una fuerte carga identitaria, es el núcleo donde se forman y consolidan lazos sociales y comunitarios que acompañan a sus habitantes en el transcurso de su vida. En los barrios hay acontecimientos y objetos que los distinguen entre sí, los que son portadores y transmiten la historia local, por lo que permiten rastrear y observar los trazos de procesos transescalares. En el caso de Bahía Blanca las primeras barriadas poseen una carga identitaria muy fuerte. La propuesta de caminar por algunos de ellos se articuló en torno a la premisa de pensar qué es lo que vemos cuando caminamos y qué cambió en ellos con el tiempo. En este sentido se planificaron las visitas a barrios tradicionales como Villa Rosas, Villa Mitre, Almafuerte y la zona céntrica aledaña al Teatro Municipal. En cada uno de ellos encontramos elementos arquitectónicos y constructivos (estilos, vestigios industriales, estructuras) que nos permitieron adentrarnos en su historia.

Al recorrer estos barrios es primordial considerar dos aspectos que han moldeado la fisonomía urbana bahiense: por un lado, el curso del arroyo Naposta, que demandó una planificación a través de los años para evitar inundaciones (Mastrandrea & Pérez, 2020). Este valioso arroyo contiene un ecosistema rico en avifauna y vegetación riparia, sin embargo, la interacción de la población con él en perspectiva temporal, contiene una carga negativa hasta la actualidad, considerándolo mayormente como un lugar de acumulación de basura, agua contaminada y malezas. En cierto sentido, el Naposta estableció un límite natural entre el centro y los barrios que fueron desarrollándose hacia el noreste, como Villa Mitre, Tiro Federal, Bella Vista, La Falda y Palihue. Este fue subsanado, en cierta manera, con la construcción de puentes y luego el entubado a inicios de los años ochenta. Por otro lado, el tendido ferroviario construido entre finales de siglo XIX e inicios del XX, creó una suerte de “cinturón de hierro” entre el centro y los barrios del norte, este y sur. Sumado a las vías, las estaciones y galpones de almacenamiento de las distintas compañías que estaban operativas por entonces (todas de origen inglés), otorgaron una impronta donde predominan las soluciones estructurales de estilo inglés, conservada hasta la actualidad. El ferrocarril es un elemento que rescatamos en las caminatas por la apropiación social que se hizo a nivel local.

En el caso de Villa Rosas, este sector de la ciudad es uno de los más antiguos y nació en la primera mitad del siglo XX vinculada a “tres infraestructuras que implican un diseño complementario entre los Ferrocarriles del Sud y de Buenos Aires al Pacífico (FCBAP): la estación Spurr, la Fábrica de Gas y el camino General Arias” (López Martínez, s/f). Por entonces el incipiente caserío se hallaba a mitad de camino entre el centro bahiense y el

puerto de Ingeniero White, por lo que la construcción de la avenida Arias favoreció la conexión con la costa. Uno de los edificios emblemáticos fue la fábrica de gas (1907-1951), de estilo inglés construido con ladrillo a la vista. Contaba con un gasómetro el cual, junto a la chimenea y el resto de las instalaciones, se convirtió en un símbolo barrial. Por medio de esta planta y de su red de tuberías de unos 75 km se distribuía el gas a toda la ciudad. Actualmente el edificio es ocupado por la compañía Camuzzi SA y ya no posee el gasómetro que fue desmontado. Este complejo reutilizado, se ubica lindero al Parque Illia y es parte del patrimonio barrial. El caminar por Villa Rosas nos introdujo en el damero de calles estrechas y construcciones de estilo art decó, entre ellas la capilla San Antonio de Padua. Este estilo arquitectónico es uno de los más prolíficos en la ciudad y un remanente de las décadas del treinta y cuarenta. El caminar activó los recuerdos de algunas participantes quienes tenían familiares allí por lo que rememoraron otros momentos vividos en el lugar junto a las reuniones y celebraciones que se hacían en el parque, destacando su función social y recreativa. El desplazamiento por el sector fue circular, en sentido norte-sur-norte, en el transcurso aparecieron referencias y recuerdos de parte de las caminantes, vinculados a cercanías y experiencias que tuvieron con espacios como la ex fábrica, la estación Spurr (ocupada esporádicamente por dependencias municipales) y el parque. Lo contrario sucedió con el templo de la Iglesia Metodista, del cual no tenían conocimiento, ubicado en una de las callecitas y cuya arquitectura de estilo inglés destaca entre las demás viviendas. En el caso de la caminata por Villa Mitre, se efectuaron tres visitas por distintos lugares.

Este es uno de los barrios más tradicionales y con una carga identitaria muy fuerte. Además, una parte del grupo transcurrió algún momento de su vida en él, por lo que recuerdan historias y referencias de los lugares villamitrenses, que buscaron compartir. El barrio se conformó a partir de una donación particular en la primera década del siglo XX. Debido a que uno de sus límites naturales era el arroyo Naposta, éste creaba un aislamiento del centro de la ciudad. De allí las características que destacan su independencia respecto a otras barriadas como la abundancia de comercios, dependencias municipales y el mástil de las “5 esquinas”. La población que se asentó fue en gran parte italiana y sirio-libanesa, cuyas improntas están presentes tanto en la arquitectura, el uso de los colores verde, negro y blanco de la bandera sirio-libanesa y en el monumento al inmigrante sirio-libanés de la plaza Mitre. La actividad deportiva es un pilar barrial anclado en el Club Villa Mitre y su equipo de fútbol. Este club acompaña la vida cultural que se desarrolló hasta la actualidad. Estos rasgos identitarios, contribuyeron a la denominación popular de “la república de Villa Mitre”. Todos estos aspectos fueron rescatados y cruzados con anécdotas en las clases previas, lo que contribuyó a diseñar los recorridos en conjunto donde fueron las alumnas las principales protagonistas, sobre todo en el primer paseo.

Los recorridos planeados y ejecutados fueron 3: el primero se trazó desde la antigua casa donde transcurrió la infancia de una de las integrantes del grupo, a media cuadra de la plaza Mitre, allí nos relató la historia de su familia y el rol de su abuela quién fue la primera partera del barrio y una de las primeras de la ciudad. Su propuesta de comenzar el recorrido en la casa de su infancia, la condujo a contactarse con los dueños actuales y volver a ingresar a la vivienda, lo cual significó emocionalmente una experiencia en la que revivió recuerdos y se encontró con gratas sorpresas. En este primer recorrido villamitrense, ella tomó el rol de guía, nos contó sus recuerdos de la infancia en la plaza, la cual atravesaba diariamente para ir a la escuela que quedaba en el centro de la ciudad. Para ello debía cruzar uno de los pasos a nivel ferroviarios lo cual, desde su óptica

infantil, era una aventura diaria. Si bien nunca abandonó la ciudad, el caminar nuevamente por las calles del barrio le propició el reencuentro con lugares e, incluso, compartimos anécdotas en el mismo banco de la plaza donde se sentaba en su niñez.

En el segundo recorrido caminamos desde las calles Parera-Maipú-Washington hasta la plaza Mitre. En esta ocasión el objetivo fue recorrer una de las partes donde se concentran las casas más añejas del barrio y aún hay vestigios de tamariscales que eran comunes en las primeras décadas. En este sector las miradas se orientaron a la arquitectura y los estilos dominantes en la época de esplendor del barrio. Nuevamente el art decó aparece como el más representativo junto con las casonas “tipo chorizo”³, características de la arquitectura de influencia italiana. En esta área se localiza, además, una de las escuelas más antiguas del barrio, lo cual resultó significativo para algunas participantes que se desempeñaron como docentes. Un hecho significativo que aconteció fue que, como caminantes externos al barrio, nos apropiamos brevemente del espacio público, con lo cual captamos la atención de algunos vecinos y vecinas, esto generó que seamos interpeladas por una vecina sobre lo que estábamos haciendo y nos sugirió notificar al barrio si íbamos a caminar por allí pues resultábamos, desde su mirada, “sospechosas”. Esta intervención resultó valiosa y oportuna para experimentar cómo en el espacio público se percibe y nos percibimos. Es un espacio donde se ponen en juego roles, imaginarios y representaciones. También para interrogarnos sobre qué es lo que consideramos diferente, peligroso o amenazante, y cómo nos interrelacionamos en él. En este recorrido este hecho fue disruptivo ya que incomodó y molestó a las caminantes precisamente por el hecho de poner en juego su corporalidad en un lugar que no frecuentaban y donde no es frecuente ver grupos de personas caminando y explorando. Y, además, esa interpelación del otro nos colocó en el lugar incómodo de “sospechosas” o, cuando menos, ajenas a ese barrio.

El tercer recorrido se realizó sobre un tramo del entubado del arroyo Napostá. Este arroyo fue un elemento fundamental para la radicación de la población en el siglo XIX porque facilitó el acceso al agua. Con el crecimiento urbano se construyó sobre el área de inundación natural, esto generó que el curso de agua se contamine y en sus crecidas inunde los barrios más cercanos a sus orillas. Algunos de estos barrios afectados eran Villa Mitre y Tiro Federal. A finales de la década de los setenta, bajo la dictadura cívico-militar, se decidió entubar uno de los sectores más problemáticos entre las calles Casanova y Estados Unidos. El proyecto de entubado proponía el desarrollo de un área parqueizada lineal y una avenida para comunicar una amplia zona de barrios separados del centro. No obstante, el parque lineal nunca se concretó y la avenida Naposta cumple su función como vía rápida en el barrio Bella Vista, pero en el borde entre Villa Mitre y Tiro Federal adquiere características de abandono, funcionando como una calle interna en estos 2 barrios.

En esta ocasión el recorrido se efectuó entre las calles Corrientes y Falucho. La consigna consistió en registrar mentalmente o por escrito las impresiones positivas o negativas que surgieran. El resultado fue positivo puesto que esta calle y este sector urbano quedan por fuera de los recorridos cotidianos que han realizado tanto a lo largo de su vida laboral, como actualmente. Incluso había quienes nunca transitaban por esta calle.

³ Este tipo de viviendas son frecuentes en Argentina, características de inicios y mediados de siglo XX. Las mismas tienen un antecedente en la casa romana antigua que contaba con un *pluvium* en el centro del patio donde se acumulaba agua de lluvia, rodeado por cuatro galerías donde estaban los ingresos a las habitaciones.

La potencialidad de esta vía radica en lo que muestra cuando se la camina: unas dos cuadras tienen un aspecto de abandono, con vegetación invasiva y basura acumulada. Pero a medida que nos desplazamos encontramos alcantarillas que nos permiten escuchar, ver y percibir el arroyo debajo del pavimento; viviendas añejas y murales y la apropiación que hacen un grupo de vecinos de un sector de las veredas de tierra donde comenzaron a diseñar un jardín comunitario. Las impresiones generales del recorrido fueron positivas puesto que, efectivamente, se re-descubrió un intersticio urbano que puede ser considerado marginal para quienes no habitan el lugar, pero que tiene un significado valioso desde la re-apropiación comunitaria vecinal.

Como indicamos anteriormente, el ferrocarril ejerció influencia en los barrios aledaños a las vías. Esto ocurre en el barrio Almafuerte, situado en el macrocentro y dentro del cual se construyó la estación Noroeste de la compañía Buenos Aires al Pacífico. Este barrio contiene las dinámicas propias de un área con alto tránsito vehicular. Sus puntos relevantes se asocian con la arquitectura de estilo inglesa predominantes en viviendas ubicadas sobre la calle homónima, la ex estación Noroeste incendiada en el año 2022 y el templo de la iglesia anglicana, sobre calle Gorriti.

Aquí el paseo se realizó sobre la calle Almafuerte con una visita al templo anglicano que sintetiza la impronta inglesa. El objetivo fue conocer sectores urbanos donde el capital inglés operó culturalmente, en este caso, por medio de la religión. Este edificio contiene aspectos relevantes dentro de la historia local vinculados a la historia deportiva (en su interior se efectuaban los primeros partidos de básquet) y a la historia internacional, pues una foto retrata la celebración local por el triunfo en la Primera Guerra Mundial.

Por último, el recorrido por un sector del barrio Bella Vista y la zona aledaña al teatro Municipal, dentro del radio céntrico, estuvo motivada por la posibilidad que brinda la zona para explorar el dinamismo urbano entre una zona céntrica y un barrio. Pero, además, durante las clases, se consideró la sugerencia de una participante para conocer las cuadras céntricas donde existen pasadizos o pasajes peatonales que comunican las calles. La caminata se inició en la calle Lavalle, en un área donde está el depósito semi abandonado de vinos Toro Viejo. Es una zona que lentamente se recupera e integra al centro por medio de la apertura del cruce ferroviario, que rompe el cinturón de hierro. El recorrido muestra diversos estilos arquitectónicos donde se conjugan usos antiguos (industriales, residenciales) y actuales (culturales, comerciales) de esas viviendas. En la zona céntrica pudimos identificar los pasajes peatonales lo que acrecentó el interés por la zona. El hecho de encontrar estos reductos muestra otra forma de sociabilidad barrial en una zona céntrica, como son los pasadizos.

Edificios y construcciones abandonados.

En la ciudad hay sectores, viviendas, instalaciones e infraestructuras que fueron marginadas luego de cumplir sus funciones o fueron reemplazadas por otras más modernas, con el consecuente abandono. Esto contribuye a su ocultamiento dentro de la retícula urbana y constituyen lo que se denomina el tercer paisaje (Clement, 2004) producido en los espacios residuales resultantes de las transformaciones espaciales y territoriales, tanto en el medio urbano como rural.

Para entender estos procesos de marginalización, en el caso de Bahía Blanca se pueden apreciar tres momentos de transformaciones profundas a nivel urbano ligadas a la inclusión de la ciudad como un nodo estratégico dentro del modelo de Estado nacional moderno constituido en Argentina a fines del siglo XIX. Este modelo se resignificó de acuerdo a demandas internacionales asociadas a la producción y exportación, como así también a las políticas económicas regionales. En este sentido, identificamos un primer momento en las décadas de 1880-1899 donde la localidad adquiere relevancia con la intervención de inversiones inglesas en ferrocarriles y la creación del puerto en Ingeniero White, además de la consolidación de dicha población portuaria. Esto resulta significativo puesto que, si bien la fundación de la ciudad data de 1828, en estas dos décadas adquiere un crecimiento veloz y una transformación social, cultural, política y económica única. El segundo momento lo ubicamos en la primera mitad del siglo XX, en torno al centenario de la fundación cuando se concretan obras como la infraestructura sanitaria. Por último, el tercer momento se desarrolla entre finales de 1960 y 1990. Aquí se acrecienta la importancia de Bahía Blanca como ciudad portuaria, se concreta la transformación definitiva del sector costero urbano que, por medio de los planes estratégicos implementados en estos cuarenta años, destina su uso a fines industriales. No obstante, esta transformación generó consecuencias que afectan a los habitantes actualmente como: contaminación de las aguas y del aire urbano, pérdida de espacios costeros de alto valor ecológico y cultural, aumento de demanda de servicios (educacionales, sanitarios), una rápida expansión urbana con escasa planificación y la radicación de filiales de multinacionales.

En este marco de transformaciones se contextualizan los sitios abandonados que visitamos y cuyo momento de esplendor hoy se desdibuja. Sin embargo, la posibilidad de caminar a través de ellos genera la recuperación de las memorias asociadas y facilita colocarlos en diálogo con la malla urbana más moderna. Las visitas fueron realizadas al ex Policlínico y tres surgentes abandonados pero situados en lugares accesibles dentro de la ciudad.

El ex Policlínico fue inaugurado en 1931, por entonces se encontraba distante del centro urbano, pero con la expansión urbana hoy está en un área populosa en el barrio de Villa Loreto. Este complejo hospitalario contaba con los adelantos de la época y respondía a las necesidades de salubridad recomendadas por entonces. Poseía seis pabellones más edificios de dependencias, cada uno adaptado para el tratamiento de patologías comunes en la época y con separación de pacientes de acuerdo al sexo. Además, estaba rodeado de una profusa arboleda cuyos exponentes aún se conservan junto con la capilla, la Porciúncula, perteneciente a la congregación franciscana. Con el avance de los años y los adelantos en medicina y poblacional, este espacio empezó a ser insuficiente para dar respuesta a nuevas necesidades. Por este motivo se dispuso la construcción de un nosocomio más moderno dentro del mismo terreno. Es así que en el año 1984 se inauguró el Hospital Penna, que cubre las necesidades de atención médica a nivel regional. Esto condujo al abandono paulatino de los pabellones ubicados en el centro de la manzana, manteniéndose sólo algunos con usos diversos. En algunos sectores de los mismos funcionan, por ejemplo, una escuela secundaria, un centro de jubilados, la Casa Ronald McDonald, la Ong Chela Filipuzzi, la morgue judicial y la capilla la Porciúncula, recuperada totalmente en los últimos años.

La caminata por este sector implicó poner en juego los sentidos del olfato y aguzar la vista y el oído. El grupo conocía estas instalaciones cuando estaban en funcionamiento,

asistieron allí para concretar diversos estudios médicos o trámites, pero fuera de esas necesidades no retornaron una vez que se construyó el nuevo nosocomio. Por lo que las preguntas guías para reflexionar durante y después del recorrido fueron: como habitantes de la ciudad ¿qué sensaciones nos generan estos lugares abandonados y este particularmente? ¿con qué lugares experimentamos más afinidad o sentimos rechazo? Las reflexiones fueron interesantes dado que vincularon momentos gratos con el lugar, aun en esta etapa de semi abandono, puesto que algunas de las integrantes del grupo fueron ex docentes en la escuela secundaria y guardan buenos recuerdos. Pero, en sus casos, en sus recorridos diarios no se internaban en los sectores abandonados. Por lo que el ingresar a los pabellones, caminar por algunas galerías y mirar dentro de los sótanos, generó asombro (por las condiciones de abandono y dimensiones del lugar) y también sensaciones vinculadas a recuerdos y melancolía. Como sucede con los lugares abandonados, estos poseen marcas urbanas como los grafitis, vestigios de fogones, acumulación de basura y leyendas urbanas. El caminarlo nos llevó a hablar sobre las formas en que asociamos los lugares con experiencias o sensaciones negativas que identificamos con la topofobia (Lindon, 2006). Este concepto describe las sensaciones de rechazo o desagrado por lugares, mediados por la experiencia, estas vivencias negativas se pueden ver potenciadas en relación al género (Mauri & Nieto, 2024). La contrapartida es la topofilia, que son aquellas asociaciones donde prevalece el “amor humano por el lugar” (Tuan, 2007). Para ello, la caminata se diseñó de forma de poder rodear el área abandonada y atravesar algunos pabellones y galerías, esto le otorgó una dinámica de exploración urbana, donde pudimos trabajar los sentidos del olfato y la vista. También incorporamos la lectura para poner en juego otras representaciones de ese lugar, para ello leímos la leyenda del exorcismo realizado en la capilla, historia que fue difundida como relato urbano, pero de la cual no hay fundamentos verídicos. En cuanto a la vista, las condiciones de semi oscuridad y penumbras en algunos sectores obligó a acercarnos a la estructura y, también, ver dónde caminábamos, ello sumado a la sugestión que nos pueden generar las historias fantásticas, crearon una experiencia singular. También es importante el registro visual de las formas y los detalles arquitectónicos que aún subsisten y resultan llamativos. Como resultado grupal se consideró que no es un lugar necesariamente asociado a la topofobia, pero sí, por las experiencias de algunas integrantes, más vinculado a los recuerdos agradables relacionados con la docencia.

Las caminatas por los surgentes también rescataron esta asociación topofílica asociada al agua y su circulación en la ciudad. Bahía Blanca se encuentra sobre tres grandes acuíferos, el primero y más profundo es el denominado Sistema Hidrotermal Profundo (SHP) con una extensión de unos 3000 km². Sus aguas emergen a una temperatura de entre 50 y 60 C°. El otro acuífero es el intermedio, situado a 200 metros de profundidad, aquí el agua emerge a 30 C°, y, por último, el acuífero freático que se halla entre los 2,5 y 10 metros de profundidad. Su agua se encuentra salinizada y en el medio urbano contaminada por aguas negras (Bonorino, Carrica, & Lafont, 2009). En los usos hídricos es posible identificar distintos períodos en los que variaron las fuentes de aprovisionamiento a medida que aumentaron las demandas. Debido a las necesidades de los ferrocarriles ingleses de proveerse de agua para las locomotoras y demás instalaciones, el servicio de agua corriente se incorporó a la ciudad a inicios de siglo XX, cuándo se creó la Compañía de Aguas Corrientes de Bahía Blanca. Previamente se captaba agua de lluvia que se almacenaba en aljibes o se obtenía por medio de perforaciones particulares. Pero debido a las condiciones geológicas de la ciudad, también a inicios de la centuria, se perforó uno de los primeros pozos surgentes. Con el

transcurso de los años aumentó el número de perforaciones y para la década del sesenta estaban operativos 25 surgentes urbanos (que extraían agua del SHP). Estos fueron un poderoso complemento de la red de agua corriente. Situados en distintos puntos de la ciudad, proveyeron de agua caliente a distintos barrios. También se construyeron cisternas para almacenarla, estas hoy se encuentran fuera de servicio con buen estado de conservación.

Los surgentes cayeron en desuso en las décadas de los setenta y ochenta. Este proceso de abandono coincide con la construcción del dique Paso de las Piedras en el río Sauce Grande en cercanías de Saldungaray. La obra obedeció al aumento de la población y una mejor cobertura de la demanda hídrica, además, se debía contar con una fuente de agua dulce para el proyectado polo petroquímico. Actualmente, solo están operativos cuatro surgentes (barrio Spurr, colegio La Asunción, surgente de calle Cuyo y Alem sobre lateral del Parque de Mayo), de los cuales el más utilizado es el de avenida Alem.

La visita a tres de estos surgentes abandonados condujo a interpelarnos sobre la relación que tenemos con el agua, las formas en qué circula en la ciudad y cómo prevalece la crisis crónica de escasez hídrica sobre todo en verano. El hablar sobre el agua enfatiza los lazos de solidaridad y redes de poder que se tejen socialmente al ser un bien común escaso y altamente disputado. En el caso de Bahía Blanca, el debate se vincula con los usos que se realizan y privilegian desde el sector gubernamental y de la empresa distribuidora del agua. En ese esquema se prioriza el uso del polo petroquímico, que tiene asegurada la provisión a expensas de la población. En estos recorridos se discutió cómo la ubicación de algunos de estos pozos hoy abandonados, en caso de ser habilitados, beneficiarían a los barrios aledaños y se convertirían en punto dinámicos en el medio urbano. El caminar dentro de los predios y en sus inmediaciones nos brindó una perspectiva más completa de la importancia de estos lugares ya que, al ser áreas forestadas, funcionan como pulmones verdes. Así mismo, la visita a estos sitios asociados al agua aun expone la accesibilidad a los mismos y su integración con el medio circundante, puesto que están en zonas de alto tránsito vehicular. Esto nos indujo a interrogarnos sobre ¿qué elementos urbanos percibimos cuando transitamos en vehículos? ¿consideramos que esos elementos nos pueden conducir a conocer algo más sobre la historia de la ciudad que habitamos? ¿qué observamos y sentimos cuando transitamos por estos lugares?

Espacio portuario-industrial

Los interrogantes formulados en el apartado anterior los aplicamos en el caminar por la zona costera, en la localidad de Ingeniero White y su zona portuaria-industrial. Esta es un área donde históricamente tiene injerencia el capital transnacional, en un principio inglés y luego, con la creación del polo petroquímico, predominantemente estadounidense y europeo. La cercanía de las instalaciones junto con las operaciones riesgosas y las emanaciones de gases, vapores y partículas, hacen de Ingeniero White un lugar expuesto a sufrir patologías respiratorias, estrés (Lamtzev, Pérez Artica, Gaglio, & Becher, 2012) y afectaciones en las viviendas (casas partidas), aunque para este caso hay estudios que lo atribuyen a subsidencia (Carrica & Lexow, 2005). Por lo tanto, aquí es donde podemos registrar cómo interactúan las redes de poder entre lo local y lo internacional e identificar los actores que se disputan el espacio y las formas en que se

materializan en él, incluso algunos como las empresas, que buscan legitimidad en la población aledaña (Heredia Chaz, 2014).

Para ello se desarrolló una caminata extensa desde la calle Rubado hasta el boulevard Juan B. Justo, en sentido paralelo a la costa. En esta ocasión nos centramos en las experiencias olfativas y visuales dado que bordeamos un sector de la maltera Boortmalt por lo que es una zona donde hay muchas partículas de cereales en suspensión (granza) y un sonido constante proveniente de la misma planta. Simultáneamente al desplazarnos por estas cuadras se aprecian las viviendas típicas con distintos grados de conservación y los restos de una de las estaciones ferroviarias. En este sector la experiencia se confrontó con temas tratados en clase como la problemática socioambiental en Ingeniero White y los espacios recreativos que se perdieron con el desarrollo y expansión del complejo industrial-petroquímico. Para acompañar la visualización de estos cambios incorporamos fotografías de la primera mitad del siglo XX y finales de los sesenta, donde se aprecia la costa, el mar y los usos sociales de entonces.

La zona que caminamos posee múltiples marcas que registran distintos momentos históricos, un exponente es el exterior del Museo del Puerto donde a partir de los objetos expuestos, es posible retrotraernos a las actividades y usos en décadas pasadas. También se encuentra señalizado el edificio que funcionó como centro clandestino de detención durante la dictadura cívico-militar, en la entrada al puerto. Una particularidad de esta caminata radicó en que se atravesó el puente “la niña” que, al ser el punto más elevado, permitió la observación de la infraestructura de elevadores, cintas transportadoras, silos y buques.

Como resultado de este recorrido el grupo prestó atención a nuevos elementos que, en el tránsito esporádico por el lugar, no habían identificado. Con la caminata la atención se centra en el medio donde el cuerpo está expuesto a los estímulos olfativos, sonoros y visuales.

Resultados y conclusión

Los análisis desde la teoría de la ecología política y la fenomenología se enriquecen con la caminata como estrategia pedagógica para investigar el espacio urbano a través del cuerpo y sus sentidos. La experiencia urbana cotidiana moderna está mediada por la velocidad y el vehículo se convierte, paradójicamente, en una barrera. Esto conduce a que se produzca un mapa mental fragmentado del lugar que habitamos, donde son excluidos los sitios que no registramos en nuestro transitar diario. Y, por ende, esto contribuye a su pérdida física y simbólica.

Implementar la caminata de forma pedagógica facilita la identificación visual, sonora y olfativa de estos elementos, y nos posibilita recuperar la memoria urbana. Además de fortalecer nuestros lazos con nuestro hábitat urbano y re-elaborar nuestra identidad. A la vez, es una poderosa herramienta para insertar conscientemente nuestra corporalidad en las redes materiales e inmateriales de poder y poder identificarlas. La posibilidad de desplazarnos a pie, facilita el encuentro de nuevos puntos de vista para comprender la ciudad y cómo interaccionan otros intereses transescalares con el medio local. Esto se demuestra para los casos de la trama ferroviaria y en el sector portuario. Destacamos como resultados potentes del caminar la posibilidad que presenta en la

circulación de roles, quién orienta la caminata, por lo que refuerza la horizontalidad y el intercambio de voces y saberes. En este sentido fue muy visible en la co-construcción de algunos de los recorridos. También trabaja de forma directa con la curiosidad y la expectativa.

Referencias bibliográficas

- Boffa Augusto, N., Denis, A., & Hernández, G. (2022). Memorias negadas: la Campaña al Desierto en Bahía Blanca, Argentina. *NuestrAmérica*, DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.6002243>
- Bonorino, A., Carrica, J., & Lafont, D. (septiembre de 2009). Explotación de las aguas subterráneas para suplementar el abastecimiento a la ciudad de Bahía Blanca y zonas de influencia. www.bahiablanca.conicet.gov.ar. Recuperado de: <https://bahiablanca.conicet.gov.ar/boletin/boletin29/index87e4.html>
- Careri, F. (2019). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Carrica, J., & Lexow, C. (2005). Relación entre desacación del suelo y los fenómenos de subsidencia ocurridos en Ingeniero White, Argentina. *Geoacta*, 47-56.
- Carrión, F. (. (2001). *La ciudad construida. Urbanismo en América Latina*. Quito: FLACSO.
- Clement, G. (2004). *Manifiesto del Tercer Paisaje*. Barcelona: Gili.
- Díaz Tetamanti, J. M. (2024). Entre mapas y comunidades: experiencia e innovaciones en cartografías sociales. *Geograficando*, <https://doi.org/10.24215/2346898Xe172>
- Foucault, M. (s/a). *Microfísica del poder*. Ed. de la Piqueta.
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianeidad: un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 1-12.
- Heredia Chaz, E. (2014). La máquina de expresión del polo petroquímico de Bahía Blanca. *Cuadernos del Sur-Historia*, 119-155.
- Ingold, T. (2017). Taking taskscape to task. En U. Rajala, & P. Mills, *Form of dwelling. 20 years of taskscapes in archaeology*. (págs. 16-27). Oxford: Oxbow Books.
- Lamtzev, S., Pérez Artica, R., Gaglio, G., & Becher, P. (2012). *saludsocioambientalxfmdelacalle.files.wordpress.com*.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2015). *Elogio del caminar*. Siruela: Madrid.
- Leff, E. (2009). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Lera, D., Cozzani, N., Canale, A., Tella, J., & Zalba, S. (2022). Variaciones interanuales y cambios estacionales en la abundancia de una población urbana de loro barranquero (*Cyanoliseus Patagonus*). *El Hornero*, <https://doi.org/10.56178/eh.v37i2.408>.

- Lindon, A. (2006). Del suburbio como paraíso a la espacialidad periférica del miedo. En A. Lindon, D. Hiernaux, Aguilar, A. (coord.), *Lugares e imaginarios en la metrópolis*. (págs. 85-105). Barcelona: Anthropos.
- López Martínez, S. (s/f). Recuperado de www.argentina.gob.ar.
- Mauri, A., & Nieto, M. (2024). Los imaginarios urbanos del miedo con perspectiva de género: un estudio de caso en Bahía Blanca. *Huellas*, 206-211.
- Salinas, F. M. (2020). Apuntes para una (auto)etnografía del caminar. *Revista Antropologías del Sur*, 305-315.
- Sassen, S. (2010). *bbvaopenmind.com*. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2010/02/BBVA-OpenMind-La-ciudad-global-introduccion-a-un-concepto-Saskia-Sassen.pdf>
- Solnit, R. (2015). *Wanderlust. Una historia del caminar*. Santiago de Chile: Hueders.
- Speake, M., Carbone, M., & Fittipaldi, M. (2016). Análisis de percepción sobre las colonias urbanas de loros barranqueros en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). DOI: 10.13140/RG.2.2.12766.69441.
- Springgay, S., & Truman, S. (2018). *Walking methodologies in a more-than-a-human world: WalkingLab*. Nueva York: Routledge.
- Tilley, C. (2008). Phenomenological approaches to landscapes archaeology. En B. David, & J. Thomas (Eds.), *Handbook of landscapes archaeology routledge*. (págs. 271-276). Londres: Routledge.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia: un estudio sobre percepciones, actitudes y valores medioambientales*. España: Melusina.

Notas

¹ Licenciada en Historia y Doctora en Geografía por la Universidad Nacional del Sur. Las líneas de investigación que trabajo son conflictividades hidrosociales, ecología política del agua y urbana. Actualmente soy becaria postdoctoral en CONICET Bahía Blanca. Mail: marialauralanghoff@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1534-9534>



La corriente

Autora: Paula Gambino (2025)
Collage analógico sobre contratapa de libro antiguo.
Dimensiones: 12x17cm

Travesías en el mar de la educación: historias de aprendizaje y desafíos

Journeys in the sea of education: stories of learning and challenges

Luciana Andrea Tronca¹

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el derecho a la educación superior en Argentina y los desafíos estructurales que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de sectores desfavorecidos y adultos que retoman sus estudios. A través de una narrativa autobiográfica, se exploran experiencias personales vinculadas al sistema educativo en diferentes etapas de la vida, destacando las barreras de acceso, permanencia y egreso en la educación superior. Se analiza cómo políticas como la Ley de Educación Superior de 2015 buscan garantizar la inclusión y la igualdad, aunque persisten desigualdades que afectan de manera desproporcionada a ciertos grupos. El texto se sustenta en un marco teórico interdisciplinario que incluye a autores que ofrecen perspectivas críticas sobre la educación como derecho, las pedagogías transformadoras y las desigualdades sociales. Se resalta la importancia de la pedagogía como un espacio ético y político que promueve el aprendizaje inclusivo y significativo, basado en el encuentro y la experiencia. A través de la narrativa personal, el artículo invita a repensar el rol de la educación superior como un espacio democrático y transformador, que no solo transmite conocimientos, sino que también genera sentidos y oportunidades de crecimiento personal y colectivo. La experiencia universitaria se presenta como una travesía de aprendizaje y resiliencia, que enfatiza la importancia de políticas públicas inclusivas y prácticas pedagógicas que garanticen el derecho a la educación para todos.

Palabras clave: educación superior; derecho a la educación; inclusión; desigualdades educativas; pedagogías transformadoras

Abstract

This article reflects on the right to higher education in Argentina and the structural challenges faced by students, particularly those from disadvantaged backgrounds and adults returning to academia. Through an autobiographical narrative, it explores personal experiences within the educational system at various life stages, highlighting barriers to access, retention, and graduation in higher education. The text examines policies like the 2015 Higher Education Law, which aim to ensure inclusion and equality, while recognizing that inequalities continue to disproportionately affect certain groups. The article is grounded in an interdisciplinary theoretical framework, drawing on authors who offer critical perspectives on education as a right, transformative pedagogies, and social inequalities. It emphasizes the role of pedagogy as an ethical and political space that fosters inclusive and meaningful learning, based on encounter and experience. Through personal narrative, the article invites a reconsideration of higher education as a democratic and transformative space that not only transmits knowledge but also generates meaning and opportunities for personal and collective growth. The university experience is presented as a journey of learning and resilience, underscoring the importance of inclusive public policies and pedagogical practices that guarantee the right to education for all.

Keywords: higher education; right to education; inclusion; educational inequalities; transformative pedagogies

Recibido: 06/02/2025

Evaluable: 13/02/2025

Evaluable: 30/09/2025

Aprobado: 07/11/2025

Nuevos horizontes

El derecho a la Educación Superior en Argentina se constituye con los procesos de transformaciones sociales, económicos, políticos y culturales que se consolidaron en las primeras décadas del nuevo milenio en América Latina (Naidorf, Perrotta y Cuschnir, 2020). Actualmente, después de muchas luchas, este derecho está reafirmado por la Ley de Educación Superior del año 2015. La ley 27.204 destaca el papel esencial del Estado como garante de la igualdad y la inclusión, compromiso reflejado a través de condiciones que permitan a todos los estudiantes acceder, permanecer y graduarse sin importar su origen socioeconómico o sus características personales. Los sistemas de becas, la infraestructura adecuada y los recursos tecnológicos buscan eliminar las barreras económicas que limitan las oportunidades educativas. Dicha ley también fomenta políticas que valores y respeten la diversidad de género y las identidades multiculturales, reconociendo la pluralidad como un pilar fundamental de la inclusión. Además se implementan medidas para garantizar el acceso y participación en la vida académica de personas con discapacidades. Por otro lado, se promueve la articulación con niveles educativos y la integración internacional fortaleciendo vínculos en especial en América Latina. Sin embargo, en contextos de creciente desigualdad y desfinanciamiento, el derecho a la universidad sigue tensionado por condiciones estructurales que excluyen a quienes ingresan tardíamente o provienen de sectores populares.

Este trabajo se construye a partir de un relato autobiográfico de mi propia trayectoria educativa, se busca reflexionar que las experiencias de vida personales pueden servir como puente para comprender mejor los desafíos del sistema educativo argentino y promover prácticas pedagógicas que aboguen por el derecho a la educación superior. Desde esta perspectiva, las experiencias de vida no son meros datos personales, sino que se constituyen como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico. Como sostiene Conteras (2016) “narrar sugiere es un modo no solo de mirar a la educación, y de contarla, sino que puede ser también un modo de profundizarla y de ampliarla como vivencia y como vida” (p.17). Para realizar esta narrativa recuperé un trabajo realizado en la materia Taller de Aprendizaje Científico y Académico que cursé durante el año 2024, el cual me permitió recordar y revivir cada paso dado en mi trayectoria educativa.

Este artículo se sustenta en un diálogo interdisciplinar que aborda las desigualdades educativas, el derecho a la educación y las pedagogías críticas, a través de autores que analizan estas temáticas desde diferentes perspectivas. Chiroleu (2012) sitúa el acceso universitario como parte del proceso de democratización que se inicia con la Reforma Universitaria de 1918 y se amplía con políticas de gratuidad y la eliminación de exámenes de ingreso durante el primer gobierno peronista. Sin embargo, esta expansión trajo consigo nuevos desafíos, en especial para los grupos sociales desfavorecidos, quienes se enfrentan a barreras que dificultan

su acceso, permanencia y egreso. Ezcurra (2011) advierte que la masificación de la educación superior, lejos de corregir desigualdades, las reproduce cuando no va acompañada de políticas de acompañamiento y estructuras institucionales inclusivas. En este sentido, Bourdieu y Passeron (en Carreño, 2000) aportan una mirada crítica sobre cómo el sistema educativo reproduce desigualdades sociales existentes, reforzando las dinámicas que privilegian a los sectores sociales más favorecidos, analizan cómo la escuela y la universidad pueden reproducir las jerarquías sociales, naturalizando el fracaso de quienes no comparten en capital cultural dominante.

Por su parte Rinesi (2015) aboga por el derecho a la universidad, como derecho a ingresar, permanecer, aprender, avanzar en los estudios y recibirse en un plazo razonable. Explica que este derecho es posible debido a tres condiciones: la obligatoriedad de la escuela secundaria, el crecimiento y expansión territorial de las universidades y las políticas públicas que acompañan e incentivan los estudios superiores. Es decir, este derecho se hace efectivo cuando se garantiza a través de dispositivos institucionales, una pedagogía abierta y políticas públicas que acompañen las trayectorias.

Este análisis se profundiza con las ideas bell hooks (2021), quien propone una pedagogía transformadora basada en la inclusión y la participación activa de los estudiantes, destacando la importancia de un aula democrática. Su enfoque sobre el multiculturalismo y la comunidad de aprendizaje, creando un clima de apertura, compromiso compartido y bien común que nos vincula: el deseo de aprender. Interpela directamente la experiencia de quienes, como yo, llegan a la universidad en etapas no convencionales, muchas veces atravesando inseguridades o falta de pertenencia.

Por otro lado, podemos considerar la educación no solo como un proceso técnico, sino como una experiencia de sentido (Barcena, 2005), donde el acto educativo trasciende la misma transmisión de conocimientos, siendo el sentido algo que se presenta en el acontecer mismo de la experiencia educativa. Así mismo aborda la pedagogía de la experiencia, la educación se convierte en un espacio para experimentar la singularidad y la contingencia, centrándose en el ser humano y su capacidad de ser afectado por lo que ocurre en el acto educativo. Entendiendo la educación como un arte en el que lo subjetivo y lo colectivo interactúan generando experiencias significativas. En su visión, la educación es un espacio para alojar la singularidad y para estar afectado por lo que acontece, lo que se conecta con mi vivencia de volver a estudiar en la adultez, en un mundo de códigos y ritmos diferentes a los que conocía.

En sintonía con esta idea, Cullen (2015) menciona los conceptos de acontecimiento y la hospitalidad pedagógica, para pensar la enseñanza como espacio ético y político afectado por su apertura a lo inesperado y a la alteridad. El acontecimiento educativo implica la ruptura de las certezas previas y abrirse a nuevos desafíos. Y la hospitalidad pedagógica es el acto de acogida incondicional hacia el otro en cuanto a otro, reconociendo al otro en su diferencia irreductible. Tal como plantea el autor "la docencia es un entre la hospitalidad, como cuidado del otro, y el acontecer, como cuidado de sí, siempre gravitada por el suelo que habitamos" (p111). Estos autores nos invitan a repensar la enseñanza como un espacio democrático, de encuentro y transformación, donde el deseo en común (aprender), la alteridad y lo inesperado son los motores del aprendizaje y reflexión pedagógica.

Mis travesías en el mar educativo

No sé bien el porqué, ni desde cuando, pero el mar tiene un poder mágico que me atrae, muchas veces estuve cerca de él, otras no, y otras tantas en sus aguas. Desde pequeña soy una nadadora, una que ha permanecido en sus aguas, en donde encontré mi refugio, mi lugar de paz y tranquilidad. En el año 2022, escuchamos el llamado del mar y decidimos cambiar nuestro rumbo familiar, y aquí me encuentro hoy, a mis cuarenta y tantos años viviendo a sus orillas. Y tiene la magia de invitarme nuevamente a explorar, a soñar, me presenta esta oportunidad de ser por primera vez estudiante de la Universidad pública. En tal sentido, "La universidad pública es el aprendizaje, por parte de sus integrantes, estudiantes, profesores y administrativos, de verdaderos ejercicios de democracia, de libertad y de autonomía." (Maldonado, 2019 p.1). El recorrido hasta aquí ha sido largo, pero siempre he encontrado boyas donde tomar un descanso, en algunas mi permanencia fue corta y en otras permanecí más tiempo, de cada una tengo recuerdos, claramente algunas fueron más significativas que otras.

La primera boya: descubrimientos en la infancia. Los primeros pasos fueron en el jardín de infantes del barrio, donde recuerdo jugar, compartir y disfrutar cada día, este período fue corto pero significativo. Luego llegó el ingreso a la Escuela Primaria N° 24 "Sara Elia de Giménez" (Mataderos, CABA), donde se forjaron los primeros valores de comunidad y pertenencia. Aprender a compartir un plato de comida, jugar al elástico y la rayuela, y descubrir el significado de compartir y pertenecer marcaron esta etapa inicial. Como plantea Bell Hooks (2021), "hacer del aula un entorno democrático, donde todo el mundo siente la responsabilidad de aportar, es un objetivo central de la pedagogía transformadora", implica reconocer que el aprendizaje ocurre cuando todos se sienten parte activa del proceso. En este sentido, estas primeras experiencias dejaron huellas que preconfiguraron mi modo de habitar lo escolar desde la pertenencia, el deseo y sembró las bases para un aprendizaje significativo, condiciones que no siempre estarían garantizadas en las etapas siguientes.

Segunda boya: crecimiento y madurez. Tras cambiar de escuela primaria, por cuestiones de organización familiar, el tránsito hacia la siguiente boya implicó asumir nuevas responsabilidades, como cuidar de sus hermanos. Etapa breve y significativa, marcando un crecimiento personal y una madurez que influyeron profundamente en las etapas educativas posteriores. Desde esta perspectiva de la pedagogía del acontecimiento (Cullen, 2015), este tipo de vivencias pueden ser entendidas como momentos que interpelan y transforman, permitiendo alojar otras formas de saber, muchas veces no legitimadas por el currículum escolar.

Tercer boya: Adolescencia y pertenencia: la secundaria. En el Instituto Secundario Escuela Argentina del Oeste (La Matanza, Bs. As.), la adolescencia se vio marcada por un sentido de pertenencia grupal en las aguas, en el equipo de natación del club del barrio. Mi experiencia en este equipo fue una expresión concreta de la pedagogía transformadora que plantea bell hooks (2021), espacio en el que se construyen comunidades de aprendizaje basadas en la reciprocidad y el deseo compartido. El pasaje por el nivel secundario me dejó un referente clave: una profesora de Educación Física, quien se convirtió en una mentora. En retrospectiva, puedo reconocer que su presencia encarnó lo que Cullen (2015) denomina hospitalidad pedagógica, una apertura incondicional al otro en su singularidad. Su mirada atenta, respeto por nuestros tiempos y sus palabras de aliento generaban un espacio ético de cuidado, donde el cuerpo y la palabra encontraban lugar. Hoy puedo observar que este tránsito fortaleció mi

confianza y sembró en mí una forma de estar en la educación, que sin saberlo, anticiparía mi modo actual de habitar la universidad, buscando comunidad, sentido de pertenencia y el sostén afectivo que hace posible el aprendizaje profundo.

Cuarta boya: desafíos en la educación superior. El ingreso al Profesorado Superior de Educación Física N° 2 "F.W. Dickens" (CABA) trajo consigo nuevos aprendizajes y amistades, pero también evidenció las desigualdades inherentes al sistema. Es un instituto terciario de educación pública y gratuita, por lo cual el ingreso era masivo y con un grado de selectividad mediante el curso de ingreso. Recuerdo aquel día de la inscripción, éramos muchos, muchísimos en un playón del Club Ferro. Todos y cada uno tuvimos la posibilidad de realizar el curso de ingreso y rendir los exámenes correspondientes, muchos superamos esa etapa y otros no, pero nunca me pregunté hasta hoy que fue de la vida de esas personas que quedaron sin tener chances de ingresar.

A pesar de los esfuerzos de todos los que logramos ingresar, hubo que superar vientos fuertes y olas gigantes que nos golpeaban, no todos logramos permanecer en esa boya los cuatro años que duraba la carrera, muchos fueron llevados por las olas a otros rumbos. Hoy me pregunto: ¿cuál habrá sido su destino?, ¿qué rumbo habrán tomado?, ¿habrán tenido que ir a trabajar y por eso no pudieron seguir estudiando? ¿su preparación durante la educación secundaria estaría al nivel para poder transitar una educación superior? Los altos niveles de competitividad y las exigencias académicas llevaron a muchos a abandonar sus estudios. Según Ezcurra (2011), "la deserción en la educación superior, en el seno de aquella masificación, entraña una desigualdad aguda y en alza". Mis preguntas sobre el destino de los compañeros que no lograron permanecer en la institución abren a la reflexión sobre la necesidad de entornos pedagógicos más inclusivos. Como señala Freire (2002) "la educación debe ser un acto de concienciación y transformación del mundo". La falta de recursos y preparación previa son barreras estructurales que requieren ser abordadas desde políticas públicas y prácticas pedagógicas transformadoras.

La experiencia en el Instituto Superior puso en evidencia que ingresar no siempre equivale a permanecer. Las condiciones materiales, las trayectorias educativas previas y el capital cultural exigido se convirtieron en barreras invisibles. En este sentido, Bourdieu y Passeron (en Carreño, 2000) explican cómo las instituciones educativas tienden a reproducir las desigualdades sociales, presentando como mérito individual lo que en realidad es un privilegio heredado. En ese contexto, puedo interpretar que la deserción de muchos de mis compañeros no fue un fracaso personal, sino la consecuencia de una estructura que no logra hospedar a todos. Por lo tanto, como sostiene Rinesi (2015), el derecho a la universidad no se agota en el ingreso: debe garantizar condiciones reales de permanencia y egreso.

Retorno al mar: la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sumergiéndome nuevamente en las aguas, en un día de aburrimiento, me zambullí al mar en búsqueda de un poco de aventura, pero se hizo de noche o se oscureció todo de golpe, no lo sé porque perdí la noción del tiempo siguiendo unos delfines que me encontré, y de pronto se largó una tormenta como nunca otra había visto en mi vida, me invadieron los miedos, las preguntas, las incertidumbres de si estaba en el camino correcto, la lluvia no cesaba, los truenos se escuchaban tan fuerte que me aturdían, la oscuridad permaneció a mi parecer demasiado tiempo, yo descansaba flotando boca arriba en el agua, y comencé a ver un haz de luz, era el sol que salía en el horizonte y por encima mío revoloteaba una gaviota, que parecía llamarme a que la siguiera. Como tras la tormenta y la oscuridad había quedado desorientada y perdido mi norte, decidí retomar mi nado siguiendo

su rumbo, y encontré una nueva boya en la cual espero transitar un tiempo, llamada Universidad Nacional de Mar del Plata, universidad pública y gratuita que nos brinda el derecho a la educación.

A mis 45 años, el regreso al ámbito educativo, transitando mi primera experiencia en la Universidad pública. Aquí se plantea un desafío renovado, no solo académico, sino también político, en un contexto donde la educación pública enfrenta cuestionamientos. Si bien Rinesi (2015) defiende el "derecho a la universidad" como la posibilidad no solo de acceder, sino de permanecer, avanzar y egresar. Este derecho cobra especial relevancia en un momento donde las políticas educativas están en debate.

Lecciones de la travesía

Cuando comencé este camino, cargaba una mochila pesada de dudas e inseguridades. Me preguntaba si podría adaptarme al ritmo de lectura, si estaría a la altura de las exigencias, si mi edad, ser madre, ser ama de casa y ocuparme de la gestión hogareña serían un obstáculo insalvable en un entorno diseñado para otros tiempos y ritmos. Sentía que entraba en un mundo que me resultaba ajeno, donde yo misma parecía no encajar.

Sin embargo, con el pasar de los días, descubrí que la educación superior es mucho más que un espacio de aprendizaje académico. En palabras de Barcena (2005) la educación es como una experiencia de sentido más allá de la mera transmisión de conocimientos, La educación es un proceso abierto y dinámico que implica la capacidad de acoger y dar sentido a los acontecimientos, más que la aplicación de un conocimiento preestablecido. Es un lugar de encuentro con otras personas, con ideas, con nuevas posibilidades. Leer y estudiar me permitieron mirar la realidad desde otros lentes interpretantes que antes no imaginaba. Fue como aprender un nuevo lenguaje que abriría puertas a otras formas de pensar y de ser en el mundo. Desde esa mirada, comprendo que mi travesía educativa también es una práctica de libertad, una forma de resistir las estructuras que pretenden limitar lo posible.

A pesar de los desafíos económicos, sociales y hasta emocionales, encontré un refugio en los lazos que fui construyendo con mis compañeros, personas de diferentes edades y trayectorias que compartían la misma incertidumbre y el mismo deseo de avanzar en este mundo universitario. El apoyo horizontal de los docentes y el centro de estudiantes fue un sostén invaluable, una red de apoyo que me sostuvo en momentos de frustración y en los días en los que el cansancio parecía más fuerte que la motivación. En este proceso, las redes de apoyo con compañeros y docentes se convirtieron en sostén emocional y pedagógico. La educación es, entonces, un acto de comunidad, un espacio para ser con otros y transformar(se).

Hoy miro hacia atrás y veo cómo esa incertidumbre inicial se transformó en aprendizaje y crecimiento. A través de este recorrido, no solo logré adaptarme, sino que también descubrí una nueva versión de mí misma. Una versión que no se define por las dificultades del pasado, sino por la capacidad de persistir, por la fortaleza de construir algo propio en medio de los desafíos.

Este proceso, que comenzó con miedo, me regaló una lección invaluable: la educación no es solo un derecho, sino una oportunidad para ver el mundo desde otra perspectiva, para crecer como persona y para reconocer que nunca es tarde para empezar, aprender y encontrar

nuevos horizontes formativos. Como plantea Cullen (2015) el verdadero aprendizaje no es solo “ser”, sino un “estar-siendo”, proceso dinámico y situado que nos conecta con el suelo que habitamos y con quienes lo compartimos. Es decir, la educación es mucho más que acumular saberes, es un espacio de encuentro donde somos y estamos, transformándonos continuamente a través de las relaciones y las experiencias.

La educación superior, entendida como una travesía, se convierte así en un proceso continuo de aprendizaje, cuidado y transformación. Como sostienen Guattari y Rolnik (2006), solo una pedagogía transformadora puede articular su práctica formativa con la creación de nuevas formas de habitar el mundo, resistiendo los modos de manipulación y control institucional y generando subjetividades sensibles y singulares.

Por lo cual, garantizar el derecho a la educación superior requiere políticas sostenidas de acompañamiento académico, económico y emocional, especialmente para adultos y sectores populares. Ante esto resulta fundamental fortalecer los dispositivos institucionales de tutoría, las políticas de inclusión y los espacios de contención afectiva que reconozcan la diversidad de trayectorias. Por eso, defender la educación pública es defender el derecho a ser, a aprender y a transformar el mundo que habitamos; es cuidar ese mar común donde todas las trayectorias, en su diversidad, puedan seguir navegando con dignidad y esperanza.

En tiempos donde se cuestiona su valor, reafirmar la educación pública como un derecho social inalienable significa sostener la idea de que el conocimiento no puede privatizarse ni mercantilizarse. La universidad, como horizonte compartido, debe seguir siendo un espacio de encuentro, libertad y justicia, donde cada historia contribuya a ampliar el sentido de lo común y la potencia transformadora de lo educativo.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Carreño, M. (2000). Críticas a la Institución escolar en la segunda mitad del siglo XX. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Ed. Síntesis.
- Chiroleu, A (2012). Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria. *Política universitaria argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Chiroleu, A; Suasnábar, C; Rovelli, L. Ed.UNGS
- Contreras, J. (2016). *Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación*. Roteiro, Joaçaba, P.41(1), 15-40.
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. *Voces de filosofía de la educación*.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC-CONADU.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Tinta Limón.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-2015-254825>

Maldonado, C (2019). <https://www.¿Qué significa la universidad pública?.pdf>

Naidorf, C.; Perrota, D.; Cuschnir, M.S; (2020). El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015); Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Pp. 149-176.
<http://hdl.handle.net/11336/193130>

Rinesi, E. (2015) Filosofía (y) política de la Universidad. Ed. UNGS.

Notas

¹ Estudiante de Profesorado Universitario en Lengua Italiana. Estudiante Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mail: lucianatroncamdp@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2611-0545>



La Eternidad

Autora: Paula Gambino (2025)
Collage analógico sobre foto antigua.
Dimensiones: 8x12cm

Perspectivas de resiliencia comunitaria en Latinoamérica

Perspectives on community resilience in Latin America

Bruna Maria da Silva Lazzaroto¹

Ángel David Flores-Domínguez²

Resumen

En los últimos años, el concepto de resiliencia comunitaria (RC) ha cobrado relevancia tanto en el ámbito académico como en el de la intervención social, al orientarse hacia la investigación sobre el fortalecimiento de las capacidades individuales y sociales, para afrontar, resistir, adaptarse y recuperarse ante situaciones de riesgo o crisis. En América Latina, este enfoque se inscribe en contextos marcados por la diversidad cultural, la marginación, la pobreza y la recurrente exposición a desastres de origen natural y social. Desde esta perspectiva, la RC no se limita a la esfera individual, sino que implica la construcción colectiva de estrategias que aseguran la continuidad y el bienestar tanto de los individuos como de los grupos sociales. Este artículo se basa en una revisión sistemática de la literatura para identificar los elementos distintivos de la RC en el contexto latinoamericano. Se concluye que existen afinidades regionales en las formas en que las comunidades latinoamericanas responden a las adversidades, y que es fundamental el involucramiento activo tanto de la comunidad científica como de los actores gubernamentales para impulsar propuestas basadas en los aprendizajes individuales y colectivos derivados de la experiencia con las crisis, así como en las innovaciones sociales generadas en esos procesos.

Palabras clave: resiliencia; comunidad; desarrollo.

Abstract

In recent years, the concept of community resilience (CR) has gained prominence both in academic research and social intervention, as it shifts focus toward strengthening the capacities of individuals, families, and communities to confront, withstand, adapt to, and recover from situations of risk or crisis. In Latin America, this approach is embedded in contexts characterized by cultural diversity, marginalization, poverty, and recurrent exposure to natural and socio-environmental disasters. From this perspective, CR extends beyond the individual sphere and entails the collective construction of strategies that ensure the continuity and well-being of both individuals and social groups. This article is based on a systematic literature review aimed at identifying the distinctive elements of CR within the Latin American context. The analysis reveals regional commonalities in the ways Latin American communities respond to adversity. It further underscores the critical need for active engagement from both the scientific community and governmental actors to promote initiatives grounded in individual and collective lessons drawn from crisis experiences, as well as in the social innovations emerging from these processes.

Keywords: resilience; community; development.

Recibido: 05/10/2025

Evaluado: 06/10/2025

Evaluado: 26/10/2025

Aprobado: 27/10/2025

Introducción

Desde comienzos del siglo XXI, los estudios sobre las capacidades de adaptación y resiliencia de las poblaciones frente a situaciones de crisis se han multiplicado, lo que ha motivado la realización de revisiones sistemáticas de la literatura disponible (Ostadtaghizadeh et al., 2015; Patel et al., 2017; Nguyen y Akerkar, 2020; Ran et al., 2020; Sandoval-Díaz et al., 2023). No obstante, estas se han centrado predominantemente en contextos anglosajones o bien latinoamericanos pero que se publican mayormente en inglés (Sandoval-Díaz et al., 2023). En este sentido, resulta valioso destacar la existencia de investigaciones en español y portugués que permiten visibilizar perspectivas propias de la región, como la revisión sobre vulnerabilidad y resiliencia comunitaria en América Latina elaborada por Sandoval-Díaz et al. (2023).

América Latina es una región frecuentemente afectada por fenómenos naturales (sismos, tsunamis, eventos climáticos extremos asociados al calentamiento global, entre otros), así como por conflictos civiles, políticos y territoriales que incrementan los riesgos para sus poblaciones (López-Bracamonte y Limón-Aguirre, 2017). Estos factores, combinados con condiciones estructurales de marginación y pobreza, generan contextos de alta vulnerabilidad, particularmente en periferias urbanas y zonas rurales, donde el acceso limitado a servicios básicos e infraestructura agrava la exposición a crisis.

Un ejemplo reciente es la pandemia de COVID-19 (2020–2023), que evidenció marcadas desigualdades regionales y locales en los impactos sociales y económicos y las capacidades de reacción de los países. Si bien corresponde al Estado garantizar el bienestar de la población, también es crucial documentar los casos en que las comunidades han demostrado resiliencia frente a crisis, especialmente cuando el apoyo gubernamental ha sido insuficiente o tardío —una situación recurrente en muchos contextos latinoamericanos.

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo analizar experiencias en las que las poblaciones de América Latina han manifestado resiliencia, con énfasis en la identificación de mecanismos comunitarios, diferenciándolos claramente de los individuales y los institucionales. Se entiende por resiliencia comunitaria la capacidad colectiva de un grupo social para anticipar, resistir, adaptarse y transformarse ante adversidades, mediante la movilización de recursos locales, redes de apoyo mutuo y formas de organización propias. Este enfoque permite reconocer el papel del tejido social como soporte fundamental en regiones donde el Estado tiene una presencia limitada o intermitente.

Cabe señalar que este artículo no pretende ofrecer una revisión exhaustiva del estado del arte sobre resiliencia comunitaria en América Latina, sino que se centra en aquellos

estudios que, de manera explícita, abordan la resiliencia comunitaria, identificando mecanismos de acción colectiva, mientras se reflexiona críticamente sobre el significado de “lo comunitario”. Esta delimitación responde a la necesidad de superar ciertas imprecisiones conceptuales presentes en la literatura, donde con frecuencia se utiliza el término “comunidad” como sinónimo de un espacio geográfico, sin considerar sus dimensiones sociales, culturales y organizativas (Patel et al., 2017; Sandoval-Díaz y Monsalves-Peña, 2021). Para la selección de los textos se identificaron publicaciones entre 2013 y 2024 de acceso abierto, en español o portugués, a través de la plataforma Google Académico, utilizando las palabras clave “resiliencia comunitaria”.

Desarrollo

El concepto de resiliencia comunitaria ha sido abordado desde múltiples enfoques en América Latina, en estrecha relación con las condiciones históricas, sociales y ambientales de la región. Uriarte-Arciniega (2013) propone tres categorías analíticas que permiten comprender sus dimensiones: *estabilidad*, entendida como la capacidad de soportar una situación adversa; *recuperación*, referida al retorno al estado previo a la crisis; y *transformación*, que implica no solo resistir, sino fortalecerse a partir de los aprendizajes generados durante la experiencia traumática.

Para este autor, el enfoque comunitario de la resiliencia tiene un origen claramente latinoamericano, vinculado a la recurrencia de desastres en contextos de precariedad estructural. Su definición de comunidad refiere a un grupo que comparte un territorio aunado a un entramado de “relaciones humanas y económicas, ideas, valores, costumbres, metas, instituciones y servicios, con distintos grados de conformidad y conflicto” (p. 10). En este sentido, la resiliencia comunitaria trasciende la mera coexistencia geográfica y se construye de manera continua a través de la participación en asuntos ambientales, de derechos humanos, justicia social y resolución no violenta de conflictos. Distingue entre pilares y antipilares de la resiliencia: los primeros consisten en la autoorganización, la honestidad, la identidad cultural, la autoestima colectiva y el humor social; los segundos corresponden a la pobreza (económica, cultural, moral y política), el aislamiento social y la estigmatización de las víctimas. Asimismo, subraya que la construcción de resiliencia es una responsabilidad compartida entre ciudadanía y gobierno.

En una línea empírica, Maldonado-González y González-Gaudio (2013) analizaron cuantitativamente la resiliencia en tres localidades costeras de Veracruz, México, frecuentemente afectadas por fenómenos hidrometeorológicos. A partir de las representaciones sociales sobre el cambio climático, identificaron cómo los habitantes reconocen la magnitud del problema, valoran riesgos, acceden a fuentes de información y desarrollan prácticas preventivas y de reconstrucción participativas. Los autores destacan que la participación ciudadana debe traducirse en la reivindicación de derechos ambientales y sociales ante las autoridades locales, lo que constituye una forma de ciudadanía ambiental. Para ello, consideran fundamental fortalecer los vínculos intracomunitarios y promover programas educativos orientados a esa ciudadanía.

González-Muzzio (2013) señala que un hito en la investigación sobre resiliencia comunitaria fue el Marco de Acción de Hyogo 2005–2015, que impulsó un enfoque

integrador entre los sistemas natural y social. La autora destaca el capital social como un componente central de la resiliencia: se refiere a la participación de individuos en redes y su interacción con instituciones, mediada por el sentido de comunidad y el apego al lugar. A partir del análisis del terremoto de 2010 en Chile, concluye que la resiliencia es altamente dependiente del contexto espacial y temporal, especialmente cuando las instituciones estatales están ausentes o colapsadas.

Menanteux-Suazo (2015) enfatiza que, en contraste con enfoques individualistas predominantes en la escuela norteamericana o psicoanalíticos de la europea, la perspectiva latinoamericana privilegia los esfuerzos colectivos ante emergencias. Para esta autora, la resiliencia comunitaria no es un rasgo innato, sino un proceso construido que se manifiesta en la activación de fortalezas y oportunidades para afrontar exitosamente situaciones críticas, desde lo individual hasta lo colectivo. Además, propone entender la comunidad como un constructo sociocultural que implica: (1) un territorio compartido, (2) el reconocimiento de similitudes y diferencias socioeconómicas, y (3) la cooperación para responder a necesidades comunes. Ante las condiciones estructurales de desigualdad, exclusión y pobreza que caracterizan a la región, la autora insiste en que la resiliencia debe asumirse como una corresponsabilidad estatal y comunitaria.

López-Bracamonte y Limón-Aguirre (2017) coinciden en el origen latinoamericano del concepto y lo definen como un proceso complejo que articula el entorno social, las capacidades individuales y colectivas, y las historias de vida de sus habitantes. Proponen tres componentes fundamentales: (1) Conocimientos culturales, entendidos como saberes históricamente construidos que se inscriben en la memoria colectiva y orientan la ética y el sentido de vida del grupo; (2) Capacidades sociales, que son herramientas cognitivas colectivizadas para enfrentar amenazas, entre las que destacan la autoestima colectiva, la identidad cultural, el humor social, la solidaridad, la cohesión identitaria y el pensamiento crítico colectivo (basado en Melillo y Suárez, 2001); y (3) Estrategias organizativas, que implican mecanismos formales e informales de negociación, mediados por relaciones de poder, que permiten reconfigurar el colectivo frente a la adversidad.

González-Gaudiano y Maldonado-González (2017) plantean que la resiliencia se fortalece al mitigar la vulnerabilidad, lo que requiere transitar de la administración a la gestión de desastres. En su estudio con comunidades costeras mexicanas afectadas continuamente por fenómenos hidrometeorológicos, encontraron que los aprendizajes derivados de situaciones anteriores han mejorado las capacidades sociales para anticipar y responder a nuevas amenazas, siendo la educación ambiental un eje central que puede implementarse en el ámbito escolar como en el no escolar.

Estudios recientes refuerzan estas ideas. Alzugaray-Ponce, Fuentes-Aguilar y Basabe (2021), a partir de entrevistas con profesionales en intervención de crisis, concluyen que la resiliencia comunitaria no implica un retorno al estado anterior, sino un proceso transformador en el que la sociedad se reinventa mediante nuevas formas de organización. Destacan el papel del capital social, la eficacia colectiva y la participación en organizaciones formales.

Durante la pandemia de COVID-19, múltiples experiencias evidenciaron esta capacidad. Fernández-Chica (2021) documenta cómo, en Colombia, la falta de políticas estatales efectivas para garantizar conectividad educativa fue suplida por iniciativas comunitarias, como la difusión de contenidos escolares a través de emisoras de radio. De manera similar, Sepúlveda Saravia y Moreno Romero (2022) analizaron en Chile la emergencia de ollas comunitarias para garantizar el acceso a alimentos, una respuesta colectiva facilitada por el capital social vecinal y aprendizajes previos derivados de otros desastres. Estas acciones no solo mitigaron necesidades inmediatas, sino que fortalecieron la cohesión social y generaron aprendizajes para el futuro.

Sandoval-Díaz et al. (2023), en una revisión de 50 estudios (2010–2022), observan que Chile lidera la producción latinoamericana de publicaciones sobre resiliencia comunitaria las cuales abordan de manera equilibrada enfoques cuantitativos o cualitativos, siendo menos frecuentes los diseños mixtos. Por su parte la capacidad de adaptación ha sido estudiada principalmente en Puerto Rico y Brasil. Los autores subrayan dos necesidades urgentes: (1) investigar el papel activo de las comunidades en la construcción de resiliencia, y (2) desarrollar instrumentos de evaluación sensibles al contexto. Además, señalan que la pandemia reveló que la resiliencia no es exclusiva de contextos marginados, sino un desafío global.

En esa línea, Inzunza-General, Castañeda y Carraro (2023) analizan en Chile el resurgimiento de las ollas comunes (iniciativas sociales en las que se preparan y comparten alimentos en el vecindario) durante la pandemia como expresión de resiliencia territorializada. Mediante un mapa de vulnerabilidad, demostraron que estas iniciativas se concentraron en barrios con bajos ingresos y morfología urbana favorable para la organización colectiva, reforzadas por redes sociales y articulación previa. Los autores concluyen que las políticas públicas deben garantizar el derecho a la alimentación en contextos de crisis.

Otros enfoques amplían el campo. Sarabia, Iñiguez y Santiago-Romo (2023) proponen integrar la resiliencia comunitaria en el turismo comunitario en Ecuador, como estrategia para mitigar impactos negativos y promover un desarrollo sostenible. Finalmente, Miyamoto y Nakazawa (2024), en un estudio en Honduras tras los huracanes de 2020 y la pandemia, utilizan la Medida de Evaluación de Resiliencia Comunitaria Conjunta (CCRAM) para demostrar que el capital social —especialmente cuando se combina con acceso a educación básica— incrementa significativamente la resiliencia comunitaria.

Comentarios finales

Los textos analizados evidencian cómo las comunidades latinoamericanas han afrontado diversas crisis —hidrometeorológicas, telúricas, sanitarias o de origen social— mediante la activación y construcción de capacidades colectivas de resiliencia. En contextos donde el apoyo gubernamental ha sido limitado, tardío o insuficiente, los habitantes han recurrido a principios y valores humanos como la solidaridad, la reciprocidad y el sentido de pertenencia para movilizar respuestas colectivas. Estas acciones, lejos de implicar una

autarquía social, subrayan la necesidad de un Estado presente y corresponsable, cuyo rol es fundamental no solo en la respuesta inmediata, sino en la prevención, preparación y fortalecimiento sostenido de la resiliencia comunitaria.

La resiliencia comunitaria, entendida como la capacidad colectiva para anticipar, resistir, adaptarse y transformarse ante situaciones adversas, ha sido objeto de creciente interés investigativo en América Latina. Esta región, marcada por desigualdades estructurales, pobreza y alta exposición a desastres recurrentes, ha generado formas particulares de organización social, enraizadas en el sentido de lugar, la identidad cultural y la cohesión comunitaria. Estos elementos, forjados en décadas —cuando no siglos— de colonialidad, luchas sociales, inestabilidad política y crisis económicas, se han sedimentado en la memoria colectiva y constituyen un acervo desde el cual las comunidades han aprendido no solo a sobrevivir, sino a afrontar exitosamente situaciones críticas.

No obstante, como señalan varios autores, este proceso no es lineal ni exento de tensiones. La construcción de resiliencia comunitaria puede verse condicionada por disputas internas, intereses divergentes y relaciones de poder entre actores locales, externos o institucionales. Reconocer esta complejidad es esencial para evitar visiones idealizadas de la comunidad y para diseñar intervenciones más sensibles a las dinámicas sociales reales.

Un hallazgo transversal en la literatura revisada es la existencia de afinidades regionales en las formas de respuesta colectiva en América Latina. Estas experiencias, ricas en innovación social y aprendizaje situado, constituyen un valioso capital para la formulación de políticas públicas más efectivas. Sin embargo, su potencial solo se materializará si se articulan de manera sistemática con el campo educativo. La educación —formal, no formal e informal— puede desempeñar un papel central en la formación de ciudadanías críticas, solidarias y preparadas para la gestión de riesgos. Programas de educación ambiental, formación en derechos, participación comunitaria y pensamiento sistémico pueden integrarse en currículos escolares, estrategias de extensión universitaria y políticas de desarrollo local.

En este sentido, se recomienda que las instituciones académicas, los gobiernos y las organizaciones sociales colaboren en la traducción de estos aprendizajes comunitarios en estrategias integrales de resiliencia, sensibles al contexto y centradas en las poblaciones más vulnerables. Solo así será posible transitar de respuestas reactivas a enfoques proactivos que no solo mitiguen el impacto de futuras crisis, sino que contribuyan a construir sociedades más justas, inclusivas y preparadas.

Referencias bibliográficas

- Alzugaray-Ponce, C., Fuentes-Aguilar, A., & Basabe, N. (2021). Resiliencia comunitaria: Una aproximación cualitativa a las concepciones de expertos comunitarios. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales*, 25, 181–203. <https://doi.org/10.51188/rrts.num25.496>

- Fernández-Chica, D. (2021). Resiliencia comunitaria en tiempos de educación virtual (pandemia Covid-19). El caso de las radios comunitarias. *Biociencias*, 16(2), 11–13. <https://doi.org/10.18041/2390-0512/biociencias.2.9665>
- González-Gaudiano, E. J., & Maldonado-González, A. L. (2017). Amenazas y riesgos climáticos en poblaciones vulnerables. El papel de la educación en la resiliencia comunitaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 273–294. <https://doi.org/10.14201/teoredu291273294>
- González-Muzzio, C. (2013). El rol del lugar y el capital social en la resiliencia comunitaria posdesastre. Aproximaciones mediante un estudio de caso después del terremoto del 27/F. *EURE*, 39(117), 25–48. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612013000200002>
- Inzunza General, S. I., Castañeda, J., & Carraro, V. (2023). Resiliencia comunitaria en contexto de desastre por COVID-19: Resurgimiento y territorialización de las ollas comunes, el caso de Puente Alto. *Revista de Geografía Norte Grande*, 84. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022023000100245>
- López-Bracamonte, F. M., & Limón-Aguirre, F. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: Conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *Psencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3), 1–13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333153776004>
- Maldonado-González, A. L., & González-Gaudiano, E. (2013). De la resiliencia comunitaria a la ciudadanía ambiental: El caso de tres localidades en Veracruz, México. *Revista Integra Educativa*, 6(3), 14–28. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n3/n6a02.pdf>
- Menanteux-Suazo, M. R. (2015). Resiliencia comunitaria y su vinculación al contexto latinoamericano actual. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 23–45. <https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/87>
- Miyamoto, J., & Nakazawa, M. (2024). Resiliencia comunitaria de las mujeres de las zonas rurales de Lempira en la República de Honduras. *Población y Salud en Mesoamérica*, 21(2). <https://doi.org/10.15517/psm.v21i2.54965>
- Nguyen, H. L., & Akerkar, R. (2020). Modelling, measuring, and visualising community resilience: A systematic review. *Sustainability*, 12(19), 7896. <https://doi.org/10.3390/su12197896>
- Ostadtaghizadeh, A., Ardalan, A., Paton, D., Jabbari, H., & Khankeh, H. R. (2015). Community disaster resilience: A systematic review on assessment models and tools. *PLoS Currents*, 7. <https://doi.org/10.1371/currents.dis.f224ef8efbdfcf1d508dd0de4d8210ed>
- Patel, S. S., Rogers, M. B., Amlôt, R., & Rubin, G. J. (2017). What do we mean by ‘community resilience’? A systematic literature review of how it is defined in the literature. *PLoS Currents*, 9. <https://doi.org/10.1371/currents.dis.db775aff25efc5ac4f0660ad9c9f7db2>
- Ran, J., MacGillivray, B. H., Gong, Y., & Hales, T. C. (2020). The application of frameworks for measuring social vulnerability and resilience to geophysical hazards within developing countries: A systematic review and narrative synthesis. *Science of the Total Environment*, 711, 134486. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048969719344778>

- Sandoval-Díaz, J., & Monsalves-Peña, S. (2021). Resiliencia comunitaria ante desastres siconaturales en América Latina: Una revisión sistemática. *Psykhé*, 30. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/41489>
- Sandoval-Díaz, J., Navarrete Muñoz, M., & Cuadra Martínez, D. (2023). Revisión sistemática sobre la capacidad de adaptación y resiliencia comunitaria ante desastres siconaturales en América Latina y el Caribe. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 7(2), 187–203. <https://doi.org/10.55467/reder.v7i2.132>
- Sarabia, M., Iñiguez, R., & Santiago-Romo, R. (2023). Entrelazando: La resiliencia comunitaria y el desarrollo del turismo comunitario en Valdivia en la provincia de Santa Elena-Ecuador. *ROTUR, Revista de Ocio y Turismo*, 17(1), 76–99. <https://doi.org/10.17979/rotur.2023.17.1.9276>
- Sepúlveda-Saravia, R., & Moreno-Romero, J. (2022). Resiliencia comunitaria y la emergencia siconosanitaria Covid-19: El caso de la comuna de Talcahuano, Chile. *Rumbos TS*, 17(27), 75–98. <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/629>
- Uriarte-Arciniega, J. D. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología Política*, 47, 7–18. <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N47-1.pdf>

Notas

¹ Licenciada en Geografía por la Universidad Estatal del Oeste de Paraná/ Brasil, Maestra en desarrollo Regional en el Colegio de Tlaxcala (Coltlax), estudiante de Doctorado de Desarrollo Regional en el Colegio de Tlaxcala (Coltlax) Tlaxcala, México. Mail: brunalazzaroto@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1793-0461>

² Diretor do Centro de Estudos em Turismo, Meio Ambiente e sustentabilidade no Colégio de Tlaxcala, A.C. Mail: angeldavid@coltlax.edu.mx / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4178-5823>



Lunaia

Autora: Paula Gambino (2025)
Collage analógico.
Dimensiones: 21x30cm

Los archivos de la escuela. Un análisis necesario sobre los informes de los servicios de inteligencia sobre la escuela Agraria Nicanor Ezeyza de Coronel Vidal, provincia de Buenos Aires

The school archives. A necessary analysis of the intelligence reports on the Nicanor Ezeyza Agrarian School in Coronel Vidal, Buenos Aires province

Juan Manuel Beain¹

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los documentos que tiene en resguardo la Comisión Provincial por la Memoria sobre la escuela Agraria Nicanor Ezeyza y sobre el Partido de Mar Chiquita. La institución se encuentra en la periferia de una ciudad pequeña, alejada de los grandes centros urbanos, los documentos que se encuentran a resguardo de ex – DIPBA nos muestran la capilaridad del proceso represivo que por la información aportada se entiende que comienza antes del golpe en marzo de 1976. La intención de estas líneas es poner en diálogo, la información que nos brindan los archivos con las investigaciones recientes sobre el tema.

Palabras claves: dictadura- escuela- archivos.

Abstract

This article analyzes the documents held by the Provincial Commission for Memory regarding the Nicanor Ezeyza Agrarian School and the Mar Chiquita District. The institution is located on the outskirts of a small city, far from major urban centers. The documents held by the former DIPBA (National Institute of Public Information) reveal the widespread repression that, by definition, began before the coup in March 1976. The intention is to connect the information provided by the archives with recent research on the subject.

Keywords: dictatorship - school - archives.

Recibido: 16/08/2025

Evaluado: 19/08/2025

Evaluado: 10/09/2025

Aprobado: 20/09/2025

Introducción

Nadie vio nada. Pero la sangre está. No nos hagamos lo que no vimos. Siempre alguien vio. Y pudo ser visto viendo. Guillermo Saccomano: “Arderá el viento”.

Este artículo forma parte de las investigaciones abordadas en “De la enciclopedia al Chat GPT. Dispositivos y formas de enseñanza en historia de la educación entre los siglos XVIII y XXI”, en esta ocasión nos proponemos abordar con mayor profundidad los archivos que fueron solicitados a la comisión provincial por la memoria. Los mismo nos permiten dialogar con los testimonios para conocer que estaba ocurriendo en la escuela antes y durante la última dictadura cívico militar. No obstante, consideramos que era necesario dedicar un espacio al

análisis exhaustivo de los datos que aportan los documentos encontrados. Por lo tanto, nos proponemos definir la dictadura en el contexto regional, para luego poder abordar la información que nos brindan los escritos, aunque seguramente dejaremos al lector con más dudas que certezas, pero de esto se trata en parte nuestra tarea.

La Dictadura Militar produjo decenas de miles de muertos, desaparecidos, presos y exiliados. La desaparición de personas ha sido una de las herramientas más siniestras de esta represión como forma de instaurar el terror de forma generalizada. Los ministros de educación de la dictadura planteaban un período de monopolio ideológico y político del Estado a los efectos de llevar adelante las tareas de represión de ideas marxistas, peronistas y cristianas de liberación. En consecuencia, la represión en la escuela acompañó todo el proceso encarado por la Junta Militar que buscaba restaurar los valores occidentales y cristianos y erradicar toda concepción crítica, cualquiera fuera su origen ideológico.

La historiografía sobre la educación en la última dictadura ha sido muy prominente en los últimos años, los estudios se han centrado en el análisis de instituciones de diferente cuño, escuelas secundarias y universidades mayormente, focalizando en los centros urbanos más grandes de la argentina. De este modo, se han hecho estudios sobre Córdoba, Rosario, Capital Federal, Mar del Plata y Bahía Blanca entre otros. Lugares donde la presencia militar fue fuerte y sostenida en el tiempo. Sin embargo, poco es lo que se sabe de los pequeños centros rurales que más alejados de la urbe construyeron su cultura escolar con otras particularidades.

La idea preliminar que orienta la investigación es qué, no podemos replicar los mismos modelos utilizados para pensar el proceso autoritario en el sistema educativo gestionado desde los grandes centros urbanos. Además, entendemos que la dictadura no puede ser analizada como un bloque homogéneo, sino que hay que considerar los diferentes escenarios, así como las continuidades y las rupturas con el periodo anterior. Por otro lado, sería interesante poner en cuestión la idea poco revisada de que las medidas implementadas tuvieron una lógica de aplicación vertical de arriba hacia abajo y que las disposiciones fueron acatadas sin cuestionamientos

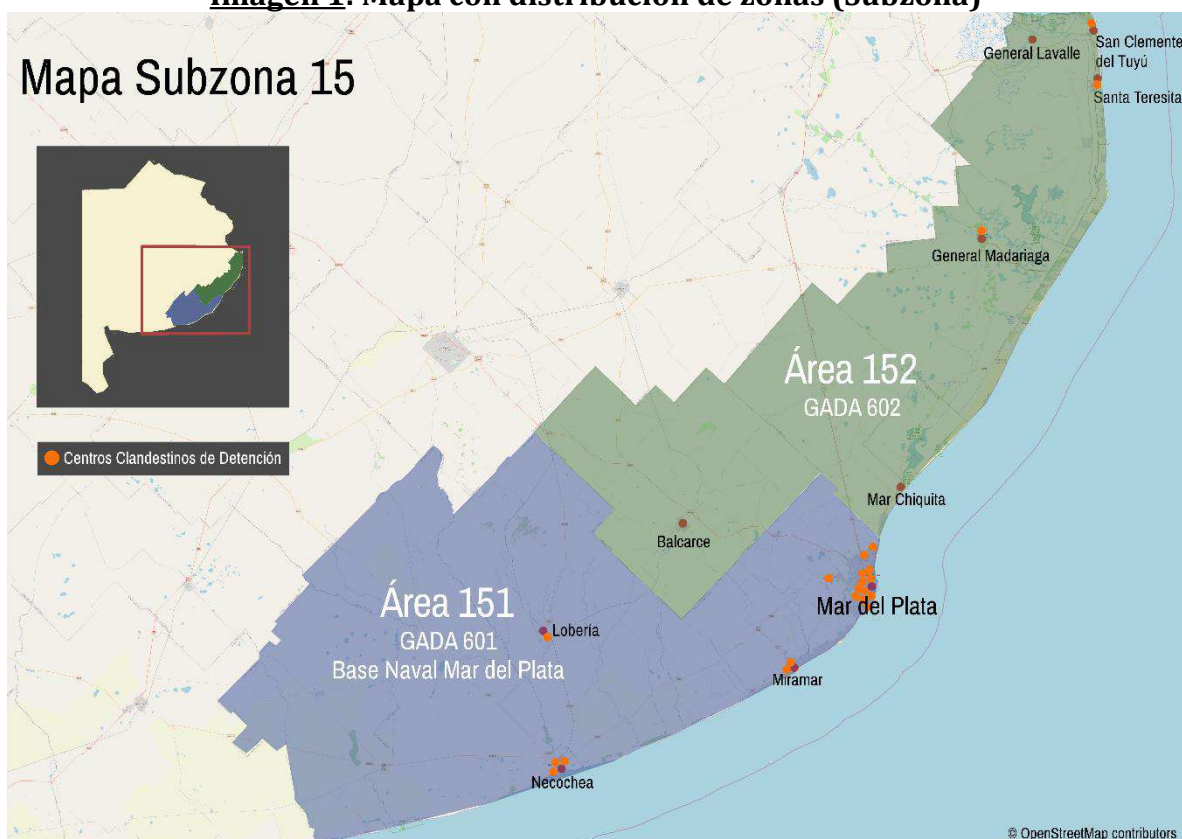
La hipótesis de la que partimos es que el proceso represivo -aunque no con la misma magnitud que el operado por los militares- comenzó en los años previos al golpe, los archivos son una muestra de ello. Otra idea que nos proponemos desarticular es la visión muy arraigada en las comunidades pequeñas de “*acá no pasó nada*”, una creencia muy difundida y que entra en tensión ante las primeras pesquisas. A continuación, vamos a contextualizar la institución geográficamente, y en el contexto particular del periodo que nos permitirá realizar un entramado analítico con los archivos de la CPM.

Tan cerca y tan lejos

La escuela Agropecuaria Nicanor Ezeyza N°1 está ubicada en el kilómetro 135 de la ruta 55, de la ciudad de Coronel Vidal a una distancia de 7 kilómetros del casco urbano de la localidad. En la década del 70' era una comunidad pequeña contaba con unos miles de habitantes, pero la cercanía a una urbe tan importante para el sur bonaerense como Mar del Plata generaba que lo ocurrido en esta sociedad tenga una repercusión importante.

Con la llegada al poder del personal militar realizan una distribución de las zonas repartidas por las tres armas, la ciudad de Coronel Vidal conforma el partido de Mar chiquita y se encuentra dentro del circuito represivo diagramado como la Zona 1; Subzona 15. Dicha Subzona abarcó los partidos de General Lavalle, General Juan Madariaga, Mar Chiquita, Balcarce, General Alvarado, General Pueyrredón, Lobería, Necochea y San Cayetano. Si bien C. Vidal pertenece a la Subzona 15, Área 152: al Grupo de Artillería Antiaéreo Mixto (GADA 602) la cercanía a la ciudad balnearia, y ya que la dinámica propia de los circuitos represivos generó que el personal militar operaran con relativa independencia y discrecionalidad, estas circunstancias en diálogo con los datos obtenidos nos lleva a la necesidad de ubicar a C. Vidal en el eje de la zona costera (Portos Gilabert J. y Tavano C. S. 2018)

Imagen 1: Mapa con distribución de zonas (Subzona)



Ante esta circunstancia nos pareció importante analizar lo ocurrido en la Ciudad de Mar del Plata, ubicada a tan solo sesenta kilómetros del espacio estudiado y que por su importancia geoestratégica, económica y política forma un punto de partida para poder conocer y en algunos casos inferir acerca de los actores políticos que actuaron en ese momento. Producto de la cercanía mencionada y ya que muchos estudiantes y docentes de la escuela Nicanor Ezeyza residían en la ciudad balnearia es que nos resulta de particular interés hacer referencia a lo ocurrido.

El reciente estudio de Juan Ladeuix (2021) aporta una excelente síntesis de lo ocurrido en Mar del Plata. Para la década del 70' la ciudad contaba con un desarrollo económico diverso, a la

pesca, se le sumaba el turismo. Este entramado socio- económico generó una amplia gama de servicios públicos, es de particular interés reparar en la existencia de dos instituciones universitarias, la Universidad Provincial y la Universidad Católica, instituciones que fueron la arena de muchos conflictos políticos de la época. Esta breve descripción nos habla de una situación compleja donde operaban distintos actores sociales y organizaciones que resultan de particular interés poder profundizar.

El mencionado autor acerca algunas precisiones acerca de los grupos que actuaban en Mar del Plata en el periodo previo al golpe. El autor afirma que: las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP) constituyeron una célula a finales de la década de 1960 que estuvo conformada por trabajadores y estudiantes, pero además fue muy importante el trabajo barrial desarrollado por el Movimiento de Bases Peronistas Revolucionarias (MBPR). Las FAP se conectaron con sindicalistas de importancia como César Olobardi del Sindicato Argentino de Obreros Navales (SAON), José María Cartas de la Asociación Obrera Minera (AOMA) y con Jorge Ferrari de la Unión Tranviaria Automotor (UTA).

Respecto de Montoneros la existencia del grupo en la región estudiada es más compleja, se conformó un pequeño número de participantes el cual tuvo un escaso desarrollo. Otra referencia que contó con escasos participantes fue las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) quiénes llevarían adelante acciones como el robo al Banco Provincia el 30 de agosto de 1972, no obstante, este espacio fue desarticulado a fines del mencionado año (Ladeuix 2021).

De vital importancia es hacer referencia a los grupos de derecha dentro del peronismo, del cual sabemos que fueron una pieza central para desarticular el accionar de los grupos anteriormente descriptos antes del golpe de estado. Estos grupos estaban constituidos por algunos estudiantes y profesionales de sectores conservadores, y obreros cercanos a las tendencias burocráticas del sindicalismo. Las organizaciones que operaron con más fuerza en la región fueron la Concentración Nacional Universitaria (CNU) y Comando de Organización (CdO).

La CNU tuvo, principalmente por su violencia y sus vínculos con el poder judicial, la capacidad para hegemonizar a la derecha peronista local. Con vínculos que buscaron ampliar sus bases de legitimidad acercándose a la Concentración Nacional de Estudiantes Secundarios (CNES) y la Concentración de Juventudes Peronistas (CJP). Tal vez el hecho más representativo que desarrollo este grupo y cuyo impacto a escala regional fue muy importante fue el asesinato de la estudiante de arquitectura Silvia Filler (Ladeuix 2021).

En relación a las corrientes de izquierda podemos mencionar al Partido Comunista Argentino, quién ya para la década estudiada contaba con una representación menor dentro del sindicalismo local, en lo que respecta al plano estudiantil tenía algo de ascendencia a partir de las agrupaciones nucleadas en el Movimiento de Orientación Reformista (MOR) en la Universidad Provincial, aunque opuestos a la lucha armada, los comunistas fueron víctimas tempranas del accionar de las fuerzas represivas.

El Frente de Izquierda Popular (FIP) tendría una importancia y una visibilidad a partir de la campaña electoral de 1973, cuyo candidato a Intendente fue Carlos Petroni, quién más tarde abandonaría el FIP para integrarse al Partido Socialista de los Trabajadores (PST). Hay que decir que es un partido local, con fuerte presencia estudiantil y que no abogaba por la lucha armada. Distinto fue el caso del PRT – Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) quien tuvo

representación en la ciudad. A partir de dos comandos entre 1970 y 1973, las acciones fueron realizadas por una célula estudiantil, hasta la desarticulación del grupo en 1972.

El detallado estudio de Ladeuix (2021) permite afirmar que al menos en la ciudad balnearia se encontraban representados los principales grupos radicalizados tanto de derecha como de izquierda. Las principales corrientes que participaron en la política nacional, tuvieron su correlato en la escala local, con la dinámica de radicalización política y en algunos casos la deriva hacia la lucha armada.

Algunos datos más que interesantes para tener conocimiento de lo que ocurría en la ciudad con las organizaciones arriba descritas, son las muertes por motivaciones políticas, se contabilizan treinta y cinco entre 1971 y marzo de 1976. Tal como veníamos analizando el poder de la CNU y el CdO fue muy importante y fueron los responsables del deceso de veintiséis personas en 1975. Otro accionar común de estos grupos fue la golpiza o tortura, para luego abandonar a las personas en descampados o entregarlas a fuerzas de seguridad. Sin embargo, el modus operandi de las organizaciones armadas fueron secuestros con finalidad extorsiva, en cuya situación la liberación de la víctima se realizaba luego del pago, o fue el medio para lograr alguna conquista en materia sindical.

La mención de distintos actores políticos en el espacio geográfico que comprende la ciudad de Mar del Plata, nos parecía relevante ante la vacancia de estudios que analicen a los sociedades del mediterráneas que comprenden el partido de Mar Chiquita. Además, algunos entrevistados describen la presencia o los comentarios de activistas guerrilleros pertenecientes al ERP o a Montoneros. Sin entrar en las diferencias ideológico-político que tienen estos grupos, necesitábamos algún dato que pueda confirmar la existencia de estas organizaciones operando en la zona.

Con respecto a lo ocurrido en Coronel Vidal y las comunidades cercanas, Vivoratá y General Piran, los hechos los podemos reconstruir a partir de las entrevistas, y por otro los archivos que tiene en resguardo la Comisión Provincial por la Memoria. El ente comienza a funcionar en el año 2001 y contiene la información generada desde la Ex Dirección de Inteligencia de la Policía de la provincia de Buenos Aires, (DIPBA) entre los años 1937 hasta su disolución en el año 1998.

El objetivo de la DIPBA era centralmente, el espionaje, el seguimiento, el registro y el análisis de la información para la persecución política ideológica. En el archivo podemos encontrar: afiches, prensa obrera, boletines, boletas de elecciones políticas, gremiales, estudiantiles, de entidades de la sociedad civil, fotografías, prontuarios, solicitudes de paradero. Informes de Inteligencia sobre: asambleas, movilizaciones, charlas, actos eleccionarios, publicaciones, libros, producciones artísticas, actividad panfletaria, huelgas y planes de lucha, panorama universidades nacionales.

Los documentos están distribuidos en “factores” (político, social, económico, religioso, estudiantil, laboral) y “mesas” (A, B, C, De, Ds, Referencia, entre otras). La Comisión Provincial por la Memoria, es el organismo público que tiene la guarda de estos archivos. El pedido de informes fue vital para la investigación, ya que teníamos testimonios del accionar de grupos guerrilleros en las zonas lindantes a la ciudad de Coronel Vidal, de personal militar en la escuela o de personas desaparecidas, pero necesitábamos una confirmación sobre el contexto de lo que pasó en los años 70’, ya que los recuerdos de los entrevistados eran muy vagos y, a veces contradictorios.

Además, fueron centrales los aportes del segundo archivo consultado, el Fondo Sección informaciones del servicio de inteligencia de prefectura zona atlántico norte, quien fue Cedido en guarda por la Fiscalía General de Bahía Blanca en el año 2009. En el archivo se encuentran las comunicaciones establecidas entre esta sección (o de las distintas dependencias de la Prefectura Naval Argentina), con la comunidad informativa o con otras instituciones, incluso de la esfera privada.

Los archivos en contexto

A continuación, proponemos un análisis pormenorizado de los datos que nos brindan las distintas fuentes. Previamente tenemos que considerar que fueron generadas por dos fuerzas distintas, por un lado, la policía bonaerense antes del golpe de estado, y luego la prefectura después del 24 de marzo.

El archivo denominado Mesa de Daños 2528, es un informe generado por la policía de la provincia de Buenos Aires. Consta de 5 páginas que retrata una denuncia realizada el 3 de diciembre de 1973, en la comisaría seccional N°1 de Mar del Plata la misma refiere sobre un atentado sufrido por el Presidente del Partido Justicialista y por el secretario asesor de López Rega y de la Sra. Vicepresidenta de la Nación, al viajar hacia capital federal a la altura del kilómetro 340 de la Ruta Provincial N° 2 (en las cercanías a C. Vidal) lo interceptaron dos vehículos y efectuaron disparos. Aparentemente el conflicto sería entre los funcionarios nacionales y empleados municipales que habrían quedado cesantes en 1955.

De este hecho documentado nos surgen algunos interrogantes ¿Por qué el atentado se dio a la altura de C. Vidal? ¿Fue algo azaroso, o había vínculos en C. Vidal que hicieron que el atentado ocurra allí y no en otro lugar de la Ruta Provincial N° 2? ¿Por qué hacerlo cerca de una ciudad, en vez de hacerlo en un lugar alejado de cualquier centro urbano? El atentado ocurrió en diciembre en el horario de las 9.30hs un momento en el que hay movimiento en la ciudad ¿Puede ser que nadie observe, ni escuche nada? Estas aproximaciones nos permiten inferir que por la magnitud del episodio, en la ciudad repercutía el clima de violencia política y debemos incluir los sucesos en Mar del Plata dentro de un ecosistema más grande que incluya a Mar Chiquita- Coronel Vidal.

Por otro lado, es necesario mencionar la información obtenida a partir de la sección de informaciones de la Prefectura. En el mismo encontramos un recorte del periodístico del matutino el Atlántico en el año 1977, el mismo hace referencia a una cárcel clandestina y fábrica de armas, encontradas en Mar del Plata, pero las investigaciones realizadas por las fuerzas represivas los llevaron hasta un campo ubicado en la localidad de General Piran, donde según la noticia, funcionaba como campo de entrenamiento militar, y era además utilizado para la explotación agrícola y de esta manera financiar la organización. Estos hechos son adjudicados por el diario al Partido Comunista Marxista Leninista.

Pero lo interesante es que es el propio diario, a partir de la entrevista que proporciona el coronel Alberto Pedro Barda que afirma el eje Mar del Plata-Coronel Vidal, con lo cual nuestra hipótesis acerca de pensar lo ocurrido en la ciudad balnearia, como un prisma para abordar lo que podría haber sucedido en Vidal y las zonas circundantes tiene sustento. Este hecho nos sirve para afirmar que una célula de la organización armada operaba en las localidades del Mediterráneo (C. Vidal- G. Piran). Proponemos algunos interrogantes ¿quiénes eran estás

personas? ¿Eran vecinos de las localidades o gente que venía de otra ciudad? ¿Qué vínculo construyeron con la comunidad? ¿qué pasa luego con el campo? ¿Este grupo intentó alguna actividad política en la zona? ¿Por qué eligieron G. Piran para comprar un campo? Para muchas de estas preguntas no tenemos aún las respuestas, pero resulta evidente que la cercanía a Mar del Plata puede haber sido un factor a considerar para que el grupo expanda para este sitio su accionar, y se corrobora la necesidad de analizar como un eje a la ciudad balnearia con las localidades ubicadas a la vera de la Ruta Provincial N° 2.

En la misma noticia y mencionado como comunicado N°46, se relata un hecho ocurrido el 12 de octubre de 1977, donde el personal policial en un operativo detectó a tres “delincuentes subversivos pertenecientes al ERP” generando un violento intercambio de disparos donde las tres personas resultaron muertas, una de las víctimas era Victoriano Saturnino Correa, un nombre muy importante para nuestra investigación ya que Saturnino fue preceptor de la escuela en la década del 70'. La información que se puede obtener del Colectivo Faro de la Memoria es que “lo secuestraron el 29 de agosto de 1977 en la calle 3 de febrero al 2700 (Mar del Plata), fue visto en el Centro Clandestino de Detención que funcionaba en La Escuela de Suboficiales de Infantería de Marina (ESIM). Lo asesinaron el 13 de octubre de 1977 en Mario Bravo y Rondeau” con lo cual puede haber sido una víctima de los enfrentamientos fraguados por los militares en pos de justificar el accionar represivo. En lo que sí coinciden ambas fuentes es en vincularlo con el grupo armado, PRT- ERP.

El archivo denominado Mesa de Daños 3870, menciona un episodio ocurrido el 14 de septiembre de 1976, donde el contador de la Gerencia del Banco Comercial de Tandil ubicado en C. Vidal denuncia una inscripción realizada sobre su automóvil, “Váyase del país o sufrirá las consecuencias” y tres estrellas dibujadas. Asimismo, el gerente del Banco ubicado en Mar del Plata, denunció que, en agosto del mismo año se produjeron cortes de cables de dos teléfonos internos que produjeron un incendio dañando tres legajos.

Luego de los datos aportados estamos en condiciones de proponer la necesidad de abordar lo ocurrido en la escala local, la creencia de sentido común que surgen de los entrevistados, “Acá no pasó nada”, no tiene correlato ante lo expuesto. Por otro lado, la presencia de estos grupos fue muy real en la zona analizada. Además, luego de 1976 la división de zonas realizada por el poder militar circunscribe la región dentro de la Sub Zona 15, reafirmando la necesidad de estudiar el eje Mar del Plata-Coronel Vidal.

El Archivo DIPBA y la sección de informaciones de la Prefectura

En este apartado vamos a analizar dos archivos diferentes el primero generado por la policía de la provincia de Buenos Aires durante el periodo democrático del tercer gobierno peronista y el segundo documento en cuestión fue generado por la sección de informaciones de la prefectura durante la última dictadura militar ambos tienen la particularidad de ser específicamente sobre la escuela.

Como mencionamos para nuestra averiguación el nombre de Saturnino Correa que aparece referido en el periódico El Atlántico y que se guarda en la sección de informaciones de la prefectura es necesario reconstruir su historia. Correa fue preceptor de la Escuela Agropecuaria Nicanor Ezeyza N°1 de Cnel. Vidal, sabemos que se desempeñó en los años 1973-74, esta información además está respaldada por las entrevistas a tres ex alumnos que

recuerdan a Saturnino como su preceptor en los años antes indicados. A partir del testimonio que brinda un compañero de Correa, fue quién en primer lugar recordó las charlas, “siempre hablando mal de los militares” (Chicho 19/06/21) y quién aportó el dato que creía que estaba desaparecido.

Luego de los pedidos de informes a la Comisión Provincial por la Memoria pudimos confirmar la versión generada por las entrevistas, lo cual además nos permite suponer que la región estudiada no estuvo extensa del clima de época que vivía la sociedad. Pero además estos datos nos permiten poner en tensión la idea de que en “el pueblo no pasó nada, no se sabía nada”, idea tan extendida particularmente en comunidades pequeñas.

Por lo tanto, podemos observar que en la escuela al menos había personas identificadas con grupos políticos, aunque no podemos precisar el rol de Correa como militante dentro de la dinámica escolar. Si es interesante sostener como lo plantea Marina Franco (2011) en su conceptualización acerca la periodización, que la represión y la naturalización de la misma comenzó antes del golpe, ya que los hechos que estamos narrando ocurrieron antes de 1976, pero debemos mencionarlos e incluirlos en el contexto histórico para poder entender el espiral represivo y de disciplinamiento ejecutado por las FFAA.

Otra cuestión de vital importancia es la referencia al Partido Socialista de los Trabajadores, que fueron muy golpeados por la dictadura y tienen una gran cantidad de militantes desaparecidos en Mar del Plata. Por nuestras consultas fue un grupo que se separa del PRT- ERP, es decir, que no apoyaban la lucha armada, pero rápidamente para 1978 (debido al accionar represivo) el grupo se encuentra desarticulado.

Hay dos ex estudiantes de la Escuela Agrícola Nicanor Ezeyza, que se encuentran desaparecidos, Carlos Alberto Brunni y Adrián Sergio López Vacca, ambos militaban en el PST, vale aclarar que fueron detenidos cuando ya no estaban en la escuela. A partir de las entrevistas podemos inferir que Brunni, fue expulsado en 1975, ante un cambio de directivo que asume en ese mismo año:

“Ingeniero Agrónomo, un tal Fernández Alsina, que respondía al poder militar (...) vino con órdenes de que aquel que estuviera en temas políticos sacarlo. Hablo con todo el personal y expreso que al que él veía con esas ideas, directamente lo echaba”

“-(...) Uno de los alumnos de 5° año un tal Brunni, se ve que estaba metido, contrario a las ideas militares. Ese desapareció y nunca más apareció” (Chicho, 19/06/21).

El testimonio de Chicho, además de la información que brinda el Partido Socialista de los Trabajadores que denuncian el secuestro de Brunni, el 24/02/77 a las 17.30 hs, a la salida del banco donde trabajaba. Nos permite observar que el proceso represivo comenzó antes del golpe de estado en 1976, y la escuela no era ajena a los sucesos que ocurrían en otros ámbitos de la sociedad.

En el caso de López Vacca terminó sus estudios en 1974, ambos estudiantes permanecieron dentro de la institución en los años 1972-73 (Pelado, 9/7/2021). Sobre lo ocurrido con estos estudiantes y el accionar del PST era toda una incógnita, quedaban como episodios casi aislados al momento de publicar la tesis de grado octubre del 2024. En una entrevista reciente pudimos conocer un poco más acerca de los ex estudiantes desaparecidos, el entrevistado fue

muy amigo del “Negro Brunni” como él lo recuerda, menciona que eran 7 u 8 estudiantes miembros del Partido Socialista de los Trabajadores, que se reunían en las materas (un lugar alejado en el monte donde los estudiantes se reunían sin supervisión del equipo docente) a discutir de actualidad y donde circulaba material y periódicos del partido (Pato, 13/07/2025).

Estos datos aportan nuevos elementos para entender el periodo analizado sin lugar a dudas quedan pendientes nuevas entrevistas que nos permitirá encuadrar lo ocurrido en una lógica de explicación más amplia.

El análisis se complejiza con el reciente testimonio y nos permite trabajar con la idea de este ethos que plantea Mónica Gordillo (2007) donde la escuela no era la excepción, estas ideas y nociones estaban circulando en el espacio educativo, sin lugar a dudas existieron debates, reflexiones acerca de temas de actualidad política como en toda la sociedad, además convivieron con personas que participaron activamente y fueron víctimas de la historia reciente.

Además, estas historias de vida ponen de manifiesto las continuidades de prácticas de tipo represivas al interior de la escuela que se evidenciaban previo al golpe de estado. Que la dirección de la escuela decidiera expulsar a Brunni aparentemente en función de su labor guerrillera habla a las claras de una política de disciplinamiento previa al golpe que se continuó y exacerbó luego del mismo.

En otra sección del pedido de informes consultamos por la Escuela Agropecuaria N°1, obteniendo un archivo de 16 páginas denominado, Mesa de Factor Social. El mismo es de octubre de 1973, y son informes realizados por la policía de la Provincia de Buenos Aires, con lo cual cambia el organismo que realiza la pesquisa, pero son hechos que ocurren previo al golpe de estado. La primera información que narra, es acerca de hechos de indisciplina, y de una reunión entre docentes, para tratar sobre estudiantes que habían quedado libres.

En la misma se resolvió no reincorporar a un alumno de 3° año, luego de la correspondiente evaluación. Producto de esta medida, los estudiantes realizan un “paro”, lo que deriva en la intervención del director de Enseñanza Agraria de La Plata, el director de la institución Rubén Borelli y profesores. La intervención del ente provincial, reincorpora al alumno en cuestión, generando un conflicto con la dirección y los docentes, que muestran por escrito la disconformidad por la resolución decidida. Recién el 22 de octubre las clases se desarrollan con normalidad.

En el mismo relato de los hechos, el informante menciona como principal agitador a un alumno de 6° año Adrián López y uno de 3° que por su afiliación al Partido Socialista de los Trabajadores podemos inferir que se trataría de Brunni, además el informe relata distintos episodios en los que se percibe un clima de tensión entre los 115 internos (Ver imagen 5). Claramente estos estudiantes fueron partícipes de la vida política de la escuela y la región en aquellos años previos al golpe de estado, y estuvieron conectados a una estructura mayor dentro de un partido político.

Imagen 5: Informe de intervención¹

¹ Mesa de Factor Social. Investigación departamento “A”.

INFORMACION DEPARTAMENTO "A"
MAR DEL PLATA, 23 de octubre de 1973

Ampliando informaciones suministradas por vía telex, relacionadas con el conflicto suscitado en la Escuela de Ganadería "Nicanor Ezeyza" del partido de Coronel Vidal (Mar Chiquita), se señala que desde hace algún tiempo en ese establecimiento se producen algunos actos de indisciplina entre el alumnado. Así es que el día 4 del corriente se realizó una reunión de docentes del Instituto con la finalidad de tratar sobre la reincorporación de alumnos que habían quedado libres, haciéndose la evaluación respecto a la conducta, aplicación, etc. acordándose en forma unánime no reincorporar a un alumno del 3er. año, por lo que se efectuaron las comunicaciones correspondientes.

Con motivo de esta medida los alumnos resuelven efectuar un paro que se concreta el día 17 del corriente. Ante el problema la Dirección solicita a las autoridades superiores del Ministerio de Asuntos Agrarios, de donde depende la escuela, se hagan presentes en el lugar para una reunión con los profesores, la que se realiza ese mismo día con la asistencia del señor Director de Enseñanza Agraria, proveniente de la ciudad de La Plata. En el transcurso de la misma ese funcionario declara dos días en los que no se deben contabilizar las faltas a clase, que coinciden precisamente con dos días de inasistencia del alumno cuestionado; uno del mes de abril y el otro en setiembre. En consecuencia el alumno que había quedado cesante por disposición del la Dirección del establecimiento, ahora aparecía sumando 18 faltas que le eximían de quedar al margen por habersele computado 20 faltas. La actitud del Director de Enseñanza Agraria fue considerada como arbitraria por la Dirección del Instituto y cuerpo de docentes que quedaban desautorizados al revertirse una decisión que fuera tomada, acorde con los reglamentos internos del colegio.

Las clases se reiniciaron parcialmente y el día 22 la actividad fue normal y se llevó a cabo una nueva reunión entre los docentes, el Director de Enseñanza Agraria y padres de alumnos. Allí el Director de la Escuela de Ganadería que nos ocupa, ingeniero agrónomo Rubén Borelli, ratificó la decisión tomada por él y el cuerpo docente sobre la no admisión del alumno aludido y puso de manifiesto su discordancia con el temperamento adoptado por el funcionario del Ministerio. La conducta de la Dirección y profesores de la Escuela es compartida por los padres de los alumnos que califican de atinada la resolución en tal sentido.

Se sindicó como principal agitador al alumno de sexto año Adrián López, que estaría afiliado al Partido Socialista de los Trabajadores, cuya orientación también compartirían el estudiante dejado libre de 3er año, que originó este problema.

Actualmente ese alumno se halla reincorporado y las clases se desarrollan regularmente, pero se presume que en los próximos días puedan surgir inconvenientes, de acuerdo al ambiente que se palpa en el establecimiento, al que asisten 115 internos.

Cualquier novedad se comunicará inmediatamente.

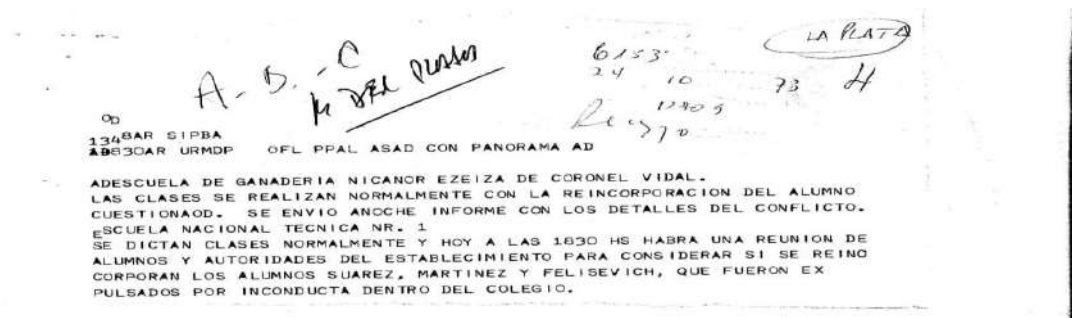
y Archivo Comisión Provincial por la Memoria

Acá hay una cuestión interesante a remarcar que es la forma en la que las tensiones sociales operan y se reflejan al interior de la institución, la escuela no puede ser entendida como una isla sino como parte integrante de una sociedad en la que opera y de la que es parte. En este sentido, las tensiones entre la izquierda y la derecha peronistas se tornan evidente en este episodio de la cultura escolar. Es clara la tensión entre un director filomilitar y un gobierno provincial que no pertenecía a la tendencia. No podemos olvidar que el entonces gobernador

Oscar Bidegain fue miembro del Partido Peronista Autónomo que derivó en el Movimiento Peronista Montoneros. Solo desde esta óptica se comprende que un levantamiento estudiantil no haya sido reprimido. Finalmente, cuando se expulsa a Brunni el gobierno provincial había cambiado por la renuncia forzada de Bidegain.

Otro conflicto que relata el informe es una reunión en octubre de 1973, para tratar la reincorporación de tres alumnos que habían sido expulsados Suarez, Martínez y Felisevich (ver imagen 6).

Imagen 6: Acta sobre una futura reunión entre autoridades²



En el mismo archivo encontramos el envío realizado el 18 de diciembre de 1974, donde se detalla los nombre y apellido, funciones, dirección, profesión, número de la libreta cívica y situación civil de todos los integrantes de la Comisión Directiva de la escuela del mencionado año. El 23 de diciembre se realiza un informe con los antecedentes policiales de la comisión, donde se encuentran datos de dos personas, pero no relacionados con hechos políticos, sino como parte integrante de la Asociación cooperadora (Ver imagen 7).

Imagen 7: Datos de la Asociación Cooperadora

Al mes siguiente, se vuelven a enviar los datos de la Comisión Cooperadora al servicio de informaciones de la Policía, y se adjunta una noticia de un periódico donde se menciona un "Convenio de Colaboración" entre la Dirección de Asuntos Agrarios y la Cooperadora de la escuela.

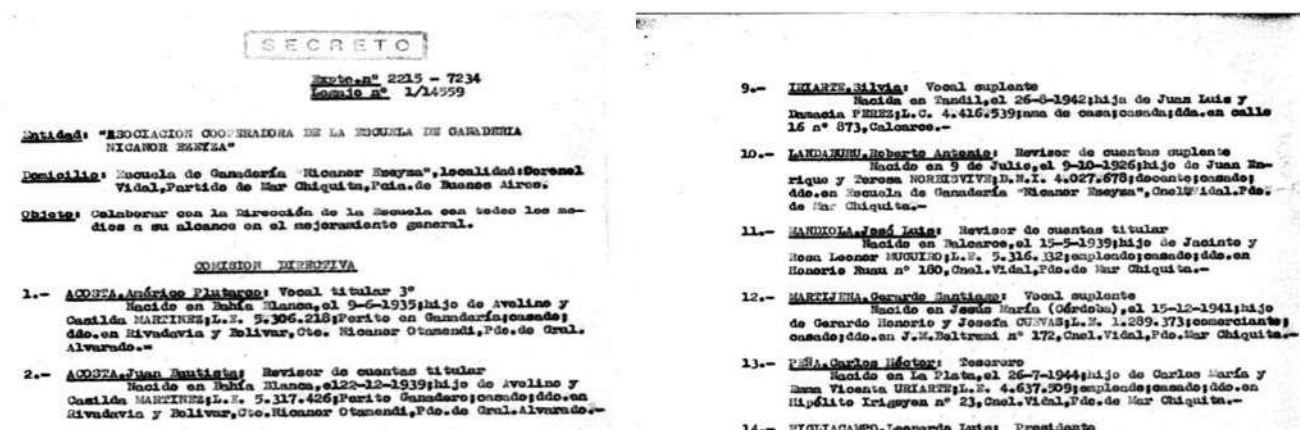


Imagen 8: Datos de la Asociación Cooperadora II

MAR DEL PLATA, ENERO 16 DE 1975
INFORMACION FESA "S" n° 1341
ASUNTO: ASOCIACION COOPERADORA ESCUELA DE GRANADERIA NICANOR EZEYZA
LOCALIDAD CORONEL VIDAL PARTIDO DE MAR DEL PLATA.-

Presidente:	FIGLIACAMPO Leonardo, L.E.	5.328.176
Vice-Pre:	CAPDEVILLE Carlos	L.E. 5.314.021
Secretario:	TAPIA Manuel	L.E. 5.313.076
Tesorero:	PIÑA Carlos	L.E. 4.637.509
Pro-Tesorero	ASTIZ Eloy	L.E. 5.286.456
Vocal 1	MAVINO Rosa	L.E. 3.640.700
" "	ACOSTA Emmerico	L.E. 5.306.218
" 3	DE TORRES Silvia	L.E. 4.416.530
Vocal Suplente:	MARTIJENA Gerardo	L.E. 1.289.373
" "	GRECO José	L.E. 4.647.322
Rev. Cuentas:	ACOSTA Juan	L.E. 5.317.426
" "	MANDIOLA José	L.E. 5.316.332
" "	LANDAUER Roberto	L.E. 4.627.678
" "	HEGOBURU Norberto	L.E. 5.298.736

2°) La entidad goza de muy buen concepto.

3°) Los fines que persiguen son los de administración de la escuela, como así su organización (se adjunta copia del convenio entre la Dirección de Asuntos Agrarios y la Cooperadora).

4°) Entre los integrantes de la comisión no existen personal con antecedentes izquierdistas y/o policiales.-

Luego de realizar un análisis descriptivo de los datos obtenidos por la Comisión Provincial por la Memoria, podemos afirmar qué hasta una institución tan alejada de los grandes centros urbanos, ubicada en zona rural, era objeto de interés para las fuerzas represivas. Además, podemos afirmar que existió una persona que siendo personal del establecimiento informaba a la policía, dado el grado de detalles de los hechos informados. Los documentos parecen una copia textual del acta generada en la escuela, o al menos tiene un formato muy similar. Lo que nos permite ver el control capilar que se intentó sobre las escuelas tal como menciona Tedesco (1985) que fueron un objeto principal de la represión.

Acá sí pasó

Luego de los datos que aportan los documentos y las entrevistas, es insostenible la idea de “*acá no pasó nada*”, existen hechos de suma violencia debidamente documentados por las fuentes de la policía. Es imposible establecer una explicación para el periodo que pretenda separar lo que ocurría en Mar del Plata con los acontecimientos ocurridos las comunidades aledañas, las clasificaciones por distrito no es un lente optimó que nos permita establecer relaciones, debemos sistematizar la información a partir de zonas de influencia sin contornos definidos entendiendo las redes de relación que se articulan entre lo local y lo global en la historia de la educación argentina (Perrupato, 2024).

Otro punto que esperamos poder profundizar es la actividad del PST y los militantes en la escuela, un tema tabú hasta el momento donde había mucha información difícil de corroborar y quedaba en el terreno de la especulación. Con la información de la última entrevista podemos corroborar la actividad política, en pequeños grupos casi clandestina, y nos propone para

futuras investigaciones poder leer en un lente más amplió los nuevos datos, con historias un poco disímiles sobre lo que ocurría en el establecimiento.

Podemos concluir que la escuela tuvo actividad política durante los años 1970-1973 donde se organizaron de parte del estudiantado “paros” ante los malos tratos de profesores, o la mala alimentación, que un grupo minoritario tenía inquietudes políticas que los llevaron a la militancia activa. Sabían que algún riesgo corría ya que las reuniones en las materas eran para un grupo de confianza, el estudiante Sergio López Vacca es identificado como el líder del grupo, desaparecido en 1978.

Tenemos nuevos interrogantes, aunque sin lugar a dudas la nueva entrevista nos aporta nuevos datos para seguir analizando. Nos parece pertinente preguntarnos ¿quiénes formaban parte del grupo? ¿eran oriundos de Vidal o de alguna comunidad cercana? ¿el resto del estudiantado no sabía nada? ¿y los docentes y el personal de la escuela eran totalmente ajenos a lo que estaba ocurriendo? El último testimonio nos brinda nueva información lo que nos plantea nuevas preguntas, aunque sin lugar a dudas construimos una parte más de la “Nica”.

Referencias bibliográficas

- Barragán, I y Portos, J (2021). Los colores de la represión: el secuestro de estudiantes de la Escuela de Artes Visuales Martín Malharro de Mar del Plata. Una aproximación a partir del estudio del Archivo de Informaciones de la Prefectura. En: M. Iturralde y I. Barragán (Coord.) *Mar del Plata en los 70. Violencia, Justicia y Derechos Humanos* (pp. 65-91). Mar del Plata: Eudem.
- Calveiro, P. (2004). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*, Buenos Aires: Colihue.
- Franco, M. (2009). La “seguridad nacional” como política estatal en la Argentina de los años 70. *Antíteses*, 2(4). disponible en <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/>
- Franco, M. (2011). En busca del eslabón perdido: reflexiones sobre la represión estatal de la última dictadura militar. *Estudios*, 25 (EneroJunio), 31-45.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión” 1973-1976*. Buenos Aires: F.C.E.
- Gordillo, M. (2007). Sindicalismo y radicalización en los setenta: las experiencias clasistas. En H. Crespo, C. Lida y P. Yankelevich, *Argentina 1976. Estudios en torno al golpe de Estado* (pp. 59-84). México: El Colegio de México.
- Ladeuix, J. I. (2021). Un escenario conflictivo. Característica y evolución del ciclo de violencia política en Mar del Plata (1971-1976). En: M. Iturralde e I. Barragán (Coord). *Mar del Plata en los 70. Violencia, Justicia y Derechos Humanos* (pp. 23-62). Mar del Plata: Eudem.
- Perrupato, S. (2024). De Cenicienta a princesa. Proyectos, métodos y líneas de investigación en la historia de la educación en la Argentina. *Revista Mexicana de Historia de la educación*, 12 (24), 95-112-
- Portos Gilabert J. (2017). Usos y disputas de lo sagrado en ex centros clandestinos de detención. *Revista Sudamericana*, 7, 53-77.

- Portos Gilabert J. y Tavano C. S. (2018). Gestión, militancia y políticas de la memoria: la creación del “Faro de la Memoria”. En: M. Iturralde e I. Barragán (Coord). *Mar del Plata en los 70. Violencia, Justicia y Derechos Humanos* (pp. 266-283). Mar del Plata: Eudem.
- Tedesco. J.C. (1983). Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En J. C, Tedesco; C, Braslavsky, R. Carciofi (Eds) *El proyecto educativo autoritario: Argentina, 1976-1982*, Buenos Aires: FLACSO.

Notas

¹ Profesor en Historia (2015) Licenciado en Historia (2024) institución facultad de Humanidades, estudio la cultura escolar e institucional en tiempos de la última dictadura militar. Mail: jmanuelbeain@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0089-2002>



Mujer hipocampo

Autora: Paula Gambino (2023)
Collage analógico sobre contratapa de libro.
Dimensiones: 13x19cm

Imaginarios sociales en la formación investigativa de los estudiantes de ciencias del deporte y la educación física

Social imaginaries in the research training of sport science and physical education students

Kathryn Yesenia Caro Villalba¹

Valeria Campo Valencia²

Johan Stiven Arboleda Trochez³

Resumen

Los imaginarios sociales en la formación investigativa toman fuerza a raíz del voz a voz de los estudiantes. Esta investigación tuvo como objetivo develar los imaginarios sociales de los estudiantes en la formación investigativa. La metodología de este estudio fue cualitativa a través del método hermenéutico y se utilizó como técnica de recolección de información el buzón; la investigación contó con la participación de 36 estudiantes de licenciatura en ciencias del deporte y la educación física de la institución universitaria Antonio José Camacho, Cali-Colombia. Los resultados arrojaron que los estudiantes de pregrado están percibiendo imaginarios sociales negativos, generando limitantes y poco interés por generar nuevos procesos investigativos.

Palabras clave: Imaginarios sociales; Formación investigativa; Estudiantes de pregrado; Educación superior.

Abstract

Social imaginaries in research training gain strength as a result of the students' voice to voice. The objective of this research was to unveil the social imaginaries of students in research training. The methodology of this study was qualitative through the hermeneutic method and the mailbox was used as a technique for collecting information; the research had the participation of 36 undergraduate students in sports science and physical education of the Antonio José Camacho University, Cali-Colombia. The results showed that undergraduate students are perceiving negative social imaginaries, generating limitations and little interest in generating new research processes.

Keywords: Social imaginaries; Research training; Undergraduate students; Higher education.

Recibido: 22/05/2025

Evaluated: 04/08/2025

Evaluated: 30/09/2025

Aprobado: 12/11/2025

Introducción

El problema de esta investigación se origina en los estudiantes de pregrado de ciencias del deporte y la educación física donde la inquietud por el proceso de la formación investigativa conlleva a despertar diferentes imaginarios sociales; estos imaginarios tienen diferentes significados los cuales surgen de ideas religiosas, académicas, creencias o imaginarios instituidos.

En el caso de los estudiantes universitarios se identifican los siguientes factores: el banco de ideas de investigación es instituido, el desinterés de los estudiantes por la constante desaprobación de la propuesta de la idea investigación y la subjetividad del docente en la formación investigativa.

La educación superior es la base fundamental de la enseñanza-aprendizaje para que los profesionales en formación adquieran nuevos conocimientos y a través de ello desarrollen un pensamiento crítico, autónomo e innovador con base a la investigación científica. Enríquez (2017) dice que “Se necesita de la ciencia para disminuir los límites de la ignorancia y aumentar la capacidad para resolver los problemas” (p. 147). Aunque existen diversas causas que acompañan al desconocimiento, el objetivo de la investigación es develar los imaginarios sociales de los estudiantes en la formación investigativa.

Antecedentes

González y Otero (2017) realizaron la investigación titulada “imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa”. La investigación tiene como objetivo develar los imaginarios sociales sobre la calidad de la formación investigativa en educación superior y los resultados arrojados en la investigación es que a través de las entrevistas y grupos focales se identifican 7 dimensiones (enseñanza, cognitiva, tecnológica, comunicativa, metodológica, interpretativa y comparativa) y 3 atributos (importante, medianamente importante y nada importante) las cuales se asociaron con las respuestas de los estudiantes para su análisis, finalmente con los resultados se concluyen que se debe potenciar la formación investigativa en la universidad y que se debe de realizar una organización en el currículo.

En el libro “Investigación sensible. Metodologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales”. Uno de sus capítulos hace hincapié a la hermenéutica y los imaginarios sociales permitiendo que los investigadores conozcan e identifiquen el tipo de metodología para esta área, teniendo en cuenta que la hermenéutica busca que el investigador interprete los textos de los estudiantes y comprenda los imaginarios sociales que se desarrollan Baeza (2022)

Por último, (Córdoba, 2015) tiene una investigación que se titula “reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado”, la investigación tiene como técnica una revisión documental para identificar las razones de porque los estudiantes no están obteniendo una formación investigativa adecuada y la investigación arroja que hay una dificultad para desarrollar investigación en la educación superior debido al modelo napoleónico que ha sido difícil de cambiar generando poca flexibilidad en la enseñanza de la investigación.

Conceptos

Los imaginarios sociales nacen de diversas apreciaciones que adquieren los estudiantes universitarios a través de las costumbres, los valores adquiridos en su hogar, experiencias vividas en el entorno académico, cultural, religioso y político en el desarrollo conductual humano dentro de la sociedad. De acuerdo con Pintos (2005) los imaginarios sociales se definen en 3 aspectos, “primero esquemas socialmente contruidos, segundo que nos permiten percibir, explicar e intervenir y tercero en lo que en cada sistema social diferenciado se tenga por realidad” (p. 42-43). El imaginario social se desarrolla a través de lo que se tiene a nuestro alcance y, por lo tanto, debe ser observable, estos no tienen una realidad única, ya que son un proceso evolutivo y se desarrolla de acuerdo con los diferentes aspectos sociales y culturales. Según Baeza (2000):

Los imaginarios sociales parecen deber ser considerados en tanto que es la base misma de ese “mínimo común denominador” ideacional que cohesiona a los grupos sociales cualquiera sea el tamaño de éstos. Ellos ocupan todas las dimensiones del tiempo, con el mito (en la dimensión temporal más remota) y la utopía (dimensión temporal futura) (P. 34)

Los imaginarios sociales surgen del mito (en el tiempo más distante al pasado) y la utopía (en el tiempo futuro del individuo), por lo que el mito es la forma más representativa de los imaginarios sociales para que el ser humano se identifique con su origen.

La formación investigativa. Es un proceso multifacético entre el docente y el estudiante, donde el rol del docente es guiar sobre la enseñanza de la investigación para que el estudiante desarrolle las habilidades necesarias y culmine su proceso investigativo.

La formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno et al., 2003, p. 54).

La formación investigativa se fundamenta en la educación superior, en donde busca que el estudiante desarrolle nuevos conocimientos para resolver interrogantes de su quehacer personal y profesional a través del uso del proceso metodológico de la investigación.

Metodología

“Epistemológicamente la metodología cualitativa sostiene el modelo dialéctico, donde el conocimiento resulta de una interrelación entre sujeto y objeto, los conocimientos no serán objetivos sino subjetivos” (Villamizar, 2019, p. 244). De modo que esta investigación se basa en la subjetividad del individuo porque involucra la experiencia, los sentimientos y conocimientos de las personas obteniendo de esa manera la percepción de cada participante; es así como se

utilizan un enfoque de investigación cualitativo, el cual permite que los estudiantes puedan dar su criterio de forma abierta bajo su realidad social.

En este sentido Mejía (2004), “utiliza datos como las palabras, textos, dibujos, gráficos e imágenes, utiliza descripciones detalladas de hechos, citas directas del habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos para construir un conocimiento de la realidad social” (p. 278).

La investigación se desarrolla mediante el método hermenéutico por medio de un análisis que “enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo” (Cárcamo, 2005, p. 8). En tal sentido, la investigación tiene como propósito interpretar la palabra escrita de los estudiantes a través del investigador.

La técnica de recolección de la información se realizó con estudiantes de séptimo semestre de Ciencias del Deporte y la Educación Física de la institución universitaria Antonio José Camacho de la ciudad de Cali a través del buzón, ya que el buzón permite “recoger ideas, sentimientos y percepciones que tal vez no podían expresarse libremente en otras circunstancias”. (Moreno et al., 2021, p. 3).

La recolección consiste en entregar a cada uno de los estudiantes cuatro hojas cada una con su respectiva pregunta que se responden bajo el anonimato y dan respuesta a las categorías preliminares imaginarios sociales y formación investigativa; después de dar respuestas a las preguntas cada estudiante las debe depositar en el buzón que se encontraba situado en un espacio del salón, finalmente las respuestas obtenidas en el buzón se procesa por medio de la codificación de resultados.

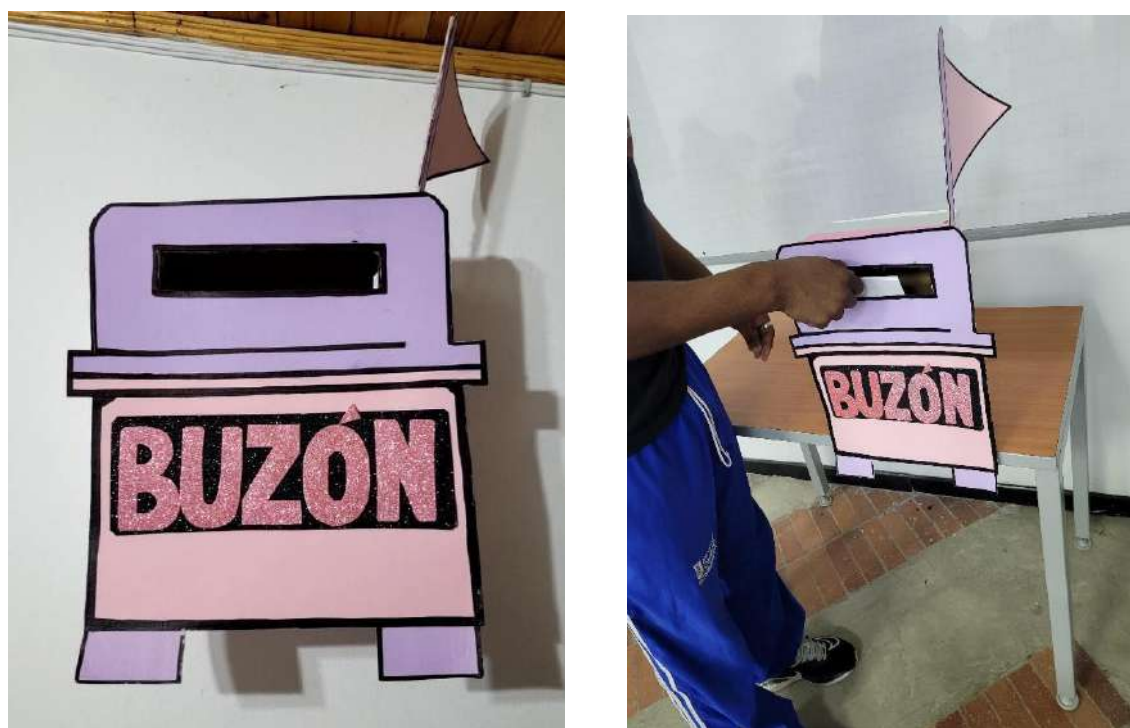


Figura 1. Ilustración de la recopilación de la información.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de séptimo semestre de licenciatura en ciencias del deporte y la educación física y que pertenezcan a la universidad Antonio José Camacho.
- Estudiantes activos.
- Estudiantes que hayan visto el curso de seminario de investigación.

Resultados

A continuación, se muestran las respuestas más interpretativas de las categorías preliminares: imaginarios sociales y formación investigativa, incluyendo descripciones que no involucran la interpretación de las respuestas, las cuales serán tratadas en la discusión de los resultados.

En la primera categoría, imaginarios sociales, el estudiante percibe cómo la investigación se ve influenciada por el entorno académico: un estudiante expresa que *“aún no he empezado; he escuchado lo complicado que es, pero que en sí no aporta mucho al estudiante, pues se realiza una investigación, se expone o se presenta y queda hasta ahí”*. (EST1). En otras palabras, *“hasta el momento los comentarios van encaminados a que es un tema complejo, por ende, genera un poco de miedo, pero me gustaría afrontar esa labor”*. (EST2). Para finalizar con la categoría de imaginarios sociales, se identifican aseveraciones sobre la formación investigativa: *“He escuchado comentarios negativos de que es muy engorroso, estresante e inútil en el campo laboral”* (EST3).

Como segunda categoría, los estudiantes conceptualizan la formación investigativa como el proceso de creación de nuevos aprendizajes. El estudiante menciona que *“La formación en investigación la veo para mí como el proceso o el seguimiento que nosotros podamos empezar a tener para generar conocimiento, teniendo en cuenta nuestros temas de mayor interés con esto podemos ver que puede haber ciertas acciones, las cuales nos van a ayudar a que nuestra investigación sea más productiva”* (EST4). La formación investigativa es un elemento importante para la educación superior. Un estudiante manifiesta que *“es muy importante, ya que por medio de la investigación nosotros podemos tener ciertos conocimientos a través de nuevas experiencias y también nos permite tener un conocimiento amplio”* (EST5). Así mismo, la formación investigativa se asocia con las experiencias en la etapa universitaria, donde el estudiante se conecta con la práctica del proceso: *“Algunas en las que indago sobre mi vida (entra) y esa fue una de las más claras donde vislumbro mi vida”* (EST6). Otro estudiante dice: *“Algunas de las experiencias que he tenido dentro de la universidad han sido sociología del deporte; hicimos un ejercicio de investigación con un estudio de caso que se trataba de una problemática que ocurría en dicho barrio”* (EST7).

Por otro lado, algunos estudiantes ven la formación investigativa como un instrumento de aprendizaje. En palabras de un estudiante: *“Para mí la formación en investigación es básicamente las pautas que se dan para hacer un buen proceso de investigación, y también para ayudarnos a materializar nuestra idea de investigación”* (EST8). Otra estudiante afirma que *“es la forma en la que un individuo aprende a recolectar información en dicho tema”* (EST9).

Finalmente, la formación investigativa, aunque emerge en el proceso educativo, el estudiante lo percibe como algo *“complejo y riguroso; cuando nos hablan de investigación comenzamos a mirar nuestras falencias llevando a que el proceso sea de alto estrés”* (EST10).

Discusión de resultados

El proceso de análisis de la información se realizó a través de la triangulación, que consiste en “diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno”. (Gurdían-Fernández, 2007, p. 242). Esta investigación tiene como fundamento la interrelación entre el concepto, la voz del estudiante y la interpretación de la investigadora.

Los resultados revelan que la formación investigativa en los estudiantes es un proceso significativo para su carrera, porque a través de ella pueden desarrollar nuevos conocimientos: *“Es un proceso educativo que busca desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para llevar a cabo la investigación de manera efectiva con las herramientas necesarias para generar nuevo conocimiento”* (EST11). El estudiante está interesado por desarrollar nuevos conocimientos a través de la metodología de investigación para así mejorar su capacidad de análisis, argumentación y generar investigación de lo desconocido, el estudiante comprende que la investigación requiere de fundamentos teórico-prácticos para la construcción del conocimiento. De esta manera la formación investigativa debe de ser entendida como una construcción de conocimiento el cual despierte interés en el estudiante para promover espacios investigativos, por su parte (Rojas & Aguirre, 2015) manifiesta que: “se hace apremiante continuar con la construcción de conocimiento sobre el tema, aportando creatividad a las formas de constituir una cultura científica en cada institución”; cultura que solo se promueve a través de las experiencias, ya que estas son las que proporcionan el conocimiento e interés por investigar.

Los estudiantes nos cuentan que en las prácticas que han tenido en los espacios académicos están asociadas con el autoconocimiento, la materia de sociología e investigación: *“He participado en la formación de investigación en el anterior semestre, en donde se basó en el trabajo y proceso de introspección, conocerse a uno mismo y sus raíces involucrando a la sociedad junto con experiencias vividas o heredadas”* (EST12). *“Estudio del comportamiento humano en la sociedad vista en sociología, lo cual aprendí la manera cómo se debía realizar la obtención de resultados”* (EST13). Estas experiencias logran desarrollar en los estudiantes imaginarios sociales que han construido a través de sus actividades académicas, por ejemplo, para la primera voz se basa en la relación con sus emociones y cultura; en cambio la segunda voz el estudiante se familiariza con las técnicas de recolección de información del método científico determinando el imaginario social como una realidad única para cada individuo de acuerdo con sus experiencias. Esto coincide con Norman-Acevedo et al. (2021), “La participación de los estudiantes en procesos de formación investigativa se plantea desde la práctica, el desarrollo de habilidades necesarias para promover una actitud reflexiva de los estudiantes durante el proceso de investigación” (p. 5), sin embargo, para todos los estudiantes el proceso de práctica no fue sencillo, reflexivo y motivante: *“La experiencia ha sido un poco abrumadora, ya que el proceso cada vez es más complejo se requieren muchos aspectos para la recolección de la información que se necesita para este proceso”* (EST14). *“En 6 semestre iniciamos con la asignatura seminario de investigación y las expectativas eran altas, sin embargo, la realidad fue otra, el docente no cumplió con las competencias que nosotros como estudiantes necesitábamos para tener una idea de nuestro trabajo de grado en pocas palabras no aprendimos nada”* (EST15). Es importante determinar que las experiencias mediante la práctica son el reflejo de la enseñanza de la formación investigativa y son las que le permiten al estudiante comprender y que se reconozca como investigador es necesario que el entorno educativo sea claro y promueva los espacios de práctica para generar en el estudiante aprendizajes significativos.

No obstante, la formación investigativa al no cumplir con las expectativas de algunos estudiantes se ha generado imaginarios sociales negativos: *“Normalmente se escucha lo extenuante y agotador que puede llegar hacer este trabajo de grado, como por mínimas cosas a veces no son aprobados”* (EST16); *“He escuchado que se siente algo estresante debido al proceso que lleva realizar un trabajo de grado por lo que a veces te lo pueden aceptar o a veces no”* (EST17); *“Desde inicio 7 semestre es donde uno más escucha sobre investigación, aunque no es un proceso ajeno, ojalá fuera más satisfactorio y de aprendizaje que de sacrificios y preocupaciones”* (EST18). Esta percepción se ha convertido en una realidad para la educación superior debido a los esquemas conceptuales que se han formado entre los estudiantes en su proceso de formación investigativa; percepción que coincide con el concepto de Pintos donde enfatiza a uno de los atributos de los imaginarios sociales “como un esquema socialmente construido”.

Los estudiantes ven el trabajo de grado como una carga emocional y agobiante limitando sus objetivos personales y académicos; estos imaginarios evidencian como los procesos de enseñanza pueden generar predisposición en los estudiantes; consecuencia que se viene manifestado en otro estudio demostrado por Córdoba 2015, concluye en su revisión de documentos que se mantiene el mismo modelo tradicional de la enseñanza en los procesos de investigación.

Estos imaginarios generan una identidad colectiva convirtiéndose en una predisposición de la formación investigativa dado que se caracteriza por el cansancio, el miedo y el modelo de la evaluación de la institución, Gonzales y Otero 2015 señala la necesidad de reorganizar la investigación en las universidades. Finalmente, es relevante llevar a cabo un cambio en los imaginarios sociales para construir una percepción diferente de la formación investigativa.

Conclusión

Se hizo necesario develar los imaginarios sociales sobre la formación investigativa, ya que estos imaginarios vienen generando una reacción desfavorable en los estudiantes, por el hecho de que el voz a voz que se comenta en el entorno determina una formación investigativa como poco útil e inquietante, retrayendo de tal modo el interés del estudiante por generar procesos de investigación en las ciencias del deporte y la educación física. Por lo tanto, se debe generar un cambio en el pensamiento de los futuros estudiantes para promover entornos educativos científicos, cambios que se pueden desarrollar a través de las diferentes estrategias metodológicas de la enseñanza en la investigación.

Finalmente, se invita a que los imaginarios sociales deben ser desmitificados mediante los docentes o la universidad para generar en el estudiante interés y nuevos conocimientos en la formación investigativa.

Referencias Bibliográficas

- Baeza, M. A. (2000). Imaginarios sociales: elementos para la discusión teórica y conceptual. En M. A. Baeza, *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales* (págs. 11-33). Chile: Ril editores. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=2UfaJtCQCxEC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

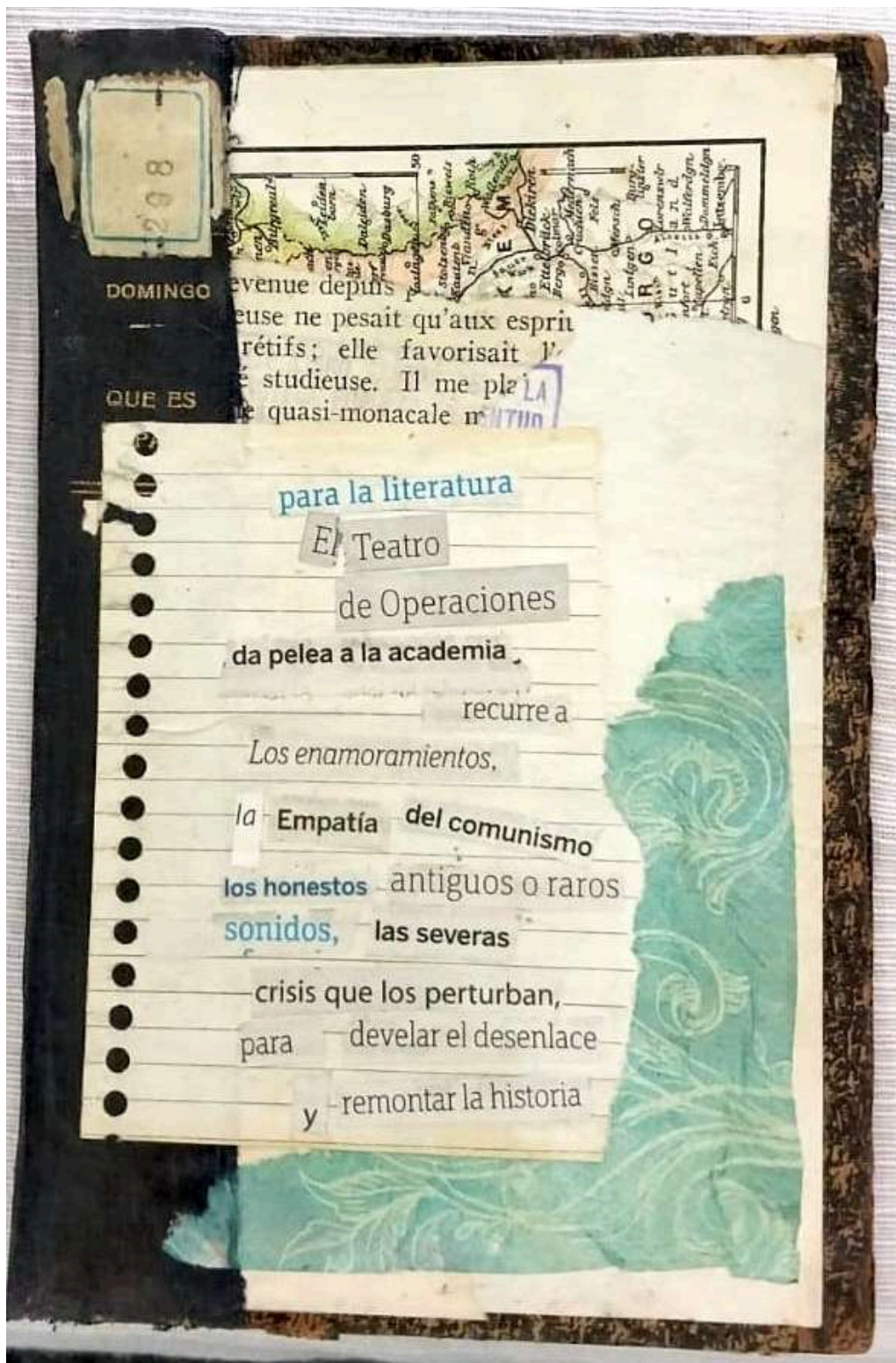
- Baeza, M. A. (2022). Hermenéutica e imaginarios sociales. En F. A. Sáez, *Investigación sensible Metodologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales* (págs. 95-134). Bogotá: USTA. doi:<https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00305>
- Cárcamo, V. H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio: Revista de epistemología de ciencias sociales*, 23, 204-216. Obtenido de <https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Córdoba, M. E. (2015). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(47), 20-37. Obtenido de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740/1266>
- Enríquez, A. E. (16 de abril de 2017). La investigación científica en la formación del estudiante universitario. *Revista 16 de abril*, 56(266), 147-148. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/abril/abr-2017/abr17266c.pdf>
- Gonzáles Llontop , R., & Otero Gonzáles, C. (2017). Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa. *Opción*, 33(84), 759-790. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/310/31054991027/html/#redalyc_31054991027_ref9
- Gurdían-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: IDER. Obtenido de <https://ice.ua.es/en/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Jiménez, W. G. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Studiositas*, 1(1), 45-52. Obtenido de <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/c97fc4af-0956-4d47-97be-8f6ed52d5d05/content>
- Mejía, N. J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), 277-299. doi:<https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>
- Moreno, B. M., Sánchez, P. R., Arredondo, G. V., Pérez, R. G., & Klingler, K. C. (2003). Formación para la investigación. En Patricia Ducoing Watty , *Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002* (págs. 41-115). Obtenido de https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf
- Moreno, P. S., López, L. D., & Chaverra, F. B. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Ciencias De La Actividad Física UCM*, 22(2), 1-12. doi:<https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7>
- Norman-Acevedo, E., Daza-Orozco, C. E., & Caro-Gómez, C. L. (2021). Hoja de ruta para la elaboración de resultados de aprendizaje para la formación investigativa. *PANORAMA*, 15(28), 12. Obtenido de file:///C:/Users/swift/Downloads/Dialnet-HojaDeRutaParaLaElaboracionDeResultadosDeAprendiza-8075826.pdf
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*(29), 37-65. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910293.pdf>
- Rojas, G. C., & Aguirre, C. S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961404011.pdf>
- Villamizar, L. (11 de 5 de 2019). La hermenéutica como herramienta en la investigación cualitativa. *Gerentia*(2), 239-250. Obtenido de <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/Gerentia/article/view/354>

Notas

¹ Magister en Motricidad-Desarrollo Humano, Especialista en Pedagogía Infantil y Licenciada en Educación Física y Deporte. Actualmente, soy docente universitaria a tiempo completo de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, perteneciente al Semillero Arte y Pedagogía de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución; también soy docente de la Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia de la Universidad ICESI. Mail: kathryn.caro@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4802-6747>

² Estudiante aspirante a grado como Licenciado en Ciencias del Deporte y la Educación Física adscrito a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Perteneciente al Semillero de Investigación IDEAS. Mail: valericampo17@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2407-5065>

³ Licenciado en Ciencias del Deporte y la Educación Física. Maestrante en Atención Integral a la Primera Infancia. Docente universitario hora cátedra del programa Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física, Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Perteneciente al Semillero Investigativo IDEAS, de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Mail: johanstiven0217@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9732-9395>



Para la literatura

Autora: Paula Gambino (2023)
Collage analógico sobre contratapa de libro.
Dimensiones: 13x19cm

Vínculos laborales de los estudiantes de Gestión Sociocultural con empresas e instituciones en Cienfuegos

Employment ties of Sociocultural Management students with companies and institutions in Cienfuegos

Teresa Ceveira Godoy¹
Luis Felipe Fernández Carballosa²
Yannet López Verdecia³

Resumen

La presente investigación se enfoca en el análisis del vínculo laboral de los estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo de la Universidad de Cienfuegos, con énfasis en su articulación con las instituciones y organismos del territorio. Este estudio responde a la necesidad de fortalecer la relación entre la formación académica y el ejercicio profesional en un contexto donde la precarización del empleo juvenil y la informalidad laboral representan retos significativos para el desarrollo profesional de los jóvenes. A partir de un enfoque cualitativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y análisis documental, con el propósito de identificar las formas en que los estudiantes acceden al empleo, las condiciones en que lo ejercen, y su relación con el perfil profesional de la carrera. Los resultados evidencian una disociación entre el entorno formativo y las trayectorias laborales reales de los estudiantes, quienes acceden a empleos en su mayoría desvinculados de instituciones formales y sin respaldo académico. Sin embargo, estas experiencias constituyen espacios de aprendizaje que podrían ser aprovechados si existieran mecanismos de validación institucional. Ante esta realidad, se proponen acciones con el fin de promover el reconocimiento de las experiencias laborales, crear espacios de acompañamiento y establecer vínculos estratégicos con el entorno laboral local. El estudio concluye que el vínculo estudio-trabajo puede convertirse en una herramienta formativa transformadora desde una perspectiva inclusiva, contextualizada y participativa, en sintonía con los principios de la gestión sociocultural para el desarrollo.

Palabras clave: vínculo laboral; estudiante universitario; institución.

Recibido: 15/07/2025
Evaluado: 19/08/2025
Evaluado: 04/09/2025
Aprobado: 25/09/2025

Abstract

This research focuses on the analysis of the employment relationship of students in the Sociocultural Management for Development program at the University of Cienfuegos, with an emphasis on their connection with local institutions and organizations. This study responds to the need to strengthen the relationship between academic training and professional practice in a context where precarious youth employment and informal employment represent significant challenges for their professional development. Using a

qualitative approach, semi-structured interviews and documentary analysis were conducted to identify the ways in which students access employment, the conditions under which they work, and their relationship with the professional profile of their program. The results reveal a disconnect between the training environment and the students' actual career paths, most of whom access jobs disconnected from formal institutions and without academic support. However, these experiences constitute learning opportunities that could be leveraged if institutional validation mechanisms were in place. Given this reality, actions are proposed to promote the recognition of work experiences, create support spaces, and establish strategic links with the local work environment. The study concludes that the work-study relationship can become a transformative training tool from an inclusive, contextualized, and participatory perspective, in line with the principles of sociocultural management for development.

Keywords: employment relationship; university student; institution.

Introducción

El vínculo laboral entre los estudiantes universitarios y las instituciones u organismos del territorio representa un elemento esencial para la formación profesional integral y la inserción efectiva en el mercado laboral. En el contexto cubano, donde el trabajo es considerado un derecho fundamental consagrado por la Constitución de la República (2019), esta relación cobra una relevancia particular debido a las transformaciones económicas y sociales que afectan las modalidades de empleo juvenil. El Código de Trabajo cubano (Ley No. 116/2013) regula las condiciones del trabajo formal y protege los derechos de los trabajadores, incluyendo a los jóvenes, sin embargo, persisten retos en la integración armoniosa de los estudiantes universitarios en el mundo laboral.

El trabajo no solo cumple una función económica, sino que también posee un profundo valor social y psicológico. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2021) lo define como toda actividad humana orientada a la producción de bienes o servicios, pero también reconoce su papel en la realización personal y social. En esta línea, Sennett (2008) plantea que el trabajo es un medio mediante el cual las personas encuentran propósito, identidad y sentido de pertenencia, aspectos esenciales en la etapa juvenil y durante la formación universitaria.

La temática del vínculo laboral de estudiantes universitarios ha sido objeto de estudio en diferentes contextos y disciplinas. Rodríguez y Ramírez (2018) enfatizan que las prácticas profesionales permiten no solo el desarrollo de competencias técnicas, sino también habilidades transversales como la comunicación, el trabajo en equipo y la solución de problemas, que incrementan la empleabilidad de los jóvenes. En este sentido, la vinculación laboral representa un puente entre la formación académica y el ejercicio profesional.

En el ámbito específico de la Gestión Sociocultural, Salazar y Rodríguez (2021) describen que la vinculación laboral no se limita a empresas tradicionales, sino que está orientada a instituciones culturales, organizaciones comunitarias, museos y municipios, que demandan una formación sensible a procesos sociales y participativos. Blanco (2020)

destaca la importancia del aprendizaje en red, que favorece la construcción del rol profesional a partir de la interacción con actores comunitarios y el reconocimiento institucional.

Esta realidad compleja y particular requiere que las universidades establezcan convenios con instituciones afines que compartan principios de gestión cultural crítica, evitando que las prácticas se reduzcan a tareas administrativas desvinculadas del perfil profesional (Martínez & Pineda, 2022). Estos antecedentes demuestran que, aunque existe un interés creciente en fortalecer el vínculo laboral de los estudiantes, aún existen desafíos significativos, lo que hace necesario el desarrollo de propuestas innovadoras y contextualizadas.

Esta propuesta es novedosa porque no solo aborda la formación de los estudiantes, sino que también busca contribuir al fortalecimiento institucional y a la creación de espacios inclusivos y sostenibles para la práctica profesional. El estudio se inscribe en las tendencias actuales de gestión cultural que promueven la equidad, la participación comunitaria y el desarrollo integral, aportando un valor agregado a la formación universitaria y al desarrollo territorial.

La importancia de esta investigación radica en su capacidad para ofrecer soluciones prácticas a un problema detectado: la insuficiente vinculación laboral de los estudiantes con las instituciones y organismos del territorio, que limita la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y la consolidación de una carrera profesional coherente. Además, el fortalecimiento de estos vínculos tiene un impacto positivo en la comunidad, al facilitar que los futuros gestores socioculturales participen activamente en los procesos de desarrollo local.

El siguiente estudio tiene como objetivo analizar el vínculo laboral de los estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo de la Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez desde su perfil profesional con instituciones y organismos del territorio. A partir de ello se proponen acciones para el fortalecimiento de este vínculo con instituciones y organismos del territorio.

Desarrollo

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se orienta a comprender significados, percepciones y experiencias desde la perspectiva de los propios sujetos implicados en un fenómeno social. Este enfoque resulta pertinente, dado que el estudio se propone interpretar cómo los estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo construyen y viven su vínculo laboral con instituciones del territorio cienfueguero, atendiendo tanto a las condiciones objetivas del empleo como a sus implicaciones subjetivas y profesionales.

En el desarrollo del estudio se emplearon dos técnicas fundamentales: la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos.

Entrevista semiestructurada:

La entrevista semiestructurada fue aplicada a ocho estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo de la Universidad de Cienfuegos. La muestra se selecciona considerando una matrícula total de 25 estudiantes del curso regular diurno, distribuidos en 6 en primer año, 8 en segundo, 3 en tercero y 8 en cuarto año. De ellos, ocho estudiantes se encontraban laboralmente activos al momento de la investigación, lo que representa el 32% de la matrícula. La distribución por años académicos fue la siguiente: tres en primer año, uno en segundo, uno en tercero y tres en cuarto año. Además, se entrevista a la jefa de carrera, lo que permite explorar cómo los estudiantes articulan sus actividades laborales con la formación académica desde las distintas realidades.

Las entrevistas se aplicaron de forma individual, favoreciendo un espacio de diálogo abierto y reflexivo. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, en función de tres criterios fundamentales: ser estudiantes jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 25 años, estar matriculados en el Curso Regular Diurno de la carrera Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, y mantener una vinculación laboral activa en el momento de la investigación. Se prioriza, además, la diversidad de contextos laborales estatales, privados e iniciativas comunitarias con el propósito de reflejar un espectro representativo de las formas actuales de inserción laboral juvenil en el entorno territorial.

El análisis documental se orienta a sustentar los resultados obtenidos en la investigación a partir de un total de tres documentos clave, seleccionados por su estrecha relación con el objeto de estudio. En primer lugar, la Constitución de la República de Cuba (2019) ofrece un marco legal para comprender el trabajo como un derecho ciudadano y una vía de inclusión social, lo cual resulta esencial para analizar la legitimidad de las experiencias laborales de los estudiantes universitarios.

Asimismo, el Código de Trabajo cubano (Ley No. 116/2013) permite identificar las condiciones jurídicas que regulan el empleo juvenil, así como las garantías que deberían respaldar a los estudiantes trabajadores, ya sea en espacios formales o informales. El Plan de estudios “E” de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo proporcionó elementos clave sobre la concepción curricular de la formación práctica, evidenciando vacíos en la articulación entre el proceso formativo y el entorno laboral real.

Estos documentos resultaron fundamentales para contextualizar los hallazgos, al aportar criterios legales y académicos que permiten explicar las tensiones existentes entre el estudio y el trabajo, así como la necesidad de transformar las estrategias institucionales de acompañamiento a los estudiantes con vínculos laborales. Para una mayor transparencia metodológica, se incorpora el Anexo 2, donde se presentan el objetivo del análisis documental, la lista de documentos revisados y los principales indicadores utilizados para su evaluación.

Durante el desarrollo de la investigación se emplearon métodos teóricos que permitieron organizar, interpretar y fundamentar los datos obtenidos. El método histórico-concreto facilitó el análisis del vínculo laboral de los estudiantes universitarios como un proceso con características particulares, condicionado por el contexto económico, institucional y formativo del país. Esta perspectiva permitió comprender

cómo las condiciones sociales actuales configuran las formas de inserción laboral en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

Resultados y Discusión

El vínculo laboral de los estudiantes con las instituciones y organismos proporciona oportunidades para desarrollar competencias que serán útiles al momento de ingresar al mercado laboral. De acuerdo con Cañizares & García (2019), los empleos de medio tiempo que se alinean con los estudios universitarios pueden ofrecer a los estudiantes una ventaja competitiva, ya que les permite aplicar teorías y conocimientos adquiridos en la universidad en situaciones reales. Esto puede aumentar la empleabilidad de los graduados.

Sin embargo, cuando no existe un vínculo entre el trabajo y el campo académico, puede representar una distracción o incluso un desequilibrio profesional. Según Hernández & Ramírez (2019), la inexistencia de relación entre los estudios y el trabajo puede truncar la construcción de una carrera profesional coherente y especializada.

Un aspecto positivo del vínculo de los estudiantes con las instituciones y organismos que lo empleen es el acceso a redes de contacto profesional, lo que puede facilitarles la apertura a futuros empleos una vez que se gradúen. González & Fernández (2020) argumentan que las relaciones laborales establecidas durante los años universitarios pueden convertirse en un activo valioso para los jóvenes, ya que les permite entrar en contacto con profesionales que podrían ser claves para su futura carrera.

En el contexto universitario cubano, los estudiantes también deben equilibrar sus estudios con el trabajo, ya sea en modalidad temporal o parcial. Según González y Ferrer (2021), muchos jóvenes universitarios se ven obligados a trabajar para financiar sus estudios, lo que pone de manifiesto la necesidad de crear condiciones laborales que favorezcan este equilibrio. Sin embargo, este desafío se ve agravado por las dificultades estructurales del empleo formal en Cuba y el auge del trabajo por cuenta propia, que presenta tanto oportunidades como riesgos para la estabilidad laboral.

En la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, que tiene como misión formar profesionales capaces de intervenir en procesos culturales y comunitarios desde una perspectiva interdisciplinaria y transformadora, el vínculo laboral adquiere características particulares. Los estudiantes deben vincularse con organizaciones sociales, culturales, casas de cultura y otros entes que operan en contextos comunitarios donde la dimensión simbólica, participativa y política del trabajo es fundamental (Salazar & Rodríguez, 2021). Esta realidad demanda una preparación académica que contemple la práctica profesional como un espacio de aprendizaje situado y de construcción colectiva de conocimiento, lo cual contribuye al desarrollo de competencias tanto técnicas como sociales.

Los vínculos laborales de los estudiantes de Gestión Sociocultural representan un espacio de formación integral que trasciende lo técnico, constituyéndose como una práctica política y transformadora. Su adecuada articulación con las instituciones no solo

contribuye al desarrollo profesional del estudiante, sino también al fortalecimiento del tejido social y cultural en los territorios (Salazar & Rodríguez, 2021; Blanco, 2020).

En el ámbito universitario, la carrera de Gestión Sociocultural se caracteriza por una formación interdisciplinaria orientada a la intervención, animación y transformación de contextos comunitarios. En este marco, los vínculos laborales que los estudiantes construyen con instituciones durante su formación se configuran como experiencias de aprendizaje situado, donde la práctica profesional no solo complementa la teoría, sino que transforma en función de las realidades sociales concretas.

A diferencia de otras disciplinas, la vinculación laboral en Gestión Sociocultural no se reduce a prácticas en empresas tradicionales, sino que se orienta frecuentemente hacia organizaciones sociales, colectivos culturales, ONGS, municipios, museos y casas de la cultura, espacio donde la dimensión simbólica y participativa del trabajo es central (Salazar & Rodríguez, 2021). Esta específicamente genera una relación distinta con lo laboral, más ligada a lo territorial, lo comunitario y lo identitario, lo cual demanda una formación sensible a los procesos sociales y a las necesidades colectivas.

La carrera, en su plan de estudios "E", se articula en torno a una disciplina integradora de Gestión Sociocultural, apoyada por otras como Desarrollo y Políticas Sociales, Metodología Social, Historia Cultural y Pensamiento Social, entre otras, las cuales contribuyen a la formación continua del profesional. Este diseño curricular garantiza una preparación científica, técnica y ética coherente con los desafíos contemporáneos de la gestión sociocultural en el marco del socialismo cubano.

El análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a ocho estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo permite visibilizar la existencia de diversas formas de inserción laboral entre los jóvenes en formación, quienes compaginan sus estudios con actividades remuneradas que, en muchos casos, se alejan de los espacios formales o institucionales tradicionalmente asociados al perfil profesional de la carrera. Esta realidad revela tensiones, carencias y vacíos estructurales en la articulación entre el proceso formativo y las condiciones reales en las que estos estudiantes se insertan social y laboralmente.

A partir del análisis de los discursos recogidos, se identifica que algunos estudiantes han logrado insertarse en instituciones con funciones vinculadas a su perfil profesional, como centros educativos, culturales o científicos. Acotar que los estudiantes que poseen un vínculo laboral con dichas instituciones no son resultado de acciones llevadas a cabo por la carrera, sino a partir de gestiones individuales de los propios estudiantes. No obstante, la mayoría de los entrevistados se desempeña en espacios no institucionales, en actividades informales o de carácter privado: ventas de alimentos, servicios estéticos, gestión de redes, marketing, asistencia en cafeterías y barberías, entre otros. Estas ocupaciones, en apariencia desvinculadas de la carrera, han demostrado ser espacios donde se aplican competencias clave desarrolladas durante la formación académica, tales como la comunicación efectiva, la organización de servicios, la atención a públicos diversos, la promoción sociocultural y la planificación.

Esta diversidad de experiencias laborales pone de manifiesto una importante carencia institucional: la falta de mecanismos que integren estas prácticas reales al proceso

educativo, reconociéndolas como parte de la formación profesional. Los estudiantes no solo carecen de acompañamiento estructurado desde la academia, sino que además enfrentan desafíos relacionados con la ausencia de formalidad laboral, lo que se traduce en la no existencia de garantías, contratos o protección frente a riesgos.

Además de los factores estructurales que limitan la disponibilidad de espacios institucionales para la práctica profesional, se evidencia una débil relación entre la universidad y el entorno laboral real. A pesar de que algunos docentes comprenden y valoran la condición de estudiantes trabajadores, no existen políticas claras que articulen estos escenarios como parte del proceso formativo. Esta desconexión entre universidad y realidad social restringe el aprovechamiento pedagógico de las experiencias laborales, muchas de las cuales podrían representar una valiosa fuente de aprendizaje si fuesen integradas con intención formativa.

Se identifican también efectos sobre el desempeño académico. La mayoría de los estudiantes refiere que, aunque logran organizarse, el tiempo que dedican al trabajo y las responsabilidades que este conlleva impactan negativamente en su rendimiento en determinados momentos del curso académico, especialmente en períodos de evaluaciones. Esta situación se ve agravada por la falta de flexibilidad en algunos espacios docentes y por la inexistencia de protocolos que consideren la condición del estudiante trabajador dentro de las dinámicas universitarias.

A pesar de estos retos, el diagnóstico revela también importantes potencialidades. Los estudiantes entrevistados demuestran una actitud proactiva y comprometida, expresando voluntad de continuar desarrollándose en sus respectivos ámbitos laborales y de proyectar su experiencia hacia el futuro profesional. En muchos casos, manifiestan el deseo de transformar sus actuales ocupaciones en proyectos sostenibles con impacto social, lo que evidencia una apropiación consciente de los principios de la carrera y una clara vocación de servicio comunitario.

Las acciones que se proponen a continuación van dirigidas al fortalecimiento del vínculo con las empresas, instituciones y organismos del territorio, dirigidas por la Dirección de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, la Dirección de Extensión Universitaria, el equipo metodológico, Profesores principales de año y docentes de asignaturas integradoras. Se plantea el levantamiento de entidades laborales para el establecimiento de nuevos convenios de colaboración. La formalización de convenios con nuevas entidades en función del desarrollo de capacidades para la Gestión Sociocultural. La ampliación del vínculo laboral a sectores no estatales, a través de prácticas laborales. Identificar tutores laborales en las nuevas instituciones para cada estudiante desde la primera práctica laboral. Diseñar encuentros desde las estrategias educativas con instituciones del territorio.

El diseño de un plan de recorridos por las instituciones del territorio, con las que posee convenios la carrera o a fines con el perfil profesional del gestor sociocultural. Implementar un sistema de evaluación conjunta entre universidad e instituciones. La incorporación en el currículo espacios de sistematización de experiencias laborales continuadas, desde las estrategias educativas. Crear una base de datos de instituciones con potencialidades para la inserción laboral de los estudiantes. Realizar ferias de inserción laboral en las instituciones del territorio.

Esta realidad reafirma que el vínculo entre el trabajo y el estudio, lejos de representar una contradicción, puede constituir una oportunidad para el desarrollo integral del estudiante, siempre que se cuente con el acompañamiento adecuado desde la formación superior. Reconocer la diversidad de trayectorias laborales, flexibilizar las estrategias docentes, establecer vínculos más sólidos con los espacios de inserción laboral, y promover la validación académica de estas experiencias, son pasos necesarios para consolidar una formación profesional contextualizada, inclusiva y transformadora.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permitieron constatar que el vínculo laboral de los estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo con las instituciones, en especial para el sector no estatal del territorio se encuentra limitado por factores estructurales, organizativos y pedagógicos. Aunque el plan de estudios contempla la formación práctica como un componente esencial, persiste una distancia significativa entre las experiencias laborales reales del estudiantado y las proyecciones institucionales de la carrera. Esta desconexión evidencia la necesidad de repensar las estrategias de articulación entre la universidad y el entorno, así como de reconocer el valor formativo que pueden tener los distintos tipos de inserción laboral, aun cuando se desarrollen en espacios informales o no convencionales.

Las acciones que se proponen van destinadas al reconocimiento pedagógico de las experiencias laborales, la creación de mecanismos de acompañamiento docente y la generación de alianzas con actores del territorio. Se hace vital la integración del trabajo al proceso formativo, desde una perspectiva participativa y contextualizada, lo que favorece el desarrollo profesional del estudiante y contribuye activamente a la transformación social en los espacios donde estos se insertan.

Referencias bibliográficas:

- Blanco, L. (2020). Aprendizaje en red y formación profesional en contextos comunitarios. *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, 45(3), 56-67.
- Cañizares, M., & García, R. (2019). La empleabilidad juvenil desde el trabajo vinculado a la universidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(2), 78-85.
- Constitución de la República de Cuba. (2019). *Gaceta Oficial de la República de Cuba*.
- Código de Trabajo de Cuba, Ley No. 116/2013. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*.
- Espinosa, D., & González, P. (2021). Retos del empleo juvenil en contextos de precarización laboral. *Revista Ciencias Sociales y Trabajo*, 18(1), 101-120.
- González, A., & Ferrer, C. (2021). La inserción laboral de los estudiantes universitarios cubanos: desafíos y oportunidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 59-74.

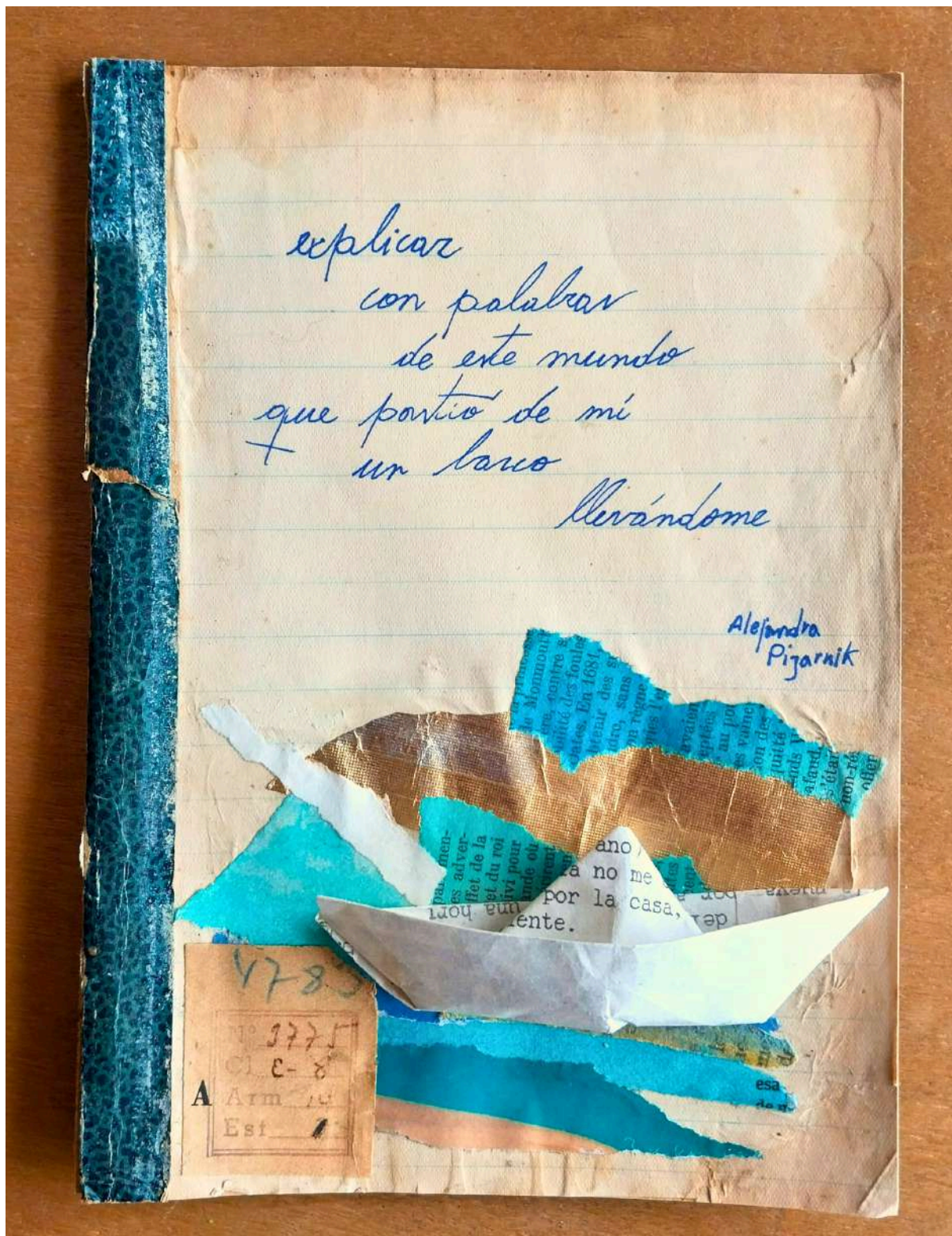
- González, I., & Fernández, J. (2020). Redes profesionales y acceso al empleo: una mirada desde los jóvenes universitarios. *Estudios sobre Juventud*, 28(4), 112–125.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). *McGraw-Hill*.
- Hernández, M., & Ramírez, F. (2019). La coherencia entre formación y empleo en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 7(2), 89–98.
- Martínez, Y., & Pineda, R. (2022). La práctica profesional en carreras comunitarias: una propuesta crítica. *Gestión y Sociedad*, 29(3), 40–52.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2020). La alternancia educativa como estrategia de formación profesional. *OEI*.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2021). El trabajo decente y los jóvenes. Ginebra: *OIT*.
- Salazar, L., & Rodríguez, M. (2021). Gestión sociocultural crítica y vínculos laborales en el territorio. *Revista de Cultura y Sociedad*, 15(2), 22–39.
- Saborido Loidi, J. R. (2020): “Educación Superior: desarrollo sostenible y políticas públicas en Cuba”. *Conferencia*

Notas

¹ Estudiante de Cuarto Año de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos. Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7828-8339>

² Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba. Estudiante de la Maestría en Estudios Socioculturales, Universidad de Cienfuegos. Profesor Instructor del Departamento Estudios Socioculturales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Cienfuegos. Mail: lfernandez@ucf.edu.cu / <https://orcid.org/0000-0001-8027-0075>

³ Máster en Ciencias Sociológicas. Refinería Cienfuegos S.A. Cienfuegos. Cuba. Mail: lverdecia@refcfg.cu / ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6444-0984>



Partió de mí

Autora: Paula Gambino (2025)
Collage tridimensional con fragmento de Alejandra Pizarnik,
realizado sobre una antigua contratapa de cuaderno.
Dimensiones: 13x18cm

Atajar y resolver ‘situaciones complicadas’: La gestión directiva en una primaria en contextos conflictivos

Tackling and resolving ‘complicated situations’: The management of an elementary school in conflictive contexts

Michelle Soto Aguilar¹

Resumen

Las acciones de un(a) director(a) de escuela pueden ser claves para evitar y contener situaciones de potencial violencia. A partir de un estudio etnográfico que realicé durante un año en el ciclo escolar 2021-2022 que implicó entrevistas, observaciones y visitas presenciales, presento la labor del director de una primaria pública en una zona conflictiva de la Ciudad de México. En este artículo polemizo con posturas que reducen la gestión directiva al trabajo administrativo individual, sin tomar en cuenta los contextos sociales que dan forma a esa labor. Asimismo, discuto con posturas normativistas que, por su generalidad, no complejizan cómo el director y su equipo de trabajo desplegaban acciones que rebasaban la norma para atajar y contener ‘situaciones complicadas’ en contextos de potencial conflicto y violencia. Analizo un suceso clave para mostrar cómo el director, con ayuda de su equipo de trabajo, negociaba, dialogaba y conciliaba con miembros de la comunidad escolar y el contexto y así evitaba enfrentamientos. Concluyo que el efecto de su actuar colectivo fue convertir su escuela en un espacio de protección, en el cual la comunidad escolar se guarecía.

Palabras clave: Gestión directiva; educación básica; conflicto escolar; comunidad escolar.

Abstract

The actions of a school principal can be key to avoid and contain situations of potential violence. Based on an ethnographic study that I conducted during a year in the 2021-2022 school year, which involved interviews, observations and on-site visits, I present the work of the principal of a public elementary school in a conflictive area of Mexico City. In this article I argue with positions that reduce management to individual administrative work, without taking into account the social contexts that shape this work. I also argue with normativist positions that, because of their generality, do not complexify how the principal and his team deployed actions that went beyond the norm to address and contain ‘complicated situations’ in contexts of potential conflict and violence. I analyze a key event to show how the principal, with the help of his staff, negotiated, dialogued and conciliated with members of the school community and the context and thus avoided confrontations. I conclude that the effect of his collective action was to turn his school into a protective space in which the school community took refuge.

Keywords: School management; basic education; school conflict; school community.

Recibido: 13/02/2025

Evaluado: 13/02/2025

Evaluated: 30/09/2025
Approved: 12/11/2025

Introducción

En este artículo presento un análisis de las acciones del director y de su equipo de trabajo de una primaria pública en un barrio popular con fuerte presencia de comercio informal y conflictividad social. La escuela se ubica en una de las colonias del Centro Histórico de la Ciudad de México en la Alcaldía Cuauhtémoc. En el censo elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, se indica que el nivel de pobreza en esta zona es bajo (INEGI, 2022). No obstante, mantiene los índices delictivos más altos en los que preponderan los homicidios dolosos, lesiones por arma de fuego, secuestro, violación, robos y violencia intrafamiliar (INEGI, 2018, p. 344), de la que algunos niños y niñas que asisten a la escuela son víctimas.

Polemizo con planteamientos que asumen el trabajo directivo como exclusivo a la gestión de los planteles y sus capacidades administrativas, y, aún más, asumiendo tales tareas desde visiones individualistas y escondidas de los contextos que contienen y dan forma a su labor (Pozner, 1997; De Lejtman, 1996; Aguilera, 2011). Contrario estas posturas, concuerdo con lo que proponen Ezpeleta (1989) y Pastrana (1997). Las autoras desarrollan que la gestión directiva es una labor de gran complejidad, que, en relación a su contexto, los directivos adecuan y moldean componentes no únicamente administrativos, sino organizacionales, pedagógicos, laborales, normativos y sociales, que adquieren formas reales y concretas en la cotidianidad escolar.

Para entender la complejidad del trabajo directivo es necesario pensar en las condiciones locales en las que se entretienen sus acciones. Jan Nespór (1997) define la escuela como “una intersección en el espacio social, un nudo en una red de prácticas que se extienden en sistemas complejos que comienzan y terminan fuera de la escuela” (p. xiii, traducción propia). Durante el trabajo de campo que realicé en el año escolar 2021-2022, noté que las acciones que desplegaban el director y su equipo para lograr contener o evitar situaciones conflictivas y de violencia transcurrían desde variedad de escenarios y especificidades.

Comparto con Cecilia Fierro (2013) que “del concepto de violencia que se asuma se seguirá una determinada comprensión sobre el papel que juega la propia escuela” (p.3). Las nociones de violencia y las normativas ante escenarios conflictivos propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP 2001, 2010, 2013, 2016, 2020, 2022) no reflejan la heterogeneidad de las realidades escolares. Así, entre la escuela y el barrio, se cuelan situaciones que buscan ser evitadas o resueltas por el director Jorge¹ y su equipo (para salvaguardar el anonimato fueron cambiados los nombres). En una primera entrevista que sostuve con Jorge, él mismo calificaba el contexto de su escuela como uno marcado por ‘situaciones complicadas’ que le tocaba resolver.

En función de la indagación etnográfica que llevé a cabo describo un suceso clave que muestra cómo este director, con una hábil coordinación con su equipo de trabajo, fue capaz de resolver desacuerdos y evitar enfrentamientos entre su personal y las familias. Este artículo aporta al entendimiento de las acciones que los directivos realizan

colectivamente y que abren en la posibilidad de convertir a las escuelas en espacios de contención frente a contextos sociales conflictivos y en ocasiones, violentos.

Pensar la gestión directiva

El trabajo directivo ha sido investigado desde distintos ángulos y perspectivas. Al abordar las cualidades que debe tener un director, algunas autoras como Pilar Pozner (1997), Silvia K. De Lejtman (1996) y Ma. Antonieta Aguilera (2011), proponen que el trabajo directivo básicamente depende del desarrollo de aptitudes como “capacidad”, “liderazgo”, “convicción” y “voluntad”.

Pozner (1997), por ejemplo, propone que la gestión directiva consiste en “tener la capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización” (p.72). En un sentido similar, De Lejtman (1996) aborda la gestión escolar de la siguiente manera: “El ejercicio de la conducción escolar se presenta, así como algo difícil y comprometido, porque impone la necesidad de un proyecto institucional definido y coherente, y de una figura -o equipo directivo- capaz de llevarlo adelante con convicción y capacidad (p.76)”. La investigadora educativa Ma. Antonieta Aguilera (2011), en su publicación sobre la función directiva para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, describe el trabajo directivo como un puesto de liderazgo caracterizado desde el despliegue aptitudes: “Las características [...] en los directivos de escuelas eficaces son liderazgo profesional centrado en lo pedagógico; visión del quehacer institucional que se comparte con los miembros del centro escolar; motivación en las tareas directivas; activa participación en la vida de la escuela; altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos, por lo cual no consideran que el contexto sea determinante para el logro académico” (p. 15).

Si se asume que el fin último de la gestión escolar es la “intervención institucional” (Pozner, 1997) como cualidad intrínseca al trabajo directivo, se desdibujan las sutilezas de lo que realiza un director y de las múltiples acciones que no necesariamente se ajustan de manera estricta a aquello que reconocemos como lo institucional y que en ocasiones transitan tangencialmente las normativas escolares. Al igual que lo que propone De Lejtman (1996), pensar que los directivos son únicamente conductores de procesos “institucionalmente coherentes” y no creadores de otros que son definidos en sus propios términos y necesidades, resta injerencia a sus acciones y a su capacidad de modificar a conveniencia y de manera apropiada, de acuerdo con cada circunstancia en las que hay decisiones complejas e inciertas que regulan la vida cotidiana escolar específica. Desde mi punto de vista, perspectivas como las de Aguilera (2011) (o como las anteriores) desdibujan una serie de dimensiones que son centrales. Entre ellas me refiero a los procesos colectivos del trabajo directivo. A la vez, según lo documentado en mi indagación, aquello que un directivo prioriza tiene mucho que ver con las necesidades que se van suscitando en la escuela. En conjunto, estas reflexiones me conducen a pensar cómo las dimensiones pedagógicas de la gestión directiva oscilan (o son inescindibles) de las administrativas y hasta con las afectivas para crear condiciones adecuadas para su trabajo.

Son planteamientos que responsabilizan en exceso a la figura directiva, individualizan su trabajo y lo reducen a esta serie de competencias, actitudes o disposiciones personales. Pensarlo así, también anula la posibilidad de tener en cuenta las condiciones en que los directivos desarrollan su ejercicio profesional, elimina los referentes pragmáticos de su función y excluye el peso de la influencia de los procesos sociales en la escuela, que, si bien no es determinante, sí definitorio y entrelazado a su labor.

Contrario a esas posturas, autoras como Justa Ezpeleta (1989), plantean que “más allá de la jerarquía formal que se le asigna, el director aparece como una figura clave [...]. Su gestión, mediada por sus criterios, adecúa y redefine la escuela de la normativa para hacerla funcionar en una situación material y social precisa” (p. 166). En un tenor similar al que propone Ezpeleta (1989), Leonor Pastrana (1997) ubica el trabajo directivo en el campo de la gestión escolar e identifica la complejidad que caracteriza el trabajo directivo, pues se constituye por una multiplicidad de características expresadas en el día a día: “Se trata de un concepto sintetizador, pues la gestión involucra simultáneamente, aunque con diferente peso, a las dimensiones organizacional, pedagógica, laboral, administrativa y social en el plano cotidiano para poner en acto la prestación del servicio educativo (p. 3).

Ezpeleta (1989) y Pastrana (1997) reconocen diferentes factores que contienen esta labor educativa y los diversos pesos de cada dimensión. Más importante aún, aparece una simultaneidad y maleabilidad de estas dimensiones, concretizadas en la cotidianidad de la labor directiva. Desde esta perspectiva, abordo el trabajo directivo como uno que, efectivamente, hay que enfrentarse cotidianamente a ‘situaciones complejas’, inesperadas y urgentes, pues son múltiples e interrelacionadas la gama de aspectos en los que se envuelve en el día a día.

Enfoque Metodológico

Las relaciones que transcurren en los espacios escolares son “fenómenos inexplicables salvo dentro del contexto social particular en que se dan” (Rockwell, 2003, p. 61). Desde el enfoque etnográfico por el que opté para realizar la investigación, considero que en toda interacción con el campo se manifiestan los distintos referentes lingüísticos, culturales y sociales tanto del investigador como de los sujetos.

La indagación que sustenta el presente análisis la llevé adelante a través de un enfoque etnográfico y antropológico (Rockwell, 2009). El trabajo de campo lo realicé en una escuela primaria pública de tiempo completo con un horario laboral de ocho horas. Los días que acudía al plantel permanecía la jornada completa. Hice trabajo de campo de manera presencial con un total de treinta y seis visitas durante el ciclo escolar 2021-2022, al regreso a clases después de la pandemia. El plantel donde realicé contaba con nueve grupos en total de entre 29 a 32 niños y niñas y un aproximado total de 290 alumnos.

Hice las entrevistas, como lo plantea Ruth Mercado (2002), “a manera de conversaciones improvisadas rodeadas siempre de las actividades del momento” (p. 27). Las realicé principalmente con el director de la escuela, aunque también a docentes, y personal de

apoyo, con un total de 42 entrevistas que fueron grabadas, transcritas y ordenadas en una matriz de información.

Parte fundamental de lo que se requiere para hacer etnografía es ir y estar en la localidad, en este caso la escuela. Hice visitas constantes en la escuela primaria, acompañé al director, docentes y personal de apoyo durante sus jornadas laborales. Para mí, establecer vínculos con las y los docentes, el personal de apoyo, el director, la subdirectora académica y el subdirector, implicó tiempo y aprender a estar: acompañar a la intendente, por ejemplo, a tirar la basura, ayudarle a barrer la banqueta o poner las mesas para el comedor escolar y platicar con ella. Salir a comprar café para las maestras y maestros, llevar galletas para las reuniones, salir a comer con ellos después de clases. Participar en los juegos de las clases de educación física. Platicar con el director cuando no estaba tan ocupado.

En mi caso, estar en la escuela me implicó ser lo menos disruptiva posible, reconocer cuando hay tiempos para platicar e interrumpir lo menos posible en el trabajo de todos. Aprender a buscar esos pequeños huecos y sensibilizarme con las dinámicas, en mi experiencia, solo se consigue con una presencia constante en la primaria y un genuino interés de querer estar ahí y conocer. El maestro Jorge, director de la escuela, cuenta con 18 años como directivo y diez en el ejercicio de este puesto en la primaria del estudio. Con él, mi relación fue evolucionando, pues me había aceptado, pero solo después de algunos meses me tuvo la confianza de sostener conversaciones de mayor profundidad sobre lo que yo observaba y ante cualquier duda de mi parte, él me compartía su perspectiva.

Finalmente cabe mencionar que dentro de las estrategias metodológicas incluí el trabajo con fuentes documentales. Entre los documentos se destaca el análisis de las minutas y guías usadas para las juntas de maestros y maestras, bitácoras y material de trabajo de las maestras, cuadernos de los alumnos y múltiples fotografías de actividades, reuniones y clases.

Política educativa y normativas para escuelas en contextos conflictivos y de violencia

Durante los años de la primera década del 2000 en México incrementó gravemente la inseguridad y la violencia en el país, derivada de la “guerra contra el narcotráfico” declarada en diciembre de 2006 por Felipe Calderón Hinojosa, expresidente del partido de derecha Acción Nacional (Morales, 2011). La SEP, de manera general, en la política educativa a nivel nacional, en el mismo año, hiper responsabilizó a las escuelas y a quienes ahí trabajan, para identificar y evitar situaciones de conflicto y violencias entre los alumnos y se intensificó la revisión de las mochilas para evitar que los estudiantes ingresaran armas de fuego o punzocortantes a las escuelas² (SEP, 2001).

Asimismo, parte de la retórica de la política educativa, enfatizó los actos de violencia que los infantes cometieran entre ellos (comúnmente llamado “bullying”) al interior de los planteles: “En ocasiones en la escuela existen niñas y niños que abusan de los demás, los molestan y hasta les pegan. Estas conductas provocan en quienes sufren el acoso y la violencia, que la escuela no sea un lugar seguro” (SEP, 2010, p. 30). Otro ejemplo, fue el

Programa Escuela Segura cuyo principal objetivo era: “Contribuir a fortalecer en las escuelas públicas de educación básica la gestión de ambientes de convivencia favorables” (DOF, 2013, p.7). En años recientes, se asumió el siguiente planteamiento, con cierto matiz, congruente con el giro hacia lo socioemocional: “Es primordial que los niños reconozcan que los conflictos son parte de la convivencia y que aprendan a solucionarlos por la vía pacífica” (SEP, 2016, p.17).

En lo que respecta a normativas más específicas para las escuelas del nivel primaria, los Protocolos de Prevención y Atención de las Violencias en la Escuela (SEP, 2020), destacan el diálogo, entendimiento y aspectos generadores de ambientes sanos y pacíficos (p. 4). De acuerdo con los protocolos, además de las disposiciones generales para la gestión de los planteles, a los directivos se les asigna esta serie de acciones a desplegar para evitar las violencias: mantener una estrecha supervisión, realizar visitas periódicas de supervisión a las aulas, construir grupos rotativos para la vigilancia de los espacios, informar sobre la normatividad vigente, dar a conocer a las familias los marcos normativos y medidas de seguridad, atender inmediatamente quejas y solicitudes (SEP, 2020 pp. 9-10). Los lineamientos rebasan más de veinte requisitos que intensifican su trabajo y los mantiene en estado de una vigilancia constante. En el manual Resolución de Conflictos en los Centros Escolares ¿Cómo mejorar la convivencia en su centro escolar? se plantea que, si bien el conflicto es inherente a toda relación humana y reconoce que “puede desencadenar reacciones violentas si no existe disposición de los involucrados para resolverlo” (SEP, 2022, p. 5), destaca como medios infalibles la tendencia a la escucha y la regulación emocional.

Consideradas en conjunto, entiendo que las circulares y normativas recién citadas presentan posturas que generalizan la complejidad de las realidades escolares y el trabajo directivo cotidiano en contextos ‘potencialmente conflictivos’, pues en la concreción esa serie de elementos se hilvanan de múltiples y heterogéneas maneras que no necesariamente se encuentran en lo que la política educativa define (Rockwell, 2009). Tal como veremos, en el caso que traigo aquí, la voz del director y el plantel que lo acompañan, son centrales en la comprensión de los procesos de gestión de conflictos en la escuela. A modo de anticipación, el empleo del director de la escuela en la cual centré el trabajo de campo, acerca de ‘situaciones complicadas’. Los usos y descripciones que emplean las personas transforman o reafirman sus prácticas cotidianas y locales, a la vez que están relacionadas a dimensiones del contexto social y político que las condicionan. De tal forma, el uso por parte del director de ‘situaciones o ambientes complicados’ lo ubico dentro de lo que Elsie Rockwell (2009) denomina “categorías cercanas a la experiencia de las personas” (p. 35):

El ambiente en el que los niños se desenvuelven es un poco complicado, difícil, violento. Generalmente los niños comentan mucho las situaciones que viven en sus casas de violencia, lo que ven en sus vecindades o en la colonia. Que a veces hay muertos, que a veces hay gente que se dedica al robo, a la venta de droga. Que ocurren muertes, que ocurren balaceras, que ocurren muchas situaciones de esa naturaleza que hacen que el ambiente sea muy complicado para ellos. (Entrevista Jorge 10/05/2021)³.

La expresión de “situaciones de esa naturaleza” empleada por el director, alude a las diferentes condiciones que él discernía y que le implicaban dificultades y retos que enfrentaba: del contexto donde laboraba, del exterior, y, en consecuencia, con las

familias, de la relación con los otros miembros que asistían a la escuela, personales y de su puesto. Yo la asumí como una categoría analítica que me permitió distinguir entre toda la actividad cotidiana de la escuela, aquello que impulsaba al director a tomar medidas oportunas frente a algunas situaciones. Destaco que las ‘situaciones complicadas’ no necesariamente apuntaban a situaciones de violencia, aunque no por ello eran inexistentes. La distinción por parte del director de “situaciones de esa naturaleza que hacen el ambiente sea muy complicado” era empleado por él para reconocer que las condiciones en las que laboraba se tejían por variados escenarios, realidades, implicaciones y dificultades que, por la misma generalidad con la que se construye la política educativa, no pueden ser esbozados.

Ser director de una primaria en el corazón de la Ciudad de México

En el caso de México⁴, laboralmente, los docentes de educación básica, que abarca preescolar, primaria y secundaria, tienen la posibilidad de escalar al puesto directivo. Esto difiere de la formación específica que reciben quienes se contratan como directores en países como Canadá, Estados Unidos y algunos europeos (Torres, 2018; Slater, C.; García, J.; Nelson, S., 2011; Eurydice, 1996). En México, a los profesores que busquen ser directivos, como parte de los requisitos, se les exige al menos cuatro años efectivos frente a grupo para aplicar a este cargo como se plantea en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros publicada en el 2019. Este requisito da cuenta de un posible bagaje y experiencias como docentes, pero probablemente poco conocimiento del trabajo directivo en sí al momento de asumir el puesto, situación que en escuelas multigrado intensifica el trabajo docente pues uno de los maestros es simultáneamente el director comisionado⁵ de la escuela.

Para la SEP el trabajo de un director de educación primaria contiene cinco dimensiones: “conoce la escuela y el trabajo en el aula; ejerce una gestión escolar eficaz; asegura un servicio educativo de calidad; asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función; y reconoce el contexto social y cultural de la escuela” (2017, pp. 27-30). A cada dimensión que propone la SEP para definir el trabajo directivo a nivel primaria, se le adjudican una serie de parámetros e indicadores con el fin de especificar a manera de listado la serie de requisitos que conforman su labor. Incluso con las precisiones que se abordan con tono prescriptivo en el documento “Evaluación del desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión”, por mencionar solo uno de los setenta y cuatro indicadores, como “normalidad mínima para la operación escolar” (p. 29) no hay explicitación clara, ni vías sobre cómo lograrlo; sin obviar, en este ejemplo, qué sería para cada escuela el mínimo de normalidad, en qué circunstancias y para quiénes.

Otra manera de abordar qué es ser un director de escuela, es recuperar la experiencia en propia voz de Jorge, director de la escuela en donde llevé a adelante la investigación. Para Jorge: “Ser director es aprender a punta de chingadazos, aprendí a chingadazos porque a mí nadie me enseñó, sí llevas gestión escolar y gestión educativa en la Normal, pero es una pendejada a lo que tienes que aprender a enfrentar ya estando al frente del plantel” (Entrevista Jorge 26/05/2022). Fue lo que me comentó Jorge cuando le pregunté que era para él ser director de esa escuela. A través de más de 18 años como director en diversos planteles de la Ciudad de México, además de una diversa

experiencia educativa previa a este puesto, como docente, administrativo, asesor pedagógico y supervisor, Jorge aprendió la importancia de trabajar en equipo, de reconocer los límites y posibilidades de su puesto, a entablar vías de negociación y comunicación. Experiencias que hablan de un director fogueado y de las que se vale para tomar y fortalecer sus decisiones y acciones colectivas con la comunidad escolar que dirige, a la vez, que son unas permeadas por los “ambientes complicados”.

En el caso que analizo, el director, Jorge, y su equipo de trabajo laboraban en una escuela primaria completa⁵, donde desplegaron una serie de acciones que les permitió hacer del plantel un espacio de contención cuando se requirió. Las y los docentes que trabajaban en esta escuela tenían conocimiento de las situaciones de violencia intrafamiliar que vivían algunos de sus alumnos, las condiciones de inseguridad en el barrio y las dinámicas efervescentes del comercio en las calles de la zona.

Entre esas calles del Centro Histórico, se encuentra la escuela que dirige Jorge, la primaria “Rosario Castellanos”. Es un edificio de tres pisos. Aunque es alto, a la mirada puede pasar desapercibida su presencia; pues las lonas, anuncios y puestos comerciantes la esconden. Está flanqueada de otros edificios que son vecindades y bodegas. Durante el ciclo escolar 2021-2022, laboraban el director, dos subdirectores, cuatro intendentes, una maestra de Educación Especial, dos maestros de Educación Física, un maestro de inglés, una maestra de lectura y nueve maestras de primaria. Se trata de una escuela con una plantilla docente y administrativa amplia para una población estudiantil de 290 alumnos, pues en la capital de México hay escuelas hasta con 700 niños y con una menor cantidad de personal. A lo largo del estudio me fui enterando de múltiples situaciones que mostraban las prioridades y maneras en las que el director y su equipo tomaban decisiones y acciones en conjunto. Se dibujaban en una gama heterogénea, en la que cada situación vale su espacio y que en definitiva no todas se caracterizaban por ser conflictivas.

Entre las acciones que Jorge tomó, destaco que, al pasar el portón de la entrada de la escuela había una reja que mandó a colocar el director en 2013 cuando llegó a esa primaria. En entrevista con el director, me explicó que la reja sirve para mayor seguridad de la escuela, impedir que las familias entren fácilmente y se dirijan a los salones, evitar que los niños se salgan y tener mayor control de quienes acceden al plantel. Considero que, con este tipo de decisiones, Jorge pone en juego el papel de su gestión, pues son acciones que dibujan escenarios que, junto con las pautas administrativas, generan maneras de regulación y de control que regulan las formas de relacionarse y hasta cierto punto frenar las maneras en que el “afuera” atraviesa la escuela.

Sin embargo, durante visitas semanales a lo largo de un año escolar pude observar una gran variedad de eventos, que, desde la porosidad entre el barrio y el plantel, fueron intercambios en concordia para la comunidad escolar. Por ejemplo, el director Jorge ofreció el patio de la escuela a las familias para el festejo de fin de cursos. Él facilitó que la intendente Olga viviera en una habitación en la azotea de la escuela. Las familias, en su mayoría comerciantes, solían dar regalos a los docentes el Día del Maestro, les ofrecían comidas para su almuerzo a mejor precio o los cuidaban para que no fueran asaltados durante sus trayectos para tomar el transporte público. Cuando lo requería alguna madre o padre de familia, podía compartir y ser escuchado por el director o su equipo de trabajo; por ejemplo, esto lo hacían cuando fallecía algún familiar, situación que fue

recurrente durante la pandemia por Covid 19. Es decir, también había acciones que, más allá de las pautas de control, buscaban establecer un diálogo mucho más fluido y poroso con el barrio y quienes ahí viven.

También hay algo central con el trabajo que hace Jorge y eso es colectivizar su trabajo y armar un equipo de trabajo. En esta escuela, el director mantenía una relación amable con la intendente Olga, con quien compartía el café de la mañana y al ser ella habitante de una colonia aledaña, su mejor informante para conocer qué sucedía en el exterior y a quien recurría con mayor frecuencia para delegarle diferentes labores. Su “mano derecha”, como él mismo le decía a Luisa, la subdirectora académica, era para él “un gran apoyo” (Entrevista Jorge. 01/12/2021). Con Luisa consultaba cualquier decisión antes de tomarla. Saúl, el subdirector administrativo, fue maestro frente a grupo varios años, hasta que Jorge, al ver su potencial, pues lo consideraba alguien “movido” como solía recordárselo en diversas ocasiones, le ofreció ese puesto. Los maestros de Educación Especial, suelen permanecer solamente un ciclo escolar. Sin embargo, Mara, tenía al menos 4 años en esta escuela, lo que permitió que el director la integrara como una parte fundamental de su equipo, pues ella tenía alto conocimiento de las situaciones familiares de todos los niños que atendía. Y en ocasiones el director les pedía a los profesores de Educación Física y el maestro del inglés, por ejemplo, que apoyaran con la entrada y salida de clases.

Las situaciones antes descritas, además de escenificar momentos de la vida escolar que observé, me llevan a sostener que hay un trabajo directivo que se gesta en una vinculación que presenta una importante porosidad (Nespor, 1997) entre la escuela y el barrio, a la vez que hay un trabajo directivo que se centra en colectivizar y armar un equipo de trabajo (Ezpeleta, 1989; Pastrana, 1997). Pues la relación entre las dinámicas de las calles que rodean la escuela está estrechamente entrelazadas con las acciones que desplegaban el director y su equipo. Por ejemplo, Jorge negociaba con los tianguistas, pero también reconocía cuando era mejor no hacerlo. El director delegaba a la intendente Olga que se encargara de tirar la basura cuando el servicio de limpia no llegaba a pasar. Son acciones que se desenvolvían entre sutilezas, conocimientos y acuerdos previos, experiencias profesionales y personales que les permitían al director trabajar con su equipo y así, atajar, contener o evitar situaciones conflictivas, como fue el caso con la abuela de una alumna. A continuación, retomo este evento por su relevancia analizadora y condensadora de una serie de dimensiones que se hacen presente en la cotidianidad escolar o bien por ser lo que Rockwell (1987) define como “situaciones síntesis, ricas, comprensibles en función de múltiples informaciones previas (de contexto, momento, sujeto, etc.), que permiten articular una gran cantidad de datos alrededor de ciertas relaciones” (p. 16).

El director y su equipo ponen en común como resolver un posible conflicto con una familia

La maestra de Educación Especial, Mara, exclamó: “La abuela vino a quejarse de que a su nieta le jalaron el pelo. Llega la señora muy enojada, muy prepotente, y no es la palabra, exigiendo que a la niña se le cambiara de grupo” (Observación 23. 25/03/2022). Escuché la discusión sobre este incidente, cuando el director, Mara y la profesora de la alumna, Nadia, lo narraron y recrearon durante una sesión a la que acudí al acompañar a

una junta de un Consejo Técnico Escolar (CTE), las cuales son reuniones mensuales a las que asisten todos los docentes y el alumnado no tiene clases. Durante estas reuniones, se organizan y discuten temas de gestión, pedagógicos y administrativos del plantel.

De acuerdo con lo que narraron las maestras implicadas en el incidente con la abuela, durante la mañana del encuentro llegó una señora, abuela de una alumna, que aparentaba estar muy molesta, y exigía hablar con el director y con la maestra de su nieta. Mientras comenzaba el filtro sanitario y dejaban entrar a los niños, la abuela compartió con otras mamás su sentir. El maestro Jorge, al pie del portón, escuchó frases que la alentaban a enfrentar a la maestra: “¡Habla con ella!”, “¡No es justo!”, “¡Tú dile!”, le decían a la abuela que reclamaba que su nieta no fue defendida por su profesora, Nadia, de una supuesta agresión de otra alumna (Observación 23. 25/03/2022).

Al escuchar los reclamos, se comentaba en la junta de maestros, el director previó que se avecinaba una posible situación complicada con la señora Laura, que él reconoció era abuela de una alumna de 1° B. Incluso con todo el equipo que solía apoyar durante la entrada a clases, la abuela logró colarse a la escuela, esquivó al intendente y aprovechó que el director se ausentó por un momento de la puerta para entrar hasta las escaleras donde encontró a la maestra Nadia.

Cuando la abuela logró entrar y pasar la reja, el equipo directivo supo cómo actuar. La maestra Nadia después me contó el incidente con más detalle. Me dijo que Santiago, el maestro de Educación Física, al notar que la abuela estaba dirigiéndose de forma agresiva con ella, decidió ponerse detrás para acompañarla, a lo que la abuela le dijo: “¡No se meta! ¡Esto es con ella!” (Entrevista Nadia. 28/04/2023). Ese reclamo hacia el profesor hizo reiterar su posición y llamó la atención de la maestra de Educación Especial, Mara y el director Jorge, quienes de manera inmediata decidieron acercarse para apoyar a Nadia.

Como me relató Nadia, la intervención del grupo de maestros les permitió aclarar en conjunto lo que había sucedido. Cada uno desempeñó un rol en esa conversación. Nadia por ser la maestra a cargo de las alumnas con las que sucedió el supuesto enfrentamiento, la maestra Mara por ser la psicóloga y quien solía mediar en este tipo de situaciones y el maestro Santiago por ser el maestro de Educación Física, clase en la que ocurrió la supuesta agresión entre las alumnas. En realidad, fue un malentendido pues las niñas no se golpearon entre ellas, solo quedaron despeinadas por las actividades que había marcado el profesor de deportes, situación de la que posteriormente se encargó Nadia de corroborar con sus alumnas, quienes no se encontraban en el momento del malentendido, pero después le afirmaron que solo estaban jugando y se despeinaron.

Según lo relata la maestra Nadia, en conjunto, el director y su equipo la acompañaron para aclarar el malentendido. Al retomar este evento durante el CTE, el director Jorge mencionó: “Hasta se fue llorando y pidiendo perdón. La señora pensó que así habían pasado las cosas porque eso fue lo que le comentó la mamá y no era posible que se cometieran ese tipo de injusticias, pues se espera que la escuela sea un lugar tranquilo, de apoyo para los niños, siendo que su casa ya es un lugar difícil en el que suelen maltratar a su nieta”, mencionó el director en el CTE (Observación 23. 25/03/2022). Esta afirmación sugiere que, después de una explicación, la abuela fue receptiva para terminar con el conflicto.

En el CTE, el director aprovechó los comentarios sobre este incidente, y les pidió a las maestras que estuvieran atentas con sus estudiantes, pues un simple despeinado podría ocasionar malentendidos que podrían terminar en reclamos y hasta enfrentamientos entre maestras y familias, sobre todo entre aquellas que conocen que viven situaciones de violencia intrafamiliar y abandono. El maestro Jorge les aconsejó a las maestras, en especial a Nadia, que en la medida de lo posible le informaran constantemente a él, a la subdirectora Luisa o al subdirector Saúl, ese tipo de señales entre sus alumnos. Asimismo, se les recordó a las maestras que deben de hacer uso de las bitácoras, pues en ellas deben escribir esos incidentes, como el que algunas niñas terminaron despeinadas después de una clase de educación física. Explicó que esa herramienta puede ser útil como evidencia en casos futuros para ayudarles en este tipo de problemas.

Hay espacios como el CTE en los que se pueden retomar y discutir percances como el de la abuela, que, aunque no estén incluidos en la orden planeada para la junta, por su relevancia el director lo incluye. Es decir, no se aísla o se omite el hecho, se pone en común como una situación que puede sucederle a cualquiera de las maestras y les permite estar preparadas. Asimismo, las acciones que emprenden en colectivo no se limitan a un consejo, como lo mencionó la maestra de Educación Especial, Mara: “En ese momento agarras y te bajas (del salón), se van a un lugar con más personas” (Observación 23. 25/03/2022). También intervienen factores administrativos que las maestras deben cumplir en caso de que eso suceda, como llenar informes y bitácoras de incidencias escolares como se indica en el Manual de Seguridad Escolar, que, si bien son una carga a su trabajo docente, son herramientas con las que se respaldan en caso de que se susciten malos entendidos. Aunque también son mecanismos que intensifican su labor y refuerzan las restricciones al contacto físico entre docentes y alumnos por temor a sanciones y denuncias (SEP, 2012).

Las recomendaciones para saber cómo actuar ante incidentes como el de la abuela dichas durante el CTE fueron dadas por el director, y fortalecidas por las del subdirector y la subdirectora y la maestra de Educación Especial. Si bien la resolución de ese conflicto podría ser bidireccional, es decir, entre la abuela y la maestra, el apoyo por parte del director y su equipo les permitió compartir toda la información que tienen sobre la alumna y su familia para saber qué es lo que realmente sucedió (Ezpeleta, 1989; Pastrana, 1997).

Para que en la sesión del CTE se entendiera la reacción de la abuela, durante la reunión fue necesario para las maestras, el director y su equipo poner en común la historia familiar de la alumna, quien fue abandonada por su madre y quedó al resguardo de su abuela. Asimismo, en una entrevista posterior, la maestra Nadia me relató que ella ya había mantenido diferencias con la mamá, quien, en repetidas ocasiones, antes de que la abuela fuese tutora de su nieta, habría llevado a su hija sin útiles escolares, situación que generó conflictos entre la maestra y la mamá, aunque posiblemente la señora mantenía sus propias opiniones en esta diferencia de perspectivas. De acuerdo con la profesora Nadia, la mamá habría aprovechado que vio a su hija despeinada después de clases para generar el malentendido y hacerle creer a la abuela que estaban maltratando a su nieta en la escuela. Esta declaración causó el enfado de la abuela y la motivó a reclamar. Además, con ese pretexto, la abuela buscó que su nieta fuera cambiada de grupo, para que estuviera en el mismo que su prima y así pudiesen estar juntas y acompañarse en la escuela. Aunque según la versión que me dio Nadia, fue la manera que buscó la mamá

para evitar lidiar con ella después de las rencillas que habían mantenido. Al no ser motivo suficiente según la maestra, la alumna permaneció ese ciclo escolar con ella.

Los maestros saben que en esas situaciones es importante acompañar, apoyar y actuar como un equipo, pues es algo que el director fomenta, y que la maestra Nadia confirmó durante el CTE: “Lo pudimos resolver gracias al apoyo que hemos sentido entre nosotros, entre los compañeros, con la parte de dirección, con la parte de Santiago. Yo creo que eso es muy importante porque nos da sustento como equipo de trabajo y tomamos estrategias. Eso me ayuda a buscarle una solución al conflicto. Eso es bonito de trabajar así, en lugar de ponernos el pie, de sentir ese apoyo y de estar como equipo” (Observación 23. 25/03/2022).

Aunque en esta ocasión la doble reja no contuvo a la abuela en la entrada, el equipo previó lo que puede suceder cuando una mamá o abuela llegan a “reclamar” a la escuela. Esto da cuenta que Jorge tenía capacidad de reconocer cuáles son las posibilidades si no se contiene esa situación complicada, por ejemplo, si le hubiera permitido pasar hasta el salón de Nadia y la encuentre sola, y ser amenazada o agredida físicamente, (lo cual de acuerdo a testimonios de maestros y del directo sucedió años antes). El director conoce a su equipo, seguro de que le auxilian a resolver este tipo de situaciones. Enfrenta los desacuerdos y las diferencias de opinión. Por ejemplo, no ignoró a la abuela, se le explicó y en conjunto resolvieron el malentendido. Este caso muestra cómo el maestro Jorge construía y reforzaba las relaciones de apoyo entre docentes, el director, subdirectores e intendentes y en las que varios participaban con los demás para atajar y contener colectivamente las situaciones complicadas: “Para que esto funcione, es como un reloj, cada quien tiene que estar haciendo lo que toca. Si alguien falla, los descontrolan a todos” (Observación 23. 25/03/2022).

Conclusiones

La afluencia de la calle definía y se relacionaba con las acciones del director y su equipo. Esa convergencia se define por posibilidades, límites y muros sociales que son disputados, creados y recreados por las personas desde las maneras de conducirse en el espacio que habitan (De Certeau, 2000). Por lo tanto, los espacios no son fijos ni inamovibles, sino entendidos como procesos influenciados por las prácticas y relaciones sociales que ahí transcurren (Nespor 1997). Hay áreas de la vida social, como las escuelas, que suavizan, contienen o permiten que las interacciones de las dinámicas urbanas se cuelen, como en el plantel escolar donde realicé trabajo de campo.

Entender la escuela como un espacio de contención me llevó a comprender los malabares cotidianos del director y su equipo, de las negociaciones que entablaban entre ellos y con los otros del espacio urbano. Los límites y las estructuras de interacción son negociadas por las personas en un contexto que mantiene condiciones efervescentes, en ocasiones conflictivas y hasta violentas. Son situaciones que tienen la posibilidad de filtrarse desde la porosidad (Nespor, 1997) de los límites que mantiene el plantel con la exterioridad.

Lograr observar y comprender estos espacios como “lugares practicados” (De Certeau, 2000, p. 129), me requirió pensarlos desde la dinamicidad de las prácticas cotidianas que ocurren ahí. Implicó observar calles, comercios y banquetas que rodean la escuela.

Prestar atención en los límites establecidos como los horarios en los que funcionan y las ciertas permanencias como los puestos callejeros. En esa relación entre la escuela y el barrio, destaqué algunas experiencias escolares que resaltaban por ser potencialmente conflictivas. Esta condición y las maneras en que el director buscaba vías para evitar que se complicaran, más y solucionarlas, como fue en el caso de la abuela, demuestran y develan lo difícil que puede ser el trabajo del director y su equipo, los diferentes recursos a los que recurrían para resolver y su capacidad de forjar, negociar e intervenir ante lo que consideraba ‘situaciones complicadas’.

Recuperar conceptualmente como categoría la expresión de ‘situación complicada’, tuvo sentido, pues a diferencia de preceptos tan generales como los propuestos por la SEP (2001, 2010, 2016), centrados en la violencia escolar, pensarlo desde lo ‘complicado’ me permitió comprender que las dificultades y complicaciones no necesariamente son propias del ‘exterior’, ni únicamente ‘violentas’; tampoco son ajenas a lo que sucedía dentro de la escuela. Las situaciones se entrelazaban con las decisiones que Jorge tomaba desde su puesto, con base a una realidad que se entretejía con la materialidad del plantel, con su lugar de trabajo, con las relaciones que entablaba con las maestras, profesores, intendentes, familias y niños. A partir de este estudio considero el trabajo de la gestión escolar como hilos entretejidos en un sistema escolar, institucionalizado, jerárquico y normado; aunque también se encuentra hilvanado a una cotidianidad, con trayectorias e interrelaciones entre el barrio, la escuela y quienes ahí asistían, haciendo de la labor directiva una colectiva.

Si bien reconozco la potencialidad de los planteamientos institucionales, considero fundamental incluir la importancia de los contextos sociales y lo fortuito de cotidianidad escolar que en ocasiones impiden que la resolución de los conflictos transite desde esas herramientas. Un señalamiento más adecuado partiría de considerar los límites y posibilidades que alberga cada realidad escolar en relación con sus condiciones y con las personas que ahí laboran, pues cuando los medios que plantean este tipo de manuales no son suficientes, directivos y docentes disponen de otros y vale destacar la riqueza de soluciones que buscan y despliegan y que no necesariamente se encuentran prescriptivamente y que su factibilidad radica en el despliegue de múltiples acciones que difícilmente se encuentran descritos o considerados pues la generalidad de los manuales no da lugar a la complejidad.

Si bien la figura del director se ha llegado a asumir desde ideologías individualistas, y de gestión cuasi-empresarial, las acciones que realizaba Jorge se entrelazaban colectivamente con las de su equipo de trabajo. Para el despliegue del trabajo directivo existe un marco organizacional e institucional que delimita las pautas de acción de la vida escolar. Si bien las normativas escolares intentan estructurar el acaecer cotidiano, recae en los directores la necesidad de negociar y adaptar colectivamente estrategias que encuadren, contengan y den soporte a las interacciones que suceden en el espacio escolar en relación con su contexto y la porosidad. Pues las relaciones que se tejen en su círculo de gestión son minuciosas y estratégicas para el desempeño que realizaba desde su puesto: negociar con la intendente, delegar a los subdirectores, platicar con los tianguistas, poner en común necesidades y acuerdos en las juntas. Son decisiones y acciones que representan matices de dificultad y urgencia, pero que también distienden las ‘situaciones complicadas’.

Se trata de acciones que se hilvanan a diferentes dimensiones moldeables y adaptables de acuerdo con el contexto y las necesidades de la comunidad escolar. La capacidad de lograrlo, se relacionaba íntimamente con qué y cómo se enfrentan y solucionan ‘situaciones complicadas’ de ese acontecer cotidiano que permiten que la escuela funcione como un espacio de contención para todos. Sin embargo, el peso que la política educativa les da a las escuelas como espacios que, si bien tienen la posibilidad de forjarse como uno de contención, responsabiliza excesivamente a quienes ahí trabajan para lograr que así sea. Cabe cuestionar hasta qué punto la escuela y el trabajo que puede realizar un director, las maestras y profesores de un plantel, y el personal de apoyo, deben y pueden comprometerse a solucionar problemáticas de responsabilidad social, como lo son las violencias y los conflictos en el entorno.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Acceso en 28 de dic. 2024: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C143.pdf>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana (UIA), 2000.
- De Lejtman, S. (1996). “La conducción de una institución educativa”. En Schlemenson, A. et al. (1996) *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Eurydice (Red Europea de Información en Educación) (1996). *Directores de Centros Docentes en la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea de Educación, Formación y Juventud. Acceso en 28 de dic. 2024: https://www.selpipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1996_eurydice_-_schools_heads_in_the_european_union_sp.pdf
- Ezpeleta, J. (1989) *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Acceso en 28 de dic. 2024: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084204>
- Fierro, C. (2013). “Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar” En *Sinéctica* (núm. 40, enero-julio). Guadalajara: Universidad Jesuita de Guadalajara. Acceso en 28 de dic. 2024: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2018). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*, Ciudad de México: INEGI.
- INEGI, (2022). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*, Ciudad de México: INEGI. Acceso en 3 de ene. 2025: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/699066/09_015_CDMX_Cuauhte_moc.pdf

- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (2019), 30 de septiembre de 2019, Ciudad de México: DOF. Acceso en 28 de dic. 2024: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 2002.
- Morales, O. (2011). “El fracaso de una estrategia: una crítica a la guerra contra el narcotráfico en México, sus justificaciones y efectos”, *Nueva Sociedad* (231) enero-febrero 2011. Acceso en 3 de ene. 2025: <https://nuso.org/articulo/el-fracaso-de-una-estrategia-una-critica-a-la-guerra-contra-el-narcotrafico-en-mexico-sus-justificaciones-y-efectos/>
- Nespor, J. (1997). *Tangled up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pastrana, L. (1997) *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV). Acceso en 28 de dic. 2024: <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/4445>
- Pozner, P. (1997) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires: Aique.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el procer etnográfico (1982-1985)*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas. Acceso en 3 de ene. 2025: <https://www.studocu.com/es-mx/document/universitat-oberta-de-catalunya/mediacio-i-resolucio-de-conflictes/rockwell-el-proceso-etnografico/74684281>
- Rockwell, E. (2003) “Acercamiento a la realidad escolar”. En Rockwell, E. & Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV).
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV).
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2001). *Operativo Mochila Segura*, Ciudad de México: SEP.
- SEP, (2010). *Programa Escuela Segura, Me valoro y aprendo a cuidarme, Guía para alumnos de 3° y 4° de primaria*, Ciudad de México: SEP. Acceso en 28 de dic. 2024: http://www.cpte.gob.mx/desarrollo_educativo/pdf/gestion/PES/GuiasFortalecerlaSeguridadEscolar/Guias%20para%20alumnos/MEVALOROYAPRENDOACUIDARME.PDF
- SEP, (2012). *Manual de Seguridad Escolar. Recomendaciones para protegernos de la inseguridad y la violencia*. Ciudad de México: SEP. Acceso en 3 de ene. 2015: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-aROCd3IpOQ-manualseguridadsep12.pdf>
- SEP, (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, Ciudad de México: SEP. Acceso en 28 de dic. 2024: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>

- SEP, (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión en educación básica*. Ciudad de México: SEP. Acceso en 3 de ene. 2025: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil_para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccio_n_y_de_supervisio_n_EB.pdf
- SEP, (2020). *Protocolos de Prevención y Atención de las Violencias en la Escuela*. Ciudad de México: SEP. Acceso en 3 de ene. 2025: https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/CAJ/archivos-2023/Protocolos_de_Prevencion_y_Atencion_de_las_Violencias_en_la_Escuela.pdf
- SEP, (2022). *Manual Resolución de Conflictos en los Centros Escolares ¿Cómo mejorar la convivencia en su centro escolar?*, Ciudad de México: SEP. Acceso en 3 ene. 2025: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Resolucion-de-conflictos_25_OCT_2022_21_X_27-ALTA.pdf
- Secretaría de Gobernación (SEGOB), (2013). *Acuerdo 705 Reglas de Operación del Programa Escuela Segura*, 28 de diciembre de 2013, Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación (DOF). Acceso en 28 de dic. 2024: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328345&fecha=28/12/2013#gsc.tab=0
- Slater, C. & García, J. & Nelson, S. (2011). *Los problemas de la dirección escolar y la preparación previa para resolverlos: Un estudio de directores nóveles de Estados Unidos y México*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Acceso en 28 de dic. 2024: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0522.pdf
- Torres, A. (2018). *El éxito del modelo educativo en Canadá, donde los profesores no se eligen en oposiciones*. 11 de junio de 2018. El País: Toronto. Acceso en 16 dic. 2023: https://elpais.com/economia/2018/05/28/actualidad/1527526183_441482.html

Notas

¹ Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fui docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y ayudante de investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales. Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas impartida en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente, soy doctorante en el DIE del Cinvestav e investigo el trabajo docente y la gestión directiva en el nivel primaria. Mail: michelle.soto@cinvestav.mx / ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2882-2202>

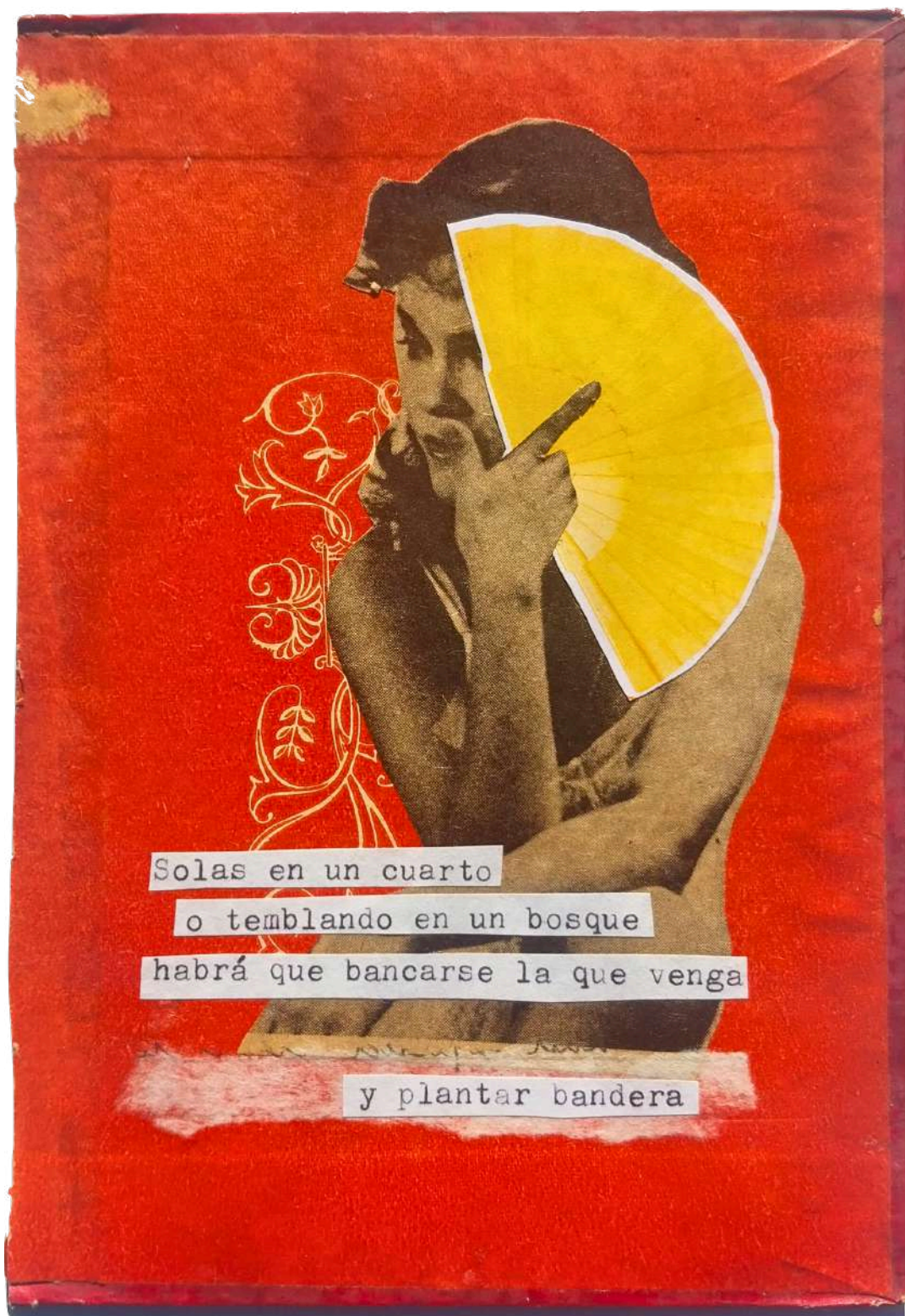
² Al respecto se puede consultar el operativo de seguridad Mochila Segura (SEP, 2001). Este programa ha funcionado de manera intermitente desde 2001 y ha variado de nombres y protocolos de organización y revisión distintos.

³ Las convenciones para transcribir fragmentos de entrevistas las tomo de Rockwell y Mercado (1980).

⁴ Para la formación académica directiva no hay espacios particulares para la enseñanza y aprendizaje. Existen instituciones públicas y privadas formadoras de docentes donde las mallas curriculares escasamente incluyen aspectos para la gestión educativa.

⁵ El director comisionado es aquel maestro que mantiene clave de docente, pero por circunstancias específicas del servicio y por decisiones de las autoridades locales, como la supervisión, se desempeña también como director. Pedagógica, curricular y administrativamente, se les exige por igual a estas escuelas como si tuviesen su planta completa.

⁶ La organización escolar completa se refiere a que a cada grado corresponde un agrupamiento de niños según su rango de edad, un solo profesor por grado escolar y un director por escuela.



Plantar bandera

Autora: Paula Gambino (2025)
Collage analógico sobre contratapa de libro antiguo.
Versos de "Aldana", poema de la propia autora.
Dimensiones: 12x17cm

Primeras aproximaciones del análisis de las rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la lengua cultura extranjera: inglés y sus efectos en las prácticas del IFDC-SL

Preliminary approaches to the analysis of ruptures and continuities in the theoretical-epistemological knowledge of the foreign language and culture: english, and their effects on the practices at IFDC-SL

María Cecilia Arellano Lucas¹

Resumen

Ante la carencia de registros histórico-documentales que den cuenta de las transformaciones en las prácticas educativas en los profesorados en inglés pertenecientes a la Educación Superior, se destaca la necesidad de hacer visible la historia reciente de la educación en nuestro país y brindar un aporte que permita reflexionar sobre las mismas para así; poder transformarlas. El objetivo principal de esta investigación es analizar, desde una historia de las prácticas educativas, las rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: Inglés en el Profesorado de Inglés del IFDC-SL. La necesidad de realizar esta problematización reside en el hecho de que estos discursos son los que influyen y determinan, a la vez que son determinados y reconfigurados, las prácticas reglamentadas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE). Así, la matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que propone Michel Foucault y su caja de herramientas. El análisis crítico implica indagar las formaciones discursivas que se fueron conformando al interior de dispositivos concretos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. Aparecen los conceptos de procedencia y emergencia que posibilitan identificar no sólo el surgimiento de los enunciados sino también la procedencia de los saberes teórico-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza. La importancia del análisis de los discursos es fundamental para entender la irrupción de acontecimientos, en ciertas prácticas, que emergieron en un momento histórico, bajo determinadas condiciones de posibilidad. Como primer avance, se presenta el análisis de los primeros archivos contruidos en torno a las políticas lingüísticas internacionales y nacionales de fines del siglo XX, en los cuales se observan algunas de las formas de saber y mecanismos y estrategias de poder que atraviesan estos imbricados dispositivos, la superficie de emergencia de estos discursos sobre la enseñanza de la LE y sus efectos en las prácticas.

Palabras clave: dispositivo; enseñanza; LE: análisis genealógico Análisis Genealógico.

Abstract

In light of the absence of historical-documentary records that account for the transformations in educational practices within English teacher training programs in Higher Education, it becomes necessary to render visible the recent history of education

in our country and to contribute to reflections that enable their transformation. The primary objective of this research is to analyze, from a history of educational practices perspective, the ruptures and continuities in the theoretical-epistemological knowledge of the Foreign Language and Culture: English, within the English Teacher Training Program at IFDC-SL. The need to problematize this issue stems from the fact that these discourses influence and determine—and are, at the same time, determined by and reconfigured through—the regulated practices in the field of foreign language (FL) teaching. The methodological framework of this research is based on the historical-philosophical genealogical approach proposed by Michel Foucault, along with his conceptual toolbox. Critical analysis involves interrogating the discursive formations that have taken shape within specific dispositifs designed to respond to particular urgencies at specific historical junctures. The concepts of *provenance* and *emergence* are employed to identify not only the appearance of certain statements but also the origins of the theoretical-epistemological knowledge that impacts teaching practices. The analysis of discourse becomes fundamental to understanding the irruption of events, within certain practices, that emerged at a specific historical moment under particular conditions of possibility. As a preliminary step, this study presents an analysis of initial archives concerning both international and national language policies from the late 20th century. These archives reveal certain forms of knowledge, as well as mechanisms and strategies of power, that traverse these intertwined dispositifs—the surface of emergence of these discourses on FL teaching and their effects on pedagogical practices.

Keywords: Dispositif; Teaching; FL; Genealogical Analysis

Recibido: 24/05/2025

Evaluado: 19/08/2025

Evaluado: 22/08/2025

Aprobado: 25/11/2025

Introducción

Esta tesis doctoral parte de la premisa de que el proceso de formación docente requiere propiciar que las opciones teóricas y epistemológicas que subyacen en toda práctica puedan ser problematizadas y reflexionadas para operar cambios efectivos en las prácticas de enseñanza, y así formar sujetos capaces de orientar y fundamentar sus decisiones profesionales.

Poder identificar los puntos de rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: inglés (LCE) en el Profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua San Luis desde el surgimiento de la carrera en el año 2000, implicará un proceso complejo de reconstrucción de saberes y prácticas del campo de la enseñanza de la lengua a partir de los usos de la caja de herramientas conceptuales que nos aporta Michel Foucault desde una historia de las prácticas.

Esta mirada implica un desafío y un intento por comprender que las prácticas educativas permiten analizar las condiciones que en un determinado momento las tornaron aceptables y que, en este sentido, responden a una regularidad, a una lógica y a una

estrategia según como fueron configuradas (Guyot, V. et. Maricevic J., Luppi A., 1992, p. 48).

La perspectiva intercultural se ha introducido paulatinamente en las prácticas de enseñanza de las LCE a través de diferentes replanteamientos que cuestionan las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. Desde esta mirada, la enseñanza y el aprendizaje de una LCE implica “una relación de carácter dialéctico entre lengua y cultura, materializada en las prácticas discursivas, que no permite su análisis de forma disociada” (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 176). Así, las LCE adquiridas son un vehículo de significaciones culturales y una puerta de acceso a otras visiones del mundo. Esta perspectiva facilita una mejor comprensión de uno mismo y del otro, lo que favorece la participación en el proceso de construcción de una sociedad con mayor equidad, al favorecer el uso creativo de la lengua para abordar la dinámica propia de las prácticas lingüísticas y culturales desde una perspectiva compleja, contextualizada, plurilingüe, intercultural, democrática e inclusiva, que contribuya a afianzar la identidad socio-política e histórico-cultural del estudiante. Las LCE ya no son entendidas como un sistema lingüístico sino como una práctica social compleja que requiere del desarrollo de nuevas competencias, valores y capacidades para que los sujetos puedan interactuar de un modo efectivo en situaciones comunicativas culturalmente mediadas. Desde esta mirada, la construcción del conocimiento de una LCE implica también el desarrollo de competencias interculturales, metalingüísticas y metacognitivas mediante procesos reflexivos que requieren indiscutiblemente de trabajo inter o transdisciplinar.

La hipótesis de trabajo de la que se parte en esta tesis es que las opciones epistemológicas asumidas por los docentes en la enseñanza de la LCE: inglés determinan la interpretación de las teorías e impactan en las prácticas.

Los objetivos que se persiguen son:

- Analizar desde una historia de las prácticas educativas las rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: inglés en el Profesorado de Inglés del IFDC-SL.
- Brindar un aporte al campo de la historia de la educación argentina reciente sobre la enseñanza de la Lengua Cultura Extranjera: inglés.

Se desarrollarán en este trabajo los avances realizados hasta el momento.

Metodología

La matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que proponen los estudios de Michel Foucault, porque nos permite pensar y analizar el objeto en pos de una “... historia efectiva que por el contrario, mira más cerca” (Foucault, 1992, p. 20). El análisis genealógico implica indagar prácticas que se fueron conformando al interior de dispositivos concretos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. En este análisis surgen los conceptos de procedencia y emergencia que nos permitirán identificar no sólo el surgimiento de los enunciados que emanan de las políticas lingüísticas (PL) sobre las

lenguas extranjeras (LE) sino también identificar la procedencia de los saberes teóricos-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza relacionadas.

En nombre de una perspectiva genealógica, se incorporan otros conceptos y otros modos de hacer historia: procedencia, emergencia, acontecimientación, juego de fuerzas de poder. No se tratará de una historia sometida al punto de vista suprahistórico, anclado en una metafísica, sino más bien de una “historia efectiva”. Ella es entendida como la introducción en el devenir histórico de todo lo que se había creído inmortal en el hombre, sus sentimientos, sus valores, sus creencias, sus representaciones, sus verdades y hasta su cuerpo. De tal forma que tampoco se verá en las transformaciones de todo ello la continuidad de una secuencia relativa a un “origen” o a un “telos”, sino la discontinuidad en el juego azaroso de la emergencia de lo nuevo del acontecimiento. (Guyot. V. y Riveros, S., 2011, p. 29-30).

Así, los documentos históricos se inscriben como discursos con la particularidad de atravesar al sujeto y situarlo dentro de un dispositivo. Como señala Foucault, el discurso está en el orden de la ley, y si logra obediencia o acatamiento es porque el sujeto le otorgó ese poder. El discurso, desde este abordaje, atraviesa los sujetos y sus relaciones al interior del dispositivo, a la vez que ejerce un dominio singular en las instituciones educativas. En concordancia con lo anterior, Foucault, M. (1992) entiende que los sujetos forman parte del campo discursivo y ocupan en él una posición y una función singular.

Hallazgos

Hasta ahora se ha desarrollado el capítulo 2, denominado: *Constitución del dispositivo discursivo de las Políticas Lingüísticas en torno a la enseñanza de las lenguas a nivel internacional y nacional*. Se trabajó genealógicamente la constitución del dispositivo normativo legal y declaraciones internacionales que conforman las PL en la enseñanza de las LE entre mediados del siglo XX hasta principios del siglo XXI, en particular el Inglés. Estas normativas se abordaron con el objetivo de analizar cómo se fue configurando este dispositivo discursivo complejo y las condiciones de posibilidad histórica que hicieron viable la emergencia de estos discursos entre el 1980 y el 2000.

Del análisis hasta ahora realizado para entender la irrupción de acontecimientos, se ha logrado profundizar desde el análisis del discurso y las opciones teóricas que lo sustentan es importante abordar la superficie de emergencia para determinar las unidades discursivas seleccionadas para este trabajo a partir de la construcción del archivo, a saber: multilingüismo, plurilingüismo, multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad, y las posibles tensiones que aparecen.

Cabe aclarar que estas unidades de análisis se definen en tanto relacionadas con la enseñanza de la LCE y que son las que surgen de los primeros análisis del corpus de normativa y legislación internacional reconstruido. Se relevó y construyó el corpus de información de fuentes primarias y secundarias siguiendo el criterio taxonómico del trabajo con las fuentes en torno a la caja de herramientas teórica-conceptual, para la identificación de las unidades. Se trabajó para la clasificación bibliográfica y documental

las cuestiones relativas a la "taxonomía"¹ de las fuentes históricas. Se hizo un relevamiento de los criterios taxonómicos que nos serán útiles en este primer tramo de la indagación, dado que el trabajo con fuentes históricas requiere un proceso de construcción compleja. Se identificaron dos criterios el posicional y el intencional. Este año se trabajó con el primer criterio mencionado.

Construcción del corpus normativo de las políticas lingüísticas en Europa

Para este apartado, se realizará un análisis del corpus de información a fin de relevar las condiciones de posibilidad de la emergencia de los discursos de las PL en torno a la enseñanza de las lenguas a nivel internacional. En este sentido, se presentarán primero, y analizarán a continuación los discursos específicamente referidos a la enseñanza de las lenguas que emergieron de la UNESCO y de la Unión Europea en el período seleccionado para esta investigación.

Al considerar la superficie de emergencia de estos enunciados, y siguiendo el criterio de formación de los discursos para identificar los componentes conceptuales y las opciones teóricas que los sustentan, podemos identificar que en la construcción del discurso de la UNESCO en las décadas de los 70'- 2000', se hace referencia al reconocimiento de que los idiomas en Europa, y en particular el tema de la elección de la lengua de enseñanza, está estrechamente vinculado a cuestiones de identidad y de nacionalidad. Esta valoración de la lenguas, sin embargo; queda sujeta a los ejercicios de poder de los gobiernos que instrumentan innumerables dispositivos institucionales y estrategias discursivas en este sentido, para generar esta "...condición para el funcionamiento de otros discursos, múltiples, entrecruzados, sutilmente jerarquizados y todos articulados con fuerza en torno de un haz de relaciones de poder." (Foucault, M, 1976, p. 20)

Desde el punto de vista de las sociedades y culturas europeas y al interior de las propias comunidades lingüísticas, el plurilingüismo es más un estilo de vida que un problema que haya que resolver. Las comunidades de hablantes se autorregulan, y esta normativa del dispositivo jurídico, estas multiplicidades discursivas desde lo legal, en realidad, no son las que habilitan o prohíben los procesos de sustentabilidad de una lengua sino que terminan siendo enunciados que, desde la mecánica del poder, responden a ciertos intereses políticos, sociales y económicos.

El desafío sí emergió para los sistemas educativos que debían adaptarse a estas realidades complejas y proporcionar una educación de calidad para satisfacer las necesidades de los educandos, que se veían modificadas. Surgen entonces, a través del tiempo, una serie de leyes, normas y acuerdos que asumen esta nueva faceta de la importancia de enseñar las LE en su diversidad, ya no sólo asociada al interés personal de los ciudadanos sino a una demanda social en esa época, relacionada con la movilidad física y simbólica, las demandas del mercado laboral, los acuerdos políticos y económicos, la incomunicación, entre otros. Según Foucault, M. (1999): "Los

¹ Una taxonomía completa de las fuentes de información histórica sólo es realizable por la combinación de puntos de vista, de criterios, diversos en orden a la distinción y a la evaluación y, en definitiva al uso que el investigador hará de sus fuentes. Cfr. Arostegui, Julio, *La investigación histórica: Teoría y Método*, Grijalbo, Barcelona, 1995, pp.339-340.

procedimientos de normalización y control, como los manuales y programas de instrucción, son esenciales para organizar el comportamiento de los individuos dentro de las instituciones, asegurando que se ajusten a las normas establecidas."

Lo que resulta interesante es esta tensión continua entre proteger y respetar las lenguas minoritarias o de menor prestigio en pos del respeto por sus culturas y la innegable imposición que se produjo de una lengua internacional como el inglés, asociada al poderío económico de las potencias mundiales. Al analizar la discursividad que hizo esto posible, podemos pensar que: "Es la "economía" de los discursos, quiero decir su tecnología intrínseca, las necesidades de su funcionamiento, las tácticas que ponen en acción, los efectos de poder que los subtienden y que conllevan —es esto y no un sistema de representaciones lo que determina los caracteres fundamentales de lo que dicen." (Foucault, M., 1976, p. 42) Evidentemente, es necesario analizar críticamente detrás de lo "dicho" qué es lo que realmente "hacen" estos discursos en tanto están íntimamente ligados a estrategias definidas de poder. Surge la tensión, por un lado, estos discursos "dicen" preservar las lenguas y fomentar la diversidad, pero, en realidad, buscan el dominio de los sujetos en tanto que, en la práctica efectiva sólo se aprecia el inglés como parte de la estrategia de globalización de los países de primer mundo.

A su vez, los objetivos políticos que se manifiestan desde la UE son preparar a los europeos para un mundo donde uno de los desafíos es la movilidad y la cooperación, y los intercambios intencionales y para ello, realizan grandes inversiones. Para desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, se favorece la movilidad de estudiantes y profesores, el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; la cooperación entre los centros docentes, los intercambios y el desarrollo de la educación a distancia. Pero, a pesar de que se enuncia que todas las lenguas son igualmente valiosas al adoptarse como oficiales dentro de estas organizaciones, en las prácticas efectivas esto no se visualiza, dado que siempre se seleccionan algunas para promoverlas y difundirlas. Así, la preponderancia del inglés como lengua internacional, especialmente asociada al poderío económico de los países anglo-parlantes; por ejemplo, ha sido cuestionada desde la palabra pero no ha sido limitada en efecto. Las grandes empresas que promocionan la certificación internacional más todos los productos asociados (viajes de intercambio, evaluaciones pagas, editoriales, etc.), la asumen como prioritaria y se favorecen de la intensificación de los discursos que proliferan en torno al tema.

Si bien uno de los objetivos de la UE es potenciar y diversificar la enseñanza de lenguas, para que los europeos puedan hacer frente a los retos que plantea una realidad cada vez más plurilingüe y multicultural, esta organización sostiene que el aprendizaje de las lenguas se debe extender a lo largo de toda la vida y promueve nuevos métodos de enseñanza para fines concretos y para el desarrollo de competencias parciales, que no impliquen seguir el modelo de un hablante nativo. Desde los inicios la UE estableció como prioridad diseñar evaluaciones y parámetros comunes que dieran cuenta de los niveles de competencia de las lenguas para que los ciudadanos pudiesen trasladarse y se les reconociese la competencia en los idiomas para acceder a trabajo o estudios. Luego, y para concretar ese fin, la UE realizó un gran desarrollo de cuestiones teórico-epistemológicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y resultó influyente en todo el mundo, especialmente al desarrollar el Marco Común Europeo de

Referencia (MCER) como sistema de estándares de referencia para la comparabilidad de certificaciones. Este documento, elaborado a modo de sugerencias y que pretende ser multifuncional, se supone es apto para aplicarse a diferentes contextos. Esto implica que se pueden relacionar entre sí resultados de exámenes con propósitos diversos, de diferentes lenguas, asimilando los resultados a uno o varios niveles de la escala del MCER. Las escalas de los niveles comunes de referencia pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado en los diplomas y certificados existentes y de esa forma permitir la comparación entre sistemas. Estas prácticas también producen un desplazamiento en tanto el aprendizaje de las lenguas no había estado estrechamente ligado a la evaluación ni a la acreditación. Y menos a la certificación de agentes externos e internacionales. Finalmente, es éste un sistema de catalogación y categorización ya que es empleado como certificación de acceso a posibilidades académicas y laborales, determinando así la jerarquización social y las posibilidades de acceso de los individuos en el mundo. Aquí surge otra tensión. Si bien el MCER está destinado a aprendices y docentes de idiomas, a responsables de la gestión del currículum y políticas lingüísticas y a editoriales para describir la eficacia en el uso de las lenguas y pretende favorecer la cooperación internacional y la movilidad, la mayoría de los especialistas que contribuyeron con sus aportes provienen de países angloparlantes del primer mundo. Este es un mecanismo del poder para legitimar los discursos y asegurar su circulación. Los efectos son múltiples ya que, en algunas sociedades, es la calificación obtenida en estos exámenes internacionales los que determinan categóricamente las oportunidades de movilidad social.

Además, todos estos mecanismos nos remiten a pensar como: "El uso de manuales y directrices en el contexto educativo actúa como un medio para encauzar el comportamiento y la formación de los individuos, reflejando la aplicación de técnicas de disciplina descritas en la administración de instituciones." (Foucault, M., 1999, p. 230).

De todos modos, y con respecto al MCER y su impacto, se rescata su aporte en tanto amplitud del abordaje, innovación respecto de la introducción de metodologías de enseñanza, nivel de precisión de los descriptores, incorporación de las nuevas tecnologías, aspectos del aprendizaje y la adquisición de la LE, y ya comienzan a describirse procesos de reflexión metacognitiva y metalingüística asociados al plurilingüismo y el pluriculturalismo. Para comprender estos discursos, señala Foucault, (1976):

...hay que partir de ellos y seguirlos en sus condiciones de aparición y funcionamiento, y buscar cómo se distribuyen, en relación con ellos, los hechos de prohibición y de ocultamiento que les están ligados. En suma, se trata de definir las estrategias de poder inmanentes en tal voluntad de saber. (p. 44)

Vemos que surgen así nuevas formas de producción de saberes respecto de la enseñanza de las LE, que generan poder en tanto están basadas en los intereses de los países más ricos y poderosos. Estas nuevas positividades apuntan a la homogeneización de los sujetos mediante la circulación de verdades que se naturalizan y validan al resultar compartidas y sostenidas desde el ámbito académico. Los exámenes internacionales ilustran este caso dado que, no sólo son un ejemplo de control y vigilancia en sí mismos sino que también conllevan una gran industria de productos (libros, certificaciones, guías, etc.) y eventos como estrategia de validación.

Del análisis de estas formaciones enunciativas también surge la pregunta sobre cuáles fueron las condiciones de posibilidad histórica en las que dichos enunciados pudieron emerger para analizar los criterios de transformación. Nuevas reglas discursivas aparecen después de las guerras mundiales en una Europa, que busca reconstruirse a través de la unificación en pos de la paz y marcan un umbral de transformación. Emerge entonces la noción del aprendizaje y la enseñanza de todas las lenguas- sin preponderancia de ninguna- como una urgencia, pero no como una necesidad asociada sólo a la comunicación, que ya sí había devenido importante en sí misma, sino relacionada con la promoción de la comprensión internacional y la paz. Desde la creación de la UNESCO, se había reconocido la necesidad de emplear distintas lenguas para poder comunicarse en estos encuentros internacionales dado que habían decidido utilizar todas las lenguas de los estados-miembros dentro de la organización. Esta era una medida innovadora que reforzaba el concepto de igualdad entre los estados pero que ocasionaba grandes dificultades y muchos costos de traducción e interpretación. Atendiendo a los “criterios de transformación” del objeto, este es un ejemplo de la regla de emergencia que nos remite a los componentes conceptuales asociados con las unidades de análisis: plurilingüismo y multiculturalidad. Estas decisiones nos permiten ver cómo el discurso y la práctica son una sola trama compleja al interior del dispositivo. Y resulta especialmente interesante este fundamento filosófico que asocia la diversidad lingüística y cultural con el sostenimiento de la paz, la cooperación entre los pueblos y la comprensión de y entre las sociedades. Opción teórica que es posible en esta superficie de emergencia, después de dos guerras mundiales.

La filosofía de la UE desde su creación fue también contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. Claro ejemplo de ello son los documentos, investigaciones y programas de intercambio y divulgación que promueve. Pero, ¿quién emite estos discursos para que sean legítimos en este espacio y tiempo determinados socio-históricamente? Como vimos, desde esos primeros momentos comienza la preocupación por las lenguas, no sólo asociada a fines pragmáticos sino también entendida como una nueva realidad que podía fomentar la cooperación y el diálogo internacional. Por ese entonces, la UNESCO realizó grandes esfuerzos para convocar a especialistas reconocidos del mundo académico para llevar a cabo investigaciones y publicaciones que hicieran aportes interdisciplinarios a la temática. No sólo especialistas disciplinares trabajaron sobre esta temática sino que militantes y activistas por la promoción de la paz y la diversidad y los derechos de las minorías manifestaron su apoyo. En general, la UE también toma en consideración los derechos y deberes lingüísticos de los ciudadanos y de las comunidades en relación con las lenguas, especialmente atendiendo a los procesos de globalización y expansión de las nuevas TIC en vistas a lo que fue el proceso de unificación pero, también desde el comienzo, la Unión ha asumido que la regulación de la situación y el uso de las distintas lenguas es competencia exclusiva de las autoridades de los respectivos Estados y ha renunciado así a proponer ninguna política lingüística para el futuro europeo. Los discursos provienen de especialistas convocados. Esto nos remite a pensar en los procedimientos del control de los discursos según Foucault, M. (1970):

No se trata esta vez de dominar los poderes que éstos conllevan, ni de conjurar los azares de su aparición; se trata de determinar las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos que los dicen cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo. Para ser más preciso: no todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciantes) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable. (p. 38-39)

Al pasar los años, y al abordar el análisis desde los “criterios de transformación” que Michel Foucault refiere para el análisis del discurso, vemos cómo este interés de la organización se amplía más allá de la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas para construir y sostener la paz hacia horizontes más relacionados con los derechos y la ciudadanía, al incluir la temática dentro de las prioridades relacionadas con la educación (alfabetización, derechos de acceso a la educación permanente-aún para las minorías: mujeres, inmigrante, refugiados, etc.) en los sistemas formales e informales, y la educación asociada al mundo productivo y la socialización. Con los años, los enunciados referidos al plurilingüismo, el pluriculturalismo, la multiculturalidad y la interculturalidad se van transformando, mutando, ajustando a nuevas realidades, en la medida que se realizan informes sobre la situación mundial y va cambiando el contexto. Sin embargo, las aspiraciones de que la educación, incluida la alfabetización y el desarrollo plurilingüe que se suponía iba a garantizar la igualdad social y la paridad entre los sexos, aún resultan irresueltas y ambiciosas. Aquí cabe preguntarse sobre los intereses que subyacen a estos mecanismos de poder y el juego de relaciones que se da en virtud de su ejercicio y sobre las producciones de saber.

De todos modos, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas sigue siendo una preocupación, pero ya asociados a la noción de democratización del conocimiento y la información, especialmente debido al advenimiento de nuevas tecnologías. Se suman progresiva y permanentemente medidas y acciones referidas a los derechos lingüísticos tanto de las minorías en sus lugares de origen o de las comunidades lingüísticas en donde residan, como individuos o colectivos, como por ejemplo, los derechos asociados a la preservación de las lenguas y sus culturas en tanto patrimonio de la civilización. En este sentido, toma preponderancia la noción de plurilingüismo cada vez más relacionado con el concepto de multiculturalidad, en pos de mantener la diversidad lingüística y cultural en su riqueza, que se pone en riesgo al extinguirse las lenguas, por ejemplo. De este modo, se pone sobre la mesa la discusión sobre la estrategia de hegemonía cultural, que es mucho más sutil que la político-económica y que afecta a todas las minorías que intentan resistirse. Con este desplazamiento que se produce en las formaciones enunciativas desde las nociones teóricas sobre la enseñanza de las lenguas como un sistema lingüístico disociado de la cultura que representa, a éstas nuevas conceptualizaciones que implican la valoración del acervo cultural, se transforman las relaciones de poder-saber y surgen nuevas formas de regulación.

Los enunciados que reflejan la filosofía de estas organizaciones de preocuparse de los idiomas como instrumentos de diálogo para responder a los problemas que plantean la intolerancia y la violencia se han sostenido y han inspirado acciones que guían a

numerosas asociaciones y programas, especialmente sin fines de lucro. Son éstas las encargadas de validar y normalizar, desde la institucionalización, discursos y prácticas que sostienen un campo de relaciones de fuerza singular el campo de relaciones de fuerza.

Las políticas lingüísticas, como acabamos de revisar, se encuentran atravesadas por organismos internacionales que instan a los estados a responsabilizarse y presentan acuerdos en sus aspiraciones en la promoción del plurilingüismo y de la diversidad cultural, así como la preservación de las lenguas indígenas, coincidiendo en que un mayor conocimiento de lenguas resulta en una mejor comprensión del otro, en el respeto a las diferencias y en un enriquecimiento personal.

Asimismo, éstas políticas lingüísticas muestran una tendencia común a fomentar el aprendizaje de lenguas a temprana edad. La UNESCO parece tener una orientación principalmente cultural y de cooperación, mientras que la UE ve el aprendizaje de lenguas como un factor que influye en la economía. Así, el dominio de lenguas se concibe como una competencia necesaria para los intercambios comerciales y mayor competitividad laboral en el mundo global. Estas políticas lingüísticas internacionales impactan las políticas estatales y se traducen en acciones concretas tales como definiciones curriculares, creación de carreras, organización de eventos educativos, entre otros, en los entornos locales, dependiendo de las posibilidades económicas y sociales de cada uno y de las enormes diferencias de acceso que se presentan.

Discusión:

Foucault, M. (1976) sostiene que para el análisis crítico es necesario: "buscar en cambio las instancias de producción discursiva (que ciertamente también manejan silencios), de producción de poder (cuya función es a veces prohibir), de las producciones de saber (que a menudo hacen circular errores o ignorancias sistemáticos); desearía hacer la historia de esas instancias y sus transformaciones." (p. 11) Es por esta razón que, hoy más que nunca, resulta imprescindible cuestionar las narrativas históricas y sociales que suelen presentarse como verdades universales y objetivas, en un intento por revelar cómo las "verdades" son construidas socialmente y cómo pueden ser manipuladas para servir a intereses específicos desde las relaciones entre el poder y el saber. Este análisis, nos permite comprender cómo los discursos son formados y legitimados desde un poder que opera, que se manifiesta en las prácticas y que se normaliza en las instituciones. Esta crítica Foucaultiana ofrece herramientas para cuestionar y deconstruir las estructuras de poder y las técnicas de saber que configuran nuestras sociedades y que producen subjetividades, y que, tal vez, puedan ser desafiadas o resistidas.

Este dinamismo se evidencia en las formaciones discursivas de la época en lo que se refiere a la importancia de la enseñanza de las LE. El archivo construido para analizar el dispositivo normativo-legislativo giró en torno a las unidades de análisis: plurilingüismo, pluriculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. Las mismas nos permiten identificar, por un lado, las relaciones que dieron lugar a la emergencia de ciertos discursos que fueron legitimados e institucionalizados en una época determinada y, por otro lado, identificar las rupturas y continuidades de las formaciones discursivas que adquirieron cierta singularidad. La importancia de analizar este dispositivo jurídico

yace en sus efectos sobre los discursos en las prácticas referidas a la enseñanza de las LE que han suscitado transformaciones tanto en el conocimiento, como en las prácticas mismas en la acción y en la formación de las subjetividades relacionadas. Por estos motivos, resulta significativo analizar las formaciones discursivas y las técnicas de conocimiento que surgieron de organismos internacionales tan importantes como la UNESCO y el Consejo de Europa ya que ambos evidencian estrategias de poder diferenciadas.

Referencias bibliográficas

- Arostegui, Julio, *La investigación histórica: Teoría y Método*, Grijalbo, Barcelona, 1995, p.339-340.
- Consejo Federal de Educación (2011). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. (1976) *Historia de la sexualidad*. Tomo I. La voluntad de saber. Siglo XXI. Buenos Aires, 2002.
- Foucault, M. (1992) *Nietzsche, La Genealogía, La Historia en Microfísica del Poder*. Ed. Genealogía del poder.
- Foucault, M. (1999) *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, varias ediciones.
- Guyot, V., Maricevic J., Luppi A.(1992). *Poder saber la educación*. Lugar Editorial
- Guyot, V. y Riveros, S (2011): Un nuevo resplandor sobre las prácticas del conocimiento en el campo de la historia en Rita Novo (Comp.) *Filosofía e Historia. Problemas y perspectivas*. Mar del Plata, Eudem, 2011. ISBN 978-987-1371-67-9. Págs 11-56.

Anexo: Archivo construido entorno a los documentos internacionales:

- Actas de la Conferencia General, 18a reunión de 1974* [UNESCO] París, abril de 1974 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000011902_spa
- Actas de la Conferencia General, 19a reunión de 1976*. [UNESCO] Nairobi, octubre de 1976 <https://unesdoc.UNESCO.org/search/7ec5a985-dbe3-4692-9d1d-36326a767352>
- Actas de la Conferencia General, 21a Reunión de 1980* [UNESCO] Belgrado, 1980. 23 de septiembre - 28 de octubre de 1980 unesdoc.UNESCO.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_251ffeee-ec9d-4ce5-bf30-904da39ddddd4?_id=114029spa.pdf&to=174&from=1
- Actas de la Conferencia General, 30a reunión de 1999*. [UNESCO] París, 26 de octubre-17 de noviembre de 1999, v. 1: Resoluciones https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000118514_spa.locale=es
- Aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr43.pdf>
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001, Plan de Acción*. [UNESCO] 2001 http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Universal_UNESCO_diversidad_cultural.pdf
- Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. El Correo de la UNESCO. 1953.Up 1-163 <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000131583>
- Guerra y paz en el frente de las lenguas* vol. 53, 4. El Correo de la UNESCO. 2000. p. 17-36 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000119473_spa
- La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación 2003* https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO ¿Qué es? ¿Qué hace?* [UNESCO] 2009, p.3, https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000147330_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística 2019 Consejo Ejecutivo 206 EX/37 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000366997_spa

Resolución 30 C/12 de 1999. [UNESCO] Aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo. Septiembre 1999. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr43.pdf>

Reunión de expertos sobre la enseñanza de idiomas en un contexto bilingüe, plurilingüe y multicultural: La enseñanza de una segunda lengua en un contexto plurilingüe de 1997. [UNESCO]. París, octubre de 1977

Una ventana abierta sobre el mundo, XXXVI, 7. El Correo de la UNESCO 1983. p. 4-33 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000074694_spa?posInSet=5&queryId=685b4830-730a-4f9e-9300-590df36848fc

Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2009., París, <http://www.unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf>

Unión Europea

Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias: Aplicación de la Carta en España, Segundo ciclo de supervisión. 2008. [Consejo de Europa] 11 Diciembre 2008, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/494112862.html>

Comisión Europea. 2008. COM(2008) 566 final. *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Extraído el 12 de diciembre de 2023 desde <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52008DC0566>

Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

Manual para relacionar exámenes con el MCER Council of Europe (2009): Relating Language Examinations To The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): a Manual. Strasbourg: Council of Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECMLresources/2011_10_10_relex_E_web.pdf?ver=2018-03-21-100940-823

MCERL *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación 2002*. [Consejo de Europa] Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

P. J. Slagter. *Un Nivel Umbral*. 1979. Universidad De Utrecht Holanda Estrasburgo 1979. Consejo Para La Cooperación Cultural Del Consejo De Europa. https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

Recommendation No. R (98) 6. 1998. [Council of Europe] Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Strasbourg. 17 th March 1998. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16804fc569>

Resolución sobre el portfolio europeo de las lenguas. 2000. [Consejo de Europa] Adoptada con motivo de la Sesión nº 20 de la Asamblea Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa, Cracovia, Polonia, 15-17 octubre 2000. <http://sepie.es/doc/portfolio/resolucionpel2000.pdf>

Tratado de Maastricht. Tratado de la Unión Europea de julio de 1992 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992M/TXT>

Tratado de Roma. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de agosto de 1957 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992E/TXT>

Notas

¹ Cecilia Arellano es Profesora de Lengua Inglesa, Especialista en Enseñanza Superior, Especialista en Educación Superior en TIC y Educación y realizó la Actualización Académica en Gestión y Gobierno de las Instituciones Educativas. Es Magíster en Enseñanza Superior. Actualmente es doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNCuyo. Es profesora responsable de las unidades curriculares: Fonética y Fonología Inglesa I, II y III del Profesorado de Inglés del IFDC-SL. Se desempeña como Directora de Extensión del IFDC-SL desde el 2018. Mail: arellanocecilia33@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2721-9091>



Reina

Autora: Paula Gambino (2025)
Collage analógico sobre tapa de libro antiguo.
Dimensiones: 15x20cm

"La cultura negada": Una invitación a repensar nuestra identidad americana

Paula D. Pozar¹

Recibido: 04/06/2025

Aprobado: 19/08/2025

La cultura negada – José Alejandro Tasat (coordinador) – Editorial Prometeo.

La reciente obra de José Alejandro Tasat, "La cultura negada", resulta un valioso aporte que nos invita a reflexionar y comprender nuestra cultura e identidad americana a partir de aquellos aspectos negados a lo largo de la historia. El autor aborda los conflictos y contradicciones propias del ser americanos y propone la deconstrucción de modelos que, naturalizados, tienen sus raíces en contextos culturales ajenos y promueve una visión distorsionada de nosotros mismos. En un mundo globalizado cobra cada vez mayor sentido la definición de un horizonte simbólico propio, alejado de lógicas impuestas por siglos de dominación y una gran miopía que acota nuestras formas de vivir, pensar y sentir nuestras culturas.

José Alejandro Tasat, llamado afectuosamente Pepe Tasat, es un académico de notable trayectoria. Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Buenos Aires y Doctor en Educación egresado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad de Lanús, Tasat, ha puesto de relieve su interés por lo negado en la cultura quedando plasmado en su tesis doctoral *La persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad en educación* (2018), tema que continúa trabajando en subsiguientes publicaciones como *ser La educación negada: aportes desde un pensamiento americano* (2019), *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos* (2021).

La cultura negada, está dividido en dos partes. En la primera, Tasat, ofrece un abordaje teórico inicial mientras que, en la segunda parte, se trata el tema metodológico aplicado a diferentes campos disciplinares acompañado por otros autores. Allí se proponen "develar aquello absoluto que se niega en cada ámbito" (p.14). La invitación es a atravesar el umbral del conocimiento académico tradicional y proponernos descubrir nuevas formas de conocer. Desbordar la propuesta metodológica sostenida por la cultura occidental para conectar con el mito, con aquello ancestral que nos habita y comenzar a comprender-nos como totalidad. El hilo conductor de esta propuesta es el pensamiento de Rodolfo Kusch, referente fundamental, evocado en la obra de Tasat.

La primera parte se subdivide en tres capítulos que nos proponen pensarnos situados en un contexto de creciente globalización y mercantilización de la vida, ofreciendo una mirada "otra" más relacionada al "buen vivir" y en contacto con la construcción de nuestro propio horizonte simbólico.

El primer capítulo nos insta a repensar las lógicas que conducen a la producción académica del conocimiento desde una mirada validada por occidente, a partir de la que se ha contado una historia y promovido identidades ancladas en una división entre lo afirmado como cultura y lo negado que resiste y aflora en prácticas, lenguaje y modos de "estar siendo". Pensar en otro modo de hacer ciencia, según subraya el autor, es quebrar la reproducción de las relaciones de poder implícitas en un modelo epistemológico

“ligado a la legitimación del orden colonial y el capitalismo como sistema-mundo” (p.24). Es así que retoma la mirada propuesta por Kusch (en Tasat, 2025) quien propone que nuestro lugar de enunciación es, o debiera ser, América.

En un segundo capítulo parte de ese estar “situado” en ese “suelo” (Kusch, en Tasat, 2025) “como punto de gravedad que rige toda la circunstancia en la que se está”, que además es el lugar para el cultivo y en el cual se desarrollan las raíces. es el lugar de arraigo, en el que “acontece lo humano, en medio de un paisaje, de un tiempo, de símbolos y, principalmente, en medio de lo absoluto que presiona” (p.31). El vínculo que se establece entre suelo, horizonte simbólico y un sujeto cultural que, como menciona Tasat en su prólogo, “se totaliza en el gesto cultural y se efectiviza en su cultura” (p.13) De aquí parte la propuesta de pensar en nuevos enfoques pluridisciplinarios y pluriculturales para “intentar crear el mundo de vuelta”, poniendo “en juego un pensamiento vivo, emotivo, gravitado y profundo” (p.36).

En el siguiente capítulo aborda lo que él denomina “El método de la lógica de la negación”. A partir de allí se propone “otras formas de enunciar” que tomen en cuenta otras cosmovisiones: las populares, campesinas, indígenas y feministas. Retoma la metodología de Kusch para el trabajo de campo que parte de una escucha atenta del otro, su dimensión simbólica, sus supuestos axiológicos configurando un “paisaje habitado”, un “pensamiento situado”. Esta forma permite trabajar analizando y tensionando supuestos subyacentes, posibilitando su abordaje como una totalidad complementaria, y así, comprender esa forma de tramitar la vida. De esta manera, propone correrse de la lógica hegemónica que en lugar de usar la lógica de sus destinatarios se concentra en su relato de certeza válido, lo que resulta enajenante y fragmenta la totalidad del vivir.

En la segunda parte, las y los coautores, parten de distintas disciplinas para presentar el método aplicado en diferentes ámbitos, recuperando una mirada “otra” sobre diversos símbolos que se registran en “la acción, el lenguaje, lo imaginario y lo real” en busca de aquello negado de la cultura que se encubre para lograr aprehender lo absoluto.

Adriana Colladon en su artículo “Aula paisaje, ensayo de la negación de la cultura en el aula”, se pregunta cómo aproximarse a comprender el significado de las prácticas culturales populares en el aula sin colonizarlas, y a su vez, cómo podría hacer investigación en un aula multicultural para lograr comprender los horizontes simbólicos de quienes están. Es una interesante forma de abordar esta complejidad desde la racionalidad de los sujetos observados, corriéndose de las formas tradicionales de investigación validadas desde occidente. Una mirada “otra” respecto de las prácticas escolares, el currículum y las formas de enunciar los vínculos y su paisaje en el aula.

Daniel Rizza nos propone visitar la obra de Ricardo Carpani, observando en esta, las raíces que penetran el suelo para que emerja un pensar distinto, opuesto al pensar absoluto de las vanguardias estéticas de los países centrales. Para Rizza, Carpani nos da lugar a “sentipensar nuestra identidad” situada, sostenida por el suelo, como forma de impulsarnos a tomar conciencia acerca de nuestro estar siendo americanos, a partir de su obra plástica y sus escritos.

Por su parte, Carla Wainsztok retoma a Kusch (en Wainsztok 2025) y nos invita a concebir que “el problema radical del pensar consiste en fundar la existencia no en el conocer mismo” (p.83) Pensar desde el suelo hasta los cielos, enhebrando memorias,

historias, biografías enredado en territorios y pensares. Propone “crear el mundo de vuelta”, pensando desde enfoques pluridisciplinarios y pluriculturales, conciliando de “modo mandálico, espiralado, abierto, al sujeto, el suelo, el símbolo y el territorio” (p.85). De esta manera, recupera a Argumedo (1993, en Wainsztok, 2025) y propone un pensar desde el Sur, que cuestione los límites y falencias de la modernidad y recupere aquello silenciado en la historia y en nuestro presente, recuperando “claves y valores fundantes de las propuestas alternativas frente a la modernización salvaje”. En su artículo la autora retoma las voces de autores americanos como José Martí, Simón Rodríguez y Osvaldo Andrade para profundizar en la forma en la que nos enunciamos desde América.

El apartado propuesto por Leandro Anzolut nos propone reflexionar acerca de la ceremonia del mate como rito popular, recuperando los sentidos de esta práctica colectiva que persiste y convive con lo negado de la cultura guaraní. Una práctica apropiada por algunos y no reconocida por otros, que él propone como un claro ejemplo del “estar ahí domiciliado” enraizado en el suelo. El “estar” como punto de partida filosófico latinoamericano y descolonizador, como forma de abarcar la totalidad. Hay allí “una fuente de verdad que es la experiencia misma de estar mateando” (p.97). A partir de esta mirada el autor concluye que la “ceremonia del mate genera la construcción de una autorreflexión colectiva (que por otro lado implica) la aceptación de nuestra cultura por sobre la negación” (p.102-103).

Continuando con el hilo conductor, el artículo “Entre lenguas que gritan” de María Claudia Anachury, propone encontrarse con las dinámicas y tensiones que se dan entre las lenguas y dialectos de las culturas originarias o afrodescendientes y las lenguas oficiales impuestas desde occidente, uno de los principales ejes de la dominación resultando en un importante instrumento de homogeneización a principios del siglo XX en América. La autora invita, retomando a Kusch (en Tasat, 2015), “a crear el mundo de vuelta” y reconocernos en las prácticas lingüísticas aún vivas en América.

Por último y como cierre, Emiliano Colavitta, aborda los vínculos entre Rodolfo Kusch y Carl Jung. En este apartado nos propone repensarnos como totalidad, recuperando la idea de Kusch quien propone a la cultura como vehículo de conciliación entre el “ser” y el “estar”. Estar con los pies en el suelo para poder pensar lo propio, “ser originales y no nuevos” vinculándose en torno a un centro originario desde donde podamos expandirnos. Un “centro germinativo” que evita la desintegración, emplazado en una estructura mandálica.

“La cultura negada” nos invita a una reflexión permanente en la búsqueda de una verdad que no es la que nos ha legado la ciencia de occidente. Es la búsqueda de una verdad que nos permita dar sentido a nuestra vida. Un interesante recurso para una época en la que la negación parece cobrar más fuerza que nunca, en la que el individualismo avanza, aunque no sin la resistencia de quienes sostienen un sentir colectivo.

Notas

¹ Licenciada en Dirección de Organizaciones de la Sociedad Civil UNSAM, Argentina; Especialista en Gestión Cultural, UNC, Argentina. Lic. En Gestión Cultural, Especializanda en Docencia Universitaria y Doctoranda en Ciencias Sociales Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Docente de T.U. Gestión Cultural en la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño, Investigadora grupo GIPETEC F. H. UNMDP, Argentina. Mail: pauladenisepozar@gmail.com / ORID: <https://orcid.org/0009-0001-8389-3806>



Santa Evita

Autora: Paula Gambino (2022)

Obra seriada.

Técnica mixta: collage, acrílico, oro litográfico y tela.

Dimensiones: 35x50cm

poética del caos



Paula Gambino (Mar del Plata, 1988) es Profesora en Historia, docente e investigadora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Integra la "Embajada Mar del Plata" de la Sociedad Argentina de Collage (SAC).

Su habitar anfibio entre diversos territorios y saberes educativos, creativos y situados confluyeron en *Poética del caos*, un proyecto que combina la poesía, la pedagogía, la política y el collage para componer nuevas narrativas sensibles. Su producción surfea entre la urgencia de *hacer algo con todo esto* y el cuidado de conceder atención a lo fragmentario y caótico del proceso, un caldo primordial de la narrativa, de la pieza y de la comunidad que está por venir.

Poética del caos reivindica las identidades populares y revaloriza materiales cotidianos, domésticos y en vías de descarte. Se vale del collage analógico y digital como técnica para matchear visualidades, texturas e imaginarios que disparen nuevos sentidos y afectaciones.

Frente a las lógicas de producción frenética y competencia brutal, su quehacer cuida la demora. Frente a un mundo de múltiples tentaciones, vigila la alianza entre ética y estética y recompone la posibilidad de que el arte se revele, circule y recree en lo cotidiano. Cree que es un bien irrenunciable de nuestras canastas básicas vitales. Busca democratizar su consumo y su ejercicio y redistribuir el derecho a la afectación y la belleza.

Alienta a mirar la ciudad y los paisajes de otra forma, a registrar con otros enfoques la memoria de los restos materiales: acciona una arqueología de capas sensibles que nos traen a este presente y nos interpelan a uno diferente. Así discurre en la mutua afectación entre tramas íntimas y colectivas.

Poética del caos toma decisiones. Habita los ambientes de la economía social, la gestión cultural y autogestiva, museos y espacios de defensa de lo público y de lo común. Desde una pedagogía deliberada, despliega espacios de producción creativa que hacen alianza con proyectos de extensión universitaria y con organizaciones sociales.