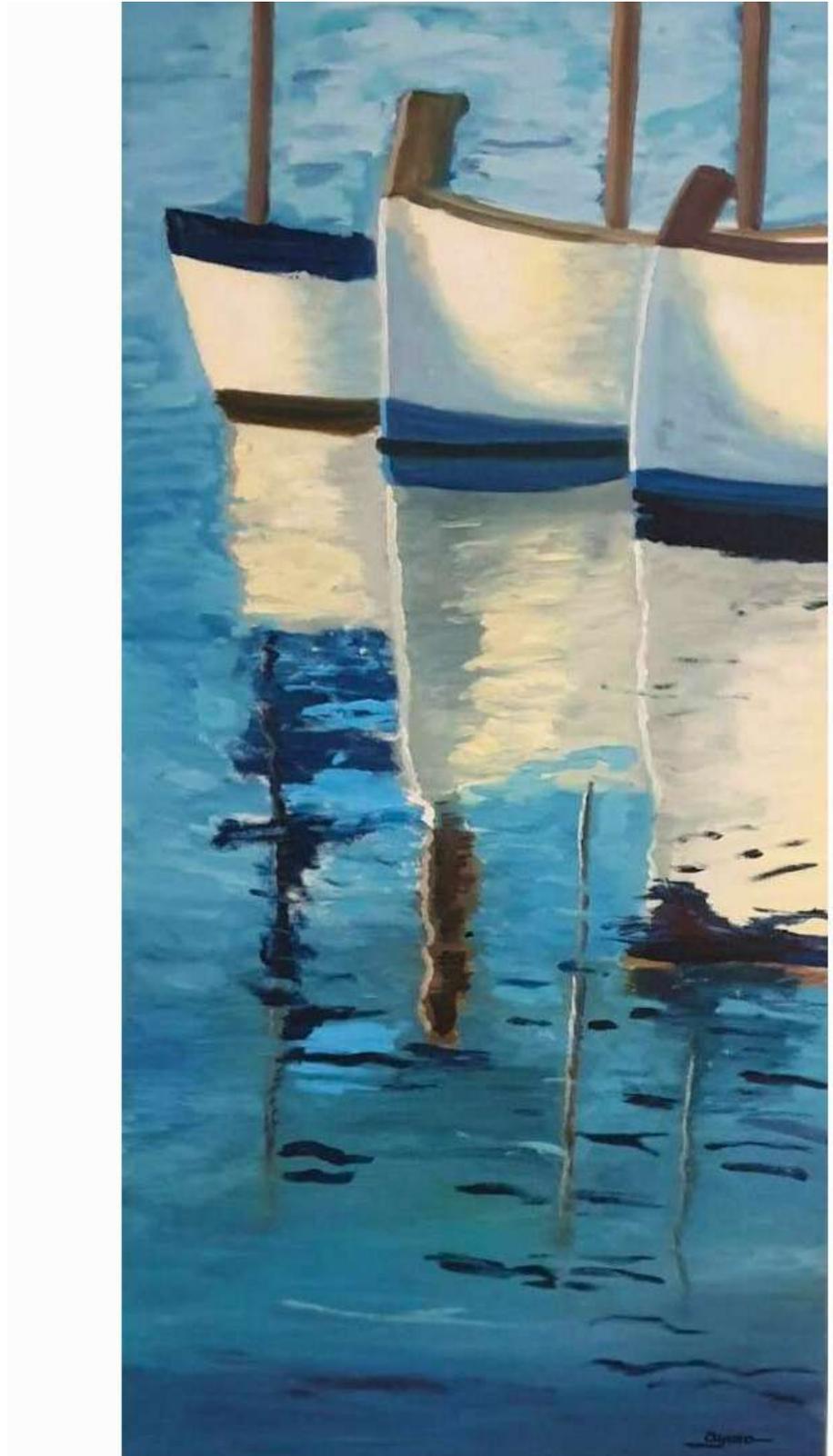


revista **Entramados**
educación y sociedad

Número 14 / Julio-Diciembre 2023 / ISSN 2422-6459



 **Facultad de Humanidades**
Universidad Nacional de Mar del Plata


UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

- BANDERA -

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

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Dra. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Dra. Gladys Cañueto
Secretario de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Carlos Daconte
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre
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:

Ana Ayuso Zuñiga
Mallorca / España

Contacto:
anaayuso6@gmail.com

Imagen de tapa:

La calma
Técnica: Óleo
Dimensiones: 60 x120 cm



Ana Ayuso Zuñiga

Volátil

Acuarela y pastel sobre madera con lienzo
33 x 45 cm

- ÍNDICE -

- EDITORIAL -

Lo público como acto de resistencia (Sebastian Trueba y Federico Ayciriet) 5

- ARTÍCULOS -

“Las casas” y la gestión de la escolaridad y educación por parte de mujeres adultas a cargo de niñas y niños en contexto de pandemia (Laura Santillán) 8

Regímenes de género y prácticas educativas en contextos de privación de libertad (Erica Eva Lanzini) 28

La importancia de las relaciones sociales para la calidad de vida de los/as estudiantes universitarios: un estudio en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina (Graciela Tonon, Damián Molgaray, Agustina Suarez y Claudia Petrone) 40

Debates en torno al “relato oficial” del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Un análisis de su Plan de Estudios (Jonás Bergonzi Martínez y Geraldina Goñi) 52

Poder y control a través de las instituciones de educación superior, un estudio de caso en el estado de tlaxcala (2018) (Angel Yariel Molina-Vargas) 62

Formación del pensamiento computacional mediante ingeniería de requerimientos. Aportes desde una experiencia en educación superior (Luciana Terreni) 82

Las prácticas comunitarias de alfabetización y su incidencia en la transformación de los proyectos de vida de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali, Colombia (Stephania Hermann Agudelo, Laura Camila Ramirez Duran, Luisa Fernanda Salinas Bedoya, Jackeline Valencia Lara) 94

Tiempos, espacios y Nuevo Régimen Académico de la educación secundaria en la provincia de Córdoba (Andrea Graciela Martino, María Florencia Serra, Analía Van Cauteren, Luisina Zanuttini) 119

Pedagogía afectiva y sociedad: León Rozitchner lector de Simón Rodríguez (Pedro Guillermo Yagüe) 137

- RESEÑAS -

¿Cómo hacer masa la investigación?: Una reseña del libro Maestría en plastilina e investigaciones-vidas en educación (María Laura Galasse) 149

Saxe, F. (2021) Disidencias sexuales: un sistema geoplanetario de disturbios sexo-subversivos-anales-contravitales. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento (María Eugenia Martí) 155

- DOSSIER -

Introducción al Dossier: Huellas inaugurales. Trazos íntimos en las asignaturas Residencia I y Residencia II en la primera cohorte del Profesorado en Ciencias de la Educación FH - UNMDP (María Concepción Galluzzi y María Andrea Bustamante) 159

- ÍNDICE -

Editorial: Conmover la enseñanza, estimular la creatividad, defender lo público. La apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación como acontecimiento y ambiente epifánico (Luis Porta y Jonatan Aguirre)	161
Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación: Pensar la práctica como forma de habilitar y habitar futuro-s posibles (Gladys Cañuelo)	168
Re-nacer, desear y habitar las urgencias de la trama que nos sostiene (María Graciela Di Franco)	174
Hacia la persistencia de la sensibilidad en el entramado vibrante. Re-configuraciones corpo-territoriales en la residencia (Susana Ana Lazzaris y María Concepción Galluzzi)	182
Co-composición de historias. Co-construcción de nuevos mundos. La experiencia de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades-UNMDP (Laura Proasi y Andrea Bustamante)	195
Formación docente y educación superior como derecho humano: Interrogantes en torno a la identidad profesional docente de formadores (Claudia De Laurentis)	199
Andar nuevos caminos. Residencia I, Profesorado en Ciencias de la Educación, UNMDP (María Julia Gutierrez y María Julieta Bustamante)	205
Residencias afectivas: experiencias compartidas en el Profesorado de Ciencias de la Educación (UNMDP) (Stephanie Mailén Bustamante Salvatierra y Paula Valeria Gaggini)	210
Transitando nuevos espacios: sentires y relatos que nos acompañaron durante la experiencia de residencia I atravesadas por una mirada comprometida y atenta (Marina Fernández y Daiana Rama)	219
Narrativa de una cursada inaugural: habitando espacios educativos con otra mirada en residencia(s) de la apertura del profesorado en ciencias de la educación (Débora García)	225

Editorial: Lo público como acto de resistencia

Sebastian Trueba¹

Federico Ayciriet²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/74stf08r0>

En momentos en que los discursos de odio y de avasallamiento de lo público resuenan con tanta fuerza y, duele decirlo, se legitiman en el voto popular, el hecho de que un conjunto de docentes e investigadores de una Universidad pública realicen el esfuerzo de publicar una revista como *Entramados: educación y sociedad*, en la que se discuten y se visibilizan investigaciones, ensayos y reseñas en torno a las problemáticas de la educación y de la sociedad latinoamericana, se vuelve necesario y se constituye en un acto de resistencia.

Las personas que hacemos esta revista no somos solo las que aparecen en la bandera, sino también quienes envían sus trabajos, quienes los evalúan, los artistas que comparten sus obras y los lectores. Todos nosotres manifestamos en cada número publicado un compromiso con la creencia de que la educación es un derecho humano y como sociedad tenemos el deber de sostenerla. Desde este lugar, humilde, fervoroso y convencido, tomamos la palabra para disputar sentido y proyectar una sociedad cada día más inclusiva, con más memoria, más justa y sensible.

Hablar de la importancia de lo público en estos momentos en que los discursos de las derechas a nivel mundial son cada vez más radicales, constituye un gesto que, desde nuestro punto de vista, las personas que habitamos la academia debemos ejercer sin miramientos. Sin embargo, las últimas elecciones presidenciales han evidenciado que no alcanza solo con hablar y es necesario materializar actos y cosas para que la educación pública continúe siendo gratuita y de calidad. Como afirmó alguna vez Herbert Marcuse (1967) "será un baile sobre un volcán" pero estamos dispuestos a bailar y reír en la tristeza que nos toca transitar. Uno de los productos de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en tanto institución pública, es esta revista que, en este número, presenta un dossier coordinado por María Andrea Bustamante y María Concepción Galluzzi, titulado: "Huellas inaugurales. Trazos íntimos en las asignaturas Residencia I y Residencia II en la primera cohorte del Profesorado en Ciencias de la Educación FH - UNMDP". Además, se publican artículos, avances de investigaciones y reseñas de autores de Argentina, Colombia y México.

En este sentido, queremos destacar que a lo largo de los nueve años de publicación ininterrumpida de la revista *Entramados* se han realizado mejoras sustanciales en términos de indexación e inclusión en repositorios, lo que ha implicado mejoras en la periodicidad de la publicación y la sistematicidad de los procesos de evaluación y edición de los artículos. A partir de este número, tenemos la satisfacción de sumar en cada artículo el identificador persistente Ark-Caicyt, que se trata de uno de los cuatro identificadores persistentes que reconoce la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). Esta iniciativa implica un apoyo a la democratización del saber; debido a que del mismo modo que fomentamos el Acceso Abierto (Open Acces) a los artículos publicados, creemos coherente que el identificador persistente de nuestra revista sea gratuito y esté gestionado por instituciones de alto prestigio internacional, en este caso, el Ark-Caicyt es una iniciativa que surge desde el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT) dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina.

Aprovechamos para comentar algunas de las mejoras que fuimos construyendo en estos últimos años y que, en cierta medida, dejan en evidencia que la educación pública y gratuita es también democratizante y de calidad.

La revista se publicó con una periodicidad anual desde el 2014 hasta el 2019, y desde el 2020 sostenemos dos publicaciones en el año, una en junio y otra en diciembre. En este último período logramos la inclusión de la misma en diferentes organismos y catálogos como Latindex 2.0, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities), CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas de la Universidad de Granada), MALENA y al Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (CAICYT-CONICET); sumado a los repositorios que ya nos incluían desde la etapa de una publicación anual. Asimismo, queremos destacar en la misma línea, que desde hace un par de años hemos asumido el compromiso de adherir a DORA (Declaration on Research Assessment). Actualmente, nos encontramos en proceso de aplicación de identificadores persistentes y esperamos en poco tiempo más ser acreditados por nuevos organismos.

Por otro lado, esta revista ha asumido desde su creación el compromiso de difundir obras de artistas que acompañen a cada número y, en este sentido, creemos importante ofrecerle un reconocimiento a la Dra. María Cristina Martínez, quien se encarga amorosamente, desde hace algunos años de vincularnos con los artistas que comparten sus obras en cada número. En este caso, Ana Ayuso Zuñiga nos ofrece diecisiete de sus obras que pueden disfrutarse a lo largo de la revista. También, creemos importante destacar y agradecer la colaboración que la Lic. Paula Gambino realiza en la edición de cada número.

Por último, deseamos manifestar nuevamente que el esfuerzo y el compromiso de cada una de las personas que participa de esta revista, implica un posicionamiento político de apoyo a la educación pública, a la investigación financiada desde organismos públicos y a la difusión de dichas investigaciones en publicaciones periódicas de alto impacto como lo son las revistas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Notas

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: 0000-0003-0011-5468 / sebastiantrueba@gmail.com

² El Magíster 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: 0009-0000-1093-9837 / fayciriet@gmail.com



Ana Ayuso Zuñiga

Lo antiguo

Pastel sobre papel
50 x 65 cm

“Las casas” y la gestión de la escolaridad y educación por parte de mujeres adultas a cargo de niñas y niños en contexto de pandemia

"The houses" and the management of schooling and education by adult women in charge of girls and boys in the context of a pandemic

Laura Santillán¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/kx3x16akr>

Resumen

En este artículo el objetivo es analizar, desde un enfoque antropológico, el modo en que mujeres vinculadas a niñas y niños en edad escolar llevaron adelante prácticas ligadas a la educación y los cuidados en el contexto transitado de pandemia por COVID 19. El foco elegido para esta reflexión es la configuración del espacio y, en particular, la experiencia relativa a la gestión de las casas. Tal como avanzaremos en el artículo, si los acontecimientos generados por las disposiciones preventivas de la enfermedad trastocaron de manera honda diversas dimensiones de la vida social, el sostenimiento de la escolaridad “a distancia” y de los cuidados de las niñeces implicó la redefinición de tiempos y espacios de la vida diaria, así también la intensificación de las tareas para las familias y, dentro de ellas, para las mujeres. El análisis que sigue recupera las entrevistas que realicé desde la perspectiva etnográfica entre julio de 2020 y diciembre de 2021 a pobladoras residentes de los barrios en donde realizo trabajo de campo en los distritos de Tigre, San Miguel y José C Paz, en el noroeste del Gran Buenos Aires.

Palabras clave: cuidado y educación infantil; escolaridad; pandemia por COVID 19; casas

Abstact

In this article, the objective is to analyze, from an anthropological approach, the way in which women linked to school-age girls and boys carried out practices linked to education and care in the context of the COVID 19 pandemic. The focus chosen for this reflection is the configuration of the space and, in particular, the experience related to the management of the houses. As we will advance in the article, if the events generated by the preventive provisions of the disease profoundly disrupted various dimensions of social life, the maintenance of "distance" schooling and child care implied the redefinition of times and spaces of daily life, as well as the intensification of tasks for families and, within them, for women. The analysis that follows recovers the interviews that I carried out from an ethnographic perspective between July 2020 and December 2021 with residents of the neighborhoods where I did fieldwork in the districts of Tigre, San Miguel and José C Paz, in the northwest of the Greater Buenos Aires.

Keywords: child care and education; scholarship; COVID-19 pandemic; houses

Recepción: 02/09/2023

Evaluación 1: 02/09/2023

Evaluación 2: 02/10/2023

Aceptación: 3/10/2023

Introducción

En marzo del año 2020, declarada la pandemia por COVID 19, en Argentina, como sucedió en el resto de los países, se establecieron una serie de medidas que procuraron amortiguar los efectos de la enfermedad fundamentalmente a través del aislamiento y distanciamiento social. La recomendación de “*Quedate en casa*” formó parte de la difusión del gobierno y sus ministerios, así también de los medios de comunicación y organismos no gubernamentales. En el mismo mes de marzo, tres días antes al establecimiento de la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio¹, el Ministerio de Educación nacional, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, determinó la suspensión del dictado de clases presenciales en todos sus niveles y modalidades². El pasaje de la *escuela a los hogares*, que tuvo lugar a escala global, dio lugar a un hecho inédito dada su envergadura.

Han transcurrido más de tres años de la aparición del virus SARS-CoV-2, siendo en mayo del 2023 que la Organización Mundial de la Salud declaró el fin de la emergencia de salud pública de importancia internacional. Mucho se sigue analizando y reflexionando acerca de los efectos que la pandemia produjo. Como observan algunos análisis, las medidas de cuarentena y distanciamiento, si bien permitieron disminuir los contagios y preservar vidas, en paralelo, generó una contracción socio económica que se estima la más severa desde la Gran Depresión (OIT, 2020), erosionando los ingresos reales de los hogares y, en consecuencia, produciendo un empeoramiento de la distribución del ingreso y el aumento de la pobreza (Muñiz Terra, et al, 2023).

En este artículo el objetivo es ahondar, desde un enfoque socioantropológico y etnográfico (Rockwell, 2009), en el modo en que personas adultas, centralmente mujeres, vinculadas a niñas y niños en edad escolar llevaron adelante prácticas ligadas a la educación y los cuidados en el momento en que estaban vigentes las medidas más estrictas tendientes al aislamiento y distanciamiento social. Si los acontecimientos generados por las disposiciones preventivas de la enfermedad trastocaron de manera honda diversas dimensiones de la vida social, en lo que refiere a las infancias, en paralelo a la profundización de la desigualdad, el sostenimiento de la escolaridad “a distancia” y de los cuidados sin soportes externos implicó la redefinición de tiempos y espacios

¹ Decreto 297/2020, emitido el 19 de marzo del 2020 por poder ejecutivo de la Nación Argentina.

² Decreto 108/2020, emitido el 15 de marzo de 2020 (Boletín Oficial de la República Argentina).

de la vida diaria, así también la intensificación de las tareas para las familias, y dentro de ellas, fundamentalmente para las mujeres.

Dentro y fuera de nuestro país, una serie de estudios han ofrecido elementos de análisis sustantivos para comprender las implicancias del sostenimiento de la escolaridad, los cuidados y la educación de las jóvenes generaciones en el período de excepcionalidad transitado (Alonso y Cuevas, 2021, Dussel et al, 2020, Montes y Jacinto, 2022; Achilli, 2022). Tanto en lo que respecta a las realidades de las familias de los estudiantes, como la de los docentes, diversos estudios advirtieron el modo en que en el contexto de emergencia sanitaria la desigualdad entre los géneros, lejos de desdibujarse se vio reforzada (Alonso y Cuevas, 2021; Morgade, 2020, Batthyany, 2020).

En virtud de estos antecedentes, en el texto que presento, el interés es detenerme en las prácticas y sentidos producidos por parte de las personas entrevistadas en torno a los cuidados y la educación poniendo de relieve para el análisis la centralidad que asumieron “los hogares” en el período de emergencia sanitaria. Si bien una serie de estudios focalizaron en las implicancias que la pandemia produjo en las familias con niños a cargo (Mollansky y Duek, 2021, Otero, Gutiérrez y González, 2021) y en las mujeres (Alonso y Cuevas, 2021), no proliferan los antecedentes que se hayan centrado de manera sistemática en los procesos relativos a la vivencia y gestión de las casas y la organización del espacio. Como bien exponen diversos estudios (Cavalcanti, 2009; Ingold, 2012), las *casas* constituyen analizadores claves en tanto nos informan los modos en que los sujetos construyen cotidianamente su vida (Monteiro Borges, 2011) y significan las transformaciones y virajes que se producen en torno a la misma (Cavalcanti, 2009). La vivienda, en tanto *proceso* y continua *construcción abierta* (Ingold, 2012), es también una dimensión relevante para comprender las identidades sociales y los procesos de contestación y acción colectiva (Pacífico, 2019).

Es hipótesis de este escrito que las disposiciones para amortiguar los efectos del virus trastocaron dimensiones muy significativas en las vidas de las personas, entre las cuales se encuentran las relativas a los tiempos y espacios cotidianos. En un marco en donde las medidas sanitarias implicaron regulaciones categóricas -sobre el cuidado propio y el de los otros-, las adultas y adultos con niñas y niños a su cargo se vieron compelidas a constituirse en “prudentes” y tomar decisiones acertadas en condiciones de particular adversidad y configuración del *riesgo*. Esta apelación implicó desafíos renovados, entre ellos el relativo a la gestión de ámbitos no siempre puestos de relieve en los análisis académicos como es el del “hogar”. En el contexto en que se desarrolla mi investigación, las exigencias en torno a la gestión de las casas, dando continuidad a un proceso de larga duración relativo a las desigualdades entre los géneros, recayó con mayor fuerza en las mujeres. Aun así, en relación a los testimonios de mis entrevistadas, la pandemia y las exigencias que produjo en cuanto a la gestión de las obligaciones adultas, lejos de constituir una experiencia universal, se tramitó a través de acciones heterogéneas y contestaciones activas. Aludo a contestaciones que, en un contexto que se destacó por un margen de maniobra altamente reducido, se gestaron

fundamentalmente en relación a experiencias y trayectorias previas, las cuales se dinamizaron en un escenario signado por la excepcionalidad.

Perspectiva de análisis y metodología

La indagación que presento se inscribe en una investigación más amplia de corte cualitativo y antropológico que desde hace más de una década llevo adelante sobre los procesos sociales y políticos involucrados en el cuidado y educación de niñas y niños en contextos de desigualdad social³. En dicha indagación, una arista de preocupación particular, realizado conjuntamente con el equipo de investigación, refiere al interés por los procesos de configuración de las responsabilidades adultas (Cerletti y Santillán, 2018). En relación con ello, en esta oportunidad, como expuse en la introducción, ahondaré en las significaciones que mis entrevistadas realizan en torno al “espacio vivido” –y sus temporalidades- en procesos que resaltan por su historicidad y relacionamiento dinámico con diversas esferas de la vida en común y desde las cuales encauzan procesos ligados con los cuidados y la educación de las niñas y los niños.

El análisis que sigue recupera centralmente las entrevistas antropológicas que realicé entre julio de 2020 y diciembre de 2021 en momentos en que estaban aún vigentes las medidas sanitarias por COVID 19. Establecidas las disposiciones de aislamiento social, el trabajo de campo que llevo adelante en barrios y asentamientos populares en la zona noroeste del Gran Buenos Aires, en los Partidos de Tigre, San Miguel y José C Paz quedó atravesado -cuando no detenido- por el trastocamiento vivido a nivel general. Sin embargo, de manera gradual, superado el primer semestre del año 2020, establecí un esquema de entrevistas, a las que luego se sumaron observaciones con participación. Si bien el trabajo de campo incluyó un abanico amplio de personas⁴, en este escrito me referiré específicamente a los intercambios establecidos con adultas y adultos a cargo de niñas y niños en edad escolar en el ámbito familiar⁵.

En términos metodológicos, realicé las entrevistas desde la perspectiva biográfica y la intención de construir relatos de vida (Berteaux, 2005). Al respecto es importante decir que, más que la inquietud por la reconstrucción de historias de vida, me interesaron los procedimientos de

³ Aludo a la investigación individual “*Educación, cuidado infantil y producción de la vida familiar: iniciativas estatales y proyectos políticos pedagógicos emergentes; territorio y nuevas especializaciones*” (Carrera de Investigación en el CONICET) y al proyecto colectivo bajo mi dirección “*La producción del cuidado y la educación infantil: acciones estatales, domésticas y sociocomunitarias en contextos marcados por la pandemia y desigualdad social*” (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica).

⁴ En este período entrevisté a integrantes de equipos directivos y docentes que trabajan en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, a referentes y educadoras/es de organizaciones sociocomunitarias que trabajan con las infancias y a niñas y niños entre los 6 y 14 años.

⁵ Se trata de un total de 16 entrevistas, 12 de ellas realizadas a mujeres y 4 a hombres. En todos los casos, se trata de residentes en los barrios populares en donde llevo adelante mi investigación, al noroeste del Gran Buenos Aires. Solo en tres casos, las personas desarrollaban actividades en el mercado formal de trabajo, en 9 casos en el mercado informal, mientras que en 4 casos las mujeres eran beneficiarias de subsidios estatales de transferencia monetaria

semantización, es decir, los modos en que los entrevistados han significado sus vidas, trayectorias y decisiones en su vida diaria (Bertheaux, 2005). El trabajo de campo y la realización de estas entrevistas, como vengo puntualizando, quedó atravesado de lleno por los sucesos generados por la pandemia. En lo que respecta a la etnografía, si uno de sus rasgos centrales es la inmersión prolongada en los contextos en donde investigamos (Fradejas García, et al 2020, Achilli, 2022), bien puedo decir que la misma mutó hacia otras formas. En el primer momento de restricción a la circulación, la vinculación con las personas con las cuales venía trabajando en la investigación tuvo lugar centralmente a través de llamados telefónicos, mensajes y video llamadas facilitadas por la plataforma de WhatsApp. Luego, progresivamente, llevé adelante entrevistas en profundidad. En este punto, fueron centrales los acuerdos respecto a los tiempos y posibilidades de contar con dispositivos tecnológicos por parte de las personas⁶. Fue el caso también que, a través de contactos en común, acordé entrevistas con personas que conocía por primera vez. Como expusieron algunos estudios, las interacciones de campo mediadas por la tecnología, promovieron modalidades renovadas en los intercambios, en paralelo la adecuación en las competencias en el registro (Donado Diaz y Gómez Pérez, 2021). Aun así, seguimos a Achilli cuando sugiere que el contexto inaugurado por la pandemia, más que una reflexión de las “estrategias metodológicas” en abstracto, constituye una invitación sugestiva para repensar el quehacer de nuestra disciplina y, con ello, las nociones claves a través de las cuales interpretamos la realidad bajo estudio (Achilli, 2022). Al respecto, resulta insoslayable el interrogante por las relaciones de desigualdad y el modo en que definimos la dimensión de la vida cotidiana. Siguiendo estas consideraciones, y como expusimos en otros escritos, la discusión por la mediación tecnológica no debe desprenderse del interrogante por el modo en que se articula con las preguntas de investigación y, fundamentalmente, por las condiciones de producción de conocimiento (Cerletti y Santillán, 2023). Y al respecto, el contexto generado por la pandemia fue crucial en el modo en que trastocó nuestras condiciones como investigadora y, claramente, la de las personas con las que trabajamos.

Los efectos del contexto de excepcionalidad de la pandemia forman parte del desarrollo que sigue. El análisis que presento se organiza en base a dos relatos de vida. La selección de personas citadas no responde a parámetros de representatividad del universo total, sino a la potencialidad para dar cuenta de dimensiones comprendidas en los objetivos que me propuse. En cuanto a la lógica de presentación, expondré en primer lugar el relato de una de las entrevistadas, para dar lugar a las aristas de análisis que su historia realza, pasando recién allí al segundo relato y el subsiguiente análisis.

El relato de Claudia: “Entre el uso colectivo de las viviendas y las decisiones razonables”

⁶ Cuando se flexibilizaron las medidas sanitarias y estaban vigentes las de distanciamiento social las entrevistas fueron presenciales con cumplimiento de protocolo.

Claudia⁷ tiene 40 años y desde que nació vive en el barrio Los Arroyos, en el partido de Tigre. En el momento en que se declara la pandemia, se encontraba viviendo con su hijo menor en una casa premoldeada. Claudia, quien se presenta como madre soltera, tiene además tres hijos de 23, 21 y 19 años. La vivienda de esta pobladora, de pequeñas dimensiones, cuenta con una cocina, un baño y una habitación. Ella comparte terreno con cuatro casas más. Al lado de su hogar se encuentra la de su hijo mayor quien vive con su pareja y una hija pequeña, única nieta de Claudia. Muy próxima se encuentra la casa que era de su madre ya fallecida y en donde viven los dos hijos que siguen al mayor. En una tercera casa vive un tío con sus tres hijos, mientras que una cuarta la habita una mujer septuagenaria con la cual no tiene parentesco. Este hecho de compartir terreno fue una de las primeras referencias que mi entrevistada me hizo en relación a su experiencia de la pandemia. Porque, es importante decirlo, una de las mayores preocupaciones de Claudia durante la emergencia sanitaria fue evitar bajo toda circunstancia que su hijo se contagie de COVID 19. Emilio, a sus 7 años, padeció una neumonía muy complicada y tanto ella como el propio niño estaban muy atentos a no contraer la enfermedad. Ante este hecho, y como bien lo puntualizara mi entrevistada, en un contexto regido por la emergencia sanitaria, compartir espacios comunes constituyó un desafío diario. Y esto sobre todo fue así si tenemos en cuenta que de manera casi inmediata a que se declarara la situación de pandemia en dos de las familias residentes del terreno se desarrolló la enfermedad. De un momento para otro, cada grupo familiar se encerró en su casa. Nada de esto implicó dejar de motorizar entre las familias diversas estrategias de ayuda mutua, aun en el marco de la enfermedad. Alcanzar objetos de puerta a puerta, comunicarse a través del uso del *whatsApp* e incluso apelar a la conexión de ventana a ventana resultaron acciones usuales por esos días. En paralelo, el cuidado en relación a Emilio involucró diversas decisiones más. A inicios de la pandemia Claudia trabajaba ocho horas al día como empleada doméstica en una residencia dentro de uno de los barrios privados más ostentosos de la zona norte del Gran Buenos Aires. Claudia es tajante *“dejé porque estar en esa casa, en pandemia, era un peligro. Mis patronas viajan mucho, mi patrón cada dos o tres semanas viaja al exterior por trabajo. Por esa época en donde acá se profundizó la pandemia, mi patrona, incluso estuvo engripada”*. En ese período, en función de los antecedentes de Emilio, cada vuelta del trabajo era una verdadera gesta para protegerlo a él y a su casa de una posible amenaza del exterior: *“estaba horas antes de entrar, me sacaba toda la ropa, ponía todo en bolsas, después lavar, y así todos los días. De todas formas siempre me quedaba bastante afligida”*. Hasta que, finalmente, dijo *“basta”*. Para Claudia, tal como me expresó en distintos momentos de la entrevista, preservar a Emilio de un posible contagio constituyó fundamento de todo movimiento, tanto por su parte, como por la de los cercanos: sus hermanos mayores y parientes de la familia ampliada debían cumplir rigurosos protocolos en el momento en que se superó el periodo de ASPO. Emilio cursaba la escuela primaria y si

⁷ En función de preservar su identidad, los nombres de las personas entrevistadas y los lugares de residencia fueron modificados.

bien llevó adelante la continuidad pedagógica sin requerir de demasiada ayuda adulta, cuando el período de aislamiento más riguroso se flexibilizó y la escuela comenzó a funcionar a través del dispositivo de “burbuja”⁸, él no se integró al establecimiento. En el marco de la pandemia y, puntualmente, cuando perdió su ingreso mensual por el trabajo como empleada doméstica, Claudia decidió re-matricular a su hijo de un colegio privado - cuya cuota excedía con creces sus posibilidades de pagarla- a una escuela estatal cercana a su domicilio. En el momento en que entrevisté a Claudia, Emilio se encontraba de lleno cursando su último año de la educación primaria. El no ingreso de Emilio al establecimiento junto con el resto de sus compañeros de curso implicó toda una ingeniería. Claudia adecuó un sector de su casa para que el niño se dispusiera de lleno y sin interrupciones de ningún tipo a la realización de tareas a distancia. Esto implicó restar un lugar importante al emprendimiento que esta pobladora encaminó en la coyuntura adversa como es la realización de tortas y dulces. Aun así, reacomodando pequeños espacios y muebles, logró congeniar la actividad escolar de su hijo con la productiva. Una de las mayores preocupaciones pasó a ser que no se malograra la transición hacia la escolaridad secundaria, cuestión que finalmente aconteció al año siguiente de nuestra entrevista (Entrevista con Claudia, Tigre, 17/07/2020 y 19/02/2021).

La pandemia por COVID 19, como expuse en la introducción, constituyó un fenómeno de significativa transcendencia. Debido a la escala global que asumió y en función de los efectos producidos en múltiples dimensiones de la vida social, al momento de hablar del cuidado y la educación de las jóvenes generaciones, su referencia resulta insoslayable. Y aun cuando la salud fue el eje central de la problemática, en tanto acontecimiento sociocultural, acuerdo con otros análisis en la necesidad de comprender su complejidad e incidencia en aristas diversificadas de la vida de las personas (Zizek, 2020, De Sousa Santos, 2020) .

Decir que la pandemia ha constituido un fenómeno global, no implica desconocer la diversidad de formas en que el peligro al contagio -y la enfermedad en sí- repercutió en los distintos individuos y colectivos sociales. Al respecto, las condiciones materiales de vida fueron un factor clave en los modos de atravesar tanto el COVID, como las medidas asociadas a la emergencia sanitaria. Este es un primer punto en el cual me interesa detenerme: ante el peligro al contagio, las recomendaciones emitidas por organismos como la Organización Mundial de la Salud así también por parte de las distintas jefaturas de gobierno (dentro y fuera de nuestro país) debieron hacer hincapié en el confinamiento. Y al respecto, el acceso a una vivienda digna constituyó un requisito ineludible (Pérez Saíz, 2021). Mi trabajo de campo situado en barrios populares del Gran Buenos Aires puso de manifiesto, en una temporalidad que excede a la pandemia, de las serias dificultades

⁸ En alusión a una de las medidas de prevención estipuladas por el Protocolo General para el Retorno Seguro a Clases Presenciales que implicó la configuración de pequeños grupos de estudiantes, docentes y/o personal administrativo con el fin de evitar la propagación del contagio (Consejo Federal de Educación, República Argentina, 2020).

habitacionales que amplios sectores de la población padecen y que, por ende, ponen en jaque estos requerimientos básicos⁹.

Continuando con el análisis de las condiciones materiales de vida, la inserción al mercado laboral, como la capacidad dada por el nivel de ingreso proveyeron condiciones distintivas para hacer frente a las medidas de emergencia¹⁰. A razón de esto, es que, cuando me planteo ahondar en las formas en que las personas gestionaron el cuidado y la educación de las niñas en pandemia, este análisis no puede escindirse de las expectativas y los imaginarios sociales en relación al confinamiento. Como bien exponen diversos trabajos, consignas como la de “*Quedate en casa*”, expresadas a través de *hashtag* y otros formatos comunicativos, no solo han tenido como función describir un acontecimiento, sino establecer una determinada posición física y, fundamentalmente, moral de los cuidados (Bitonte y Gurevich, 2020). Y si por algo se destaca esta posición es por su apelación a la “solidaridad” y el “compromiso” con las medidas oficiales y, fundamentalmente, al cumplimiento de una serie de acciones destinadas al autocuidado y la responsabilidad hacia los otros como tarea pedagógica y moral (Bitone y Gurevich, 2020; Gómez González, et al 2020). Tarea que, en función de las condiciones materiales, en muchos casos, y según he podido comprobar, ha resultado muy difícil de cumplir.

La pandemia, en esos términos, constituyó eje vertebrador de la cotidianeidad de las personas (Fontana, 2020). Sin embargo, lejos de darse en el vacío, es un eje que, según surge de los registros de campo, se plegó a otros constitutivos de la vida de las personas. En el caso de mi entrevistada, Claudia, en el contexto de pandemia, la preocupación siempre latente por la salud de su hijo cobró una envergadura particular. Sus decisiones diarias se estructuraron en buena medida en relación a este evento y se plasmaron de lleno en la organización del espacio y la vivienda. El riguroso control y la vigilancia que recayó sobre quiénes ingresaban a la casa -incluyendo a sus propios hermanos y cercanos-, dan cuenta de toda una ingeniería pormenorizada en torno a los cuidados. En esta empresa, en el caso de Claudia, como el de muchos de mis entrevistados, las decisiones diarias acerca del cuidado de los suyos no estuvieron exentas de importantes regulaciones y desafíos. Y cuando aludo a desafíos, vuelvo al plano sobre cómo se estructuró el espacio en la vida de las personas. En la experiencia de esta entrevistada, como ocurrió con un número importante de pobladores que habitan los barrios en donde investigo, no es acertado pensar en “la casa” como una unidad “individual” y/o con fronteras claramente establecidas (Cavalcanti, 2009). Porque si bien, a nivel representacional, cada núcleo familiar suele quedar asociado a “un hogar”, el hecho de

⁹ Según el Relevamiento Nacional de Barrios Populares, aproximadamente el 93,81% de los hogares no cuenta con red de agua corriente, el 98,81% no tiene acceso a la red cloacal, el 70,69% no accede a la red formal eléctrica y el 98,48%, a la de gas natural (RENABAP, 2020).

¹⁰ El mismo informe revela que entre las personas que habitan los barrios populares, las principales ramas de actividad de los trabajadores no registrados y de los trabajadores por cuenta propia, con prevalencia de actividades de baja calificación, baja renta y productividad: construcción 41,5%, comercio barrial 7,3%, trabajos en la vía pública 5,9%, cartoneros y afines 4,2%; textil 4,0%, elaboración de comidas 4,0% (RENABAP, 2020).

compartir terreno produce que, en ciertas circunstancias, las delimitaciones de muchas viviendas se extiendan más allá de las fronteras previstas. Así las cosas, y tal como lo observaron otros autores en otros contextos, en virtud del uso de espacios comunes y el préstamo de elementos (servicios colectivos, de primera necesidad como el agua), la “casa” es pensada y vivida en interrelación con las restantes viviendas que participan de su construcción (Bustamante y Mc Callum, 2011). En ese derrotero, las personas se mueven, incluso, en una configuración que muchas veces pasa desapercibida para quienes no participan de ella.

Volviendo, entonces, a la recomendación sintetizada en el enunciado “*Quédate en casa*”, esta configuración y colectivización en los usos de los espacios que es representativo del caso que traigo, pero también de muchos más, puso en jaque aquellos imaginarios en los cuales el confinamiento es interpretado como “acto individual”. Las medidas de aislamiento social –y los significados que las mismas asumen– no pueden abstraerse de la generación a nivel social de un abanico de regulaciones y condenas morales y sociales asociadas al cumplimiento y la responsabilidad. En relación con este proceso, desde el análisis social (Mastrángelo, Hirsch y Demonet, 2022), se advirtió sobre los procesos de estigmatización que sobre todo recayeron en los barrios populares a raíz del presupuesto de una mayor circulación y no cumplimiento de medidas¹¹. Las medidas asociadas a la emergencia sanitaria no quedaron exentas de construcciones sobre los propios y los enemigos, quiénes se cuidan o colocan a la sociedad en *riesgo* (Rose, 2007). Ahora bien, este proceso lejos de ser lineal tiene sus virajes. Como bien lo demuestra el relato de Claudia, a contrapartida del imaginario que sitúa a las clases populares como fuente de riesgo, en su parecer –y la de muchos pobladores de su barrio– las interacciones y rutinas llevadas adelante por las poblaciones pertenecientes a las clases altas se constituyen en fuente de peligro en cuanto a la propagación del virus.

Así las cosas, en el derrotero de estas construcciones, algo que caracteriza la condición de las personas adultas entrevistadas es el modo en que quedaron interpeladas a ser *prudentes* y a tomar decisiones “razonables”. Y aquí es importante subrayar que, al menos en lo que respecta a la indagación que realicé, las personas con niños a cargo quedaron interpeladas a ser “sensatas” pero no de cualquier manera sino en escenarios que si por algo se destacan es por la incertidumbre y fragilidad. En este punto se torna importante traer las contribuciones ofrecidas por otros autores quienes han puntualizado el modo en que, en el paradigma neoliberal, se inaugura un nuevo escenario para enfrentarse al riesgo y constituirse desde ahí en una persona “prudente” (Rose, 2007). A razón de los procesos de fragilización y quiebre de las protecciones colectivas y las provenientes del Estado, implica la apelación a la autorealización y responsabilización por el propio cuidado y el de los cercanos, todas cuestiones que claramente se profundizaron en el contexto de pandemia.

¹¹ Los procesos de estigmatización sobre los barrios populares recayeron con particular fuerza sobre las y los jóvenes.

El relato de Claudia expone una dimensión que será transversal a las biografías de mis entrevistadas y es la relativa a la condición de género. Como expusieron diversos trabajos, el contexto de pandemia ha trastocado de manera categórica las formas para el desenvolvimiento de la vida, poniendo en evidencia que uno de los eslabones más vulnerables de nuestra sociedad es el relativo a los cuidados (Batthyany, 2020). Las medidas de confinamiento, en tanto herramientas centrales para afrontar la pandemia, han producido una revitalización de la esfera reproductiva y, con ella, de la desigualdad de género. La experiencia de Claudia -como sucede en otras mujeres madres entrevistadas- nos sitúa en uno de los nudos de la problemática de las relaciones de género en pandemia como es la relativa a la vulnerabilidad de los hogares monoparentales encabezados por mujeres (Pérez Sáinz, 2021; Cerletti, 2017). Los cuidados se tornan centrales para la sostenibilidad de la vida y, sin embargo, las posibilidades de llevar adelante la tarea de cuida se ciñen con fuerza a las condiciones de vida material y las posiciones dadas por el género.

Para mis entrevistadas con hijos en edad escolar, las interpelaciones y obligaciones en torno a los cuidados de los hijos se extendieron a las directrices marcadas por la denominada continuidad pedagógica. En el caso de Claudia, el sostenimiento de la escolaridad de su hijo ha implicado redefiniciones en su hogar. “Las casas”, como bien señalan otros autores (Cavalcanti, 2009) son mutables, es decir, cambian y pueden ser transformadas a raíz de aspectos que van más allá de las actividades o circunstancias previsibles para el hogar (entre ellas, podemos pensar en la ampliación de la familia), y al respecto el contexto de pandemia es elocuente de ello. Sobre estas cuestiones ahondaremos en el siguiente apartado.

El relato de Paola: “En una casa hay muchas cosas que hacer”. Entre la gestión cotidiana del hogar y las demandas a la escuela”

Paola, de 39 años, vive en el barrio Carlos Gardel, en José C. Paz, en el noroeste del Gran Buenos Aires. Cuando la entrevisté, esta pobladora se definió como una mujer *multifacética*: además de ser madre, asistir al culto evangélico y practicar fútbol femenino, se encontraba de lleno terminando sus estudios secundarios a través del Plan FinES¹². Ella, hasta la actualidad, percibe la Asignación Universal por Hijo/a y además es beneficiaria en el Programa Potenciar trabajo y la tarjeta Alimentar. La pandemia encontró a Paola viviendo con su pareja y 5 hijos: Fiama de 17, Facundo de 14, Brandon de 13, Benjamín de 10 y Francesca de 4 años.

Dentro del matrimonio, Paola es quien encamina no sólo la crianza de los chicos, sino la organización general del hogar: “*el orden lo pongo yo, tanto dentro de mi casa como fuera*”. Se levanta a las 6 de la mañana y es la última en acostarse. Su marido, a los 28 años, tras ser despedido de la fábrica en donde trabajaba, sufre un infarto. De ahí, dice Paola, que casi todo lo de la casa le recae a ella. Si de

¹² El Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES), creado en 2008 por parte del Ministerio de educación de la Nación tiene como fin establecer estrategias para la culminación de los estudios primarios y secundarios.

unos años a esta parte venía sintiéndose cansada, con la pandemia nuestra entrevistada reconoce que quedó exhausta.

La casa que Paola comparte con su familia está hecha centralmente de material concreto, aunque en un sector está levantada con madera. En su interior cuenta con una pequeña cocina y dos habitaciones de muy reducidas dimensiones. Dadas las circunstancias, la hija menor duerme en el mismo ambiente que el matrimonio. El período de confinamiento más estricto constituyó, un desafío, cuando no, como expone Paola, un aprendizaje si tenemos en cuenta el hecho de tener a todos los hijos en casa y con poco espacio para moverse. El momento más complicado, por cierto, se presentó cuando ella y su marido se contagiaron de COVID 19. Corría el mes de septiembre del 2020 y, si bien se habían flexibilizado las medidas de aislamiento, en la casa todo estuvo centrado en las estrategias internas de aislamiento: *“puro barbijo adentro y el ritual constante de sacar frazadas, ventilar, tirar lavandina, limpiar, tirar lavandina, ventilar y decirles a los chicos que se alejen. Parecía que los rechazábamos, pero los estábamos cuidando”*.

En la rutina diaria de esta familia, el “traslado de la escuela a casa”, tuvo como escenario privilegiado, cuando no el único, la cocina. La sala de la cocina-comedor de Paola tiene 3 metros cuadrados y aún le faltan detalles de terminación. En el centro se ubica una pequeña mesa que Paola se encarga de tener casi siempre desocupada y un juego de 5 sillas. Si ya era usual que la cocina sea el ámbito más concurrido de la casa, en pandemia esto se profundizó: allí sus hijos realizaron las actividades que enviaba la escuela y el centro comunitario al que asistían, y la misma Paola maniobraba para hacer los trabajos prácticos requeridos en su cursada en la secundaria, además de cocinar, lavar los utensilios de cocina y ropa y, en familia, ver televisión. Esta multiplicidad de usos de la cocina se complejizó con la implementación de las clases virtuales que sus hijos comenzaron a tener a través de plataformas *online*: *“Puro silencio tenía que ser la casa, que no vuele una mosca”*, me declara Paola. La progresiva utilización de plataformas virtuales para el dictado de clases, puso en jaque a la familia en varios sentidos. Uno de ellos, la falta de dispositivos. Siguiendo la generalidad de varios hogares, el único dispositivo era el de Paola. Ya había sido un problema contar con un único celular para navegar por internet. Como no se trataba de un celular de última generación, al poco tiempo de comenzada la “continuidad pedagógica” hizo que pronto colapsara: *“Teniendo 4 hijos y un teléfono, fue demasiado”*, me confiesa Paola. A razón de eso, al tiempo su marido *“sacó otro celular”* y, sin alcanzar a cubrir las demandas en el uso, a las semanas compraron una notebook: *“mirá mamá, le dijo uno de los hijos”* y le mostró una computadora que le vendía una vecina: estaba como nueva, impecable y a buen precio, *“eran las del gobierno y estaba a 2000 pesos”*. Otro asunto no menor resultó ser el acceso a *wifi*. Ella y su marido terminaron por contratar un servicio con abono mensual a una empresa privada. Si el tema de la conectividad, fue un punto a atender, comprender la dinámica de las plataformas fue otro. La pequeña cocina se fue transformando en un recinto casi exclusivo para la actividad académica. Y en esa mutación, las clases sincrónicas agregaron valor agregado: aprender a las herramientas de la plataforma y amoldarse a las ideas de “adentro” y

“afuera” que habilitaban las cámaras. Para Paola fue central poder presenciar las clases: *“Como te decía, yo pedía silencio total. Primero y principal era entender lo que el profesor o la maestra les estaba dando y lo que estaba explicando”*. Paola no se sintió inhibida de mostrar su casa ni aparecer en cámaras. *“algunas de mis vecinas no querían mostrarse: Yo sí, aparecía en cámara y saludaba al profesor. “Hola Pofe ¿cómo anda? “Y bien, bárbaro”. No saludábamos por zoom”*. Paola manifiesta con orgullo que ella es una madre muy popular en las escuelas y que los profesores la conocen mucho. Esta comodidad y fluidez en la interacción a distancia, no resta que el sostenimiento de la escolaridad de sus hijos no le hayan producido estrés: *“en un momento yo ya no sabía si ser maestra, profesora, madre o que” porque ellos “ma no entiendo, ma no entiendo”*. En paralelo, el ingreso de la escolarización a su casa no dejó de ser una oportunidad: *“lo que me dejó la pandemia es ver por dentro lo que sabían mis chicos. Porque con el más chico, por ejemplo, que siempre me decían en la escuela que iba bárbaro, pero yo vi que no ¿cómo es eso? ¿vos le pones todo bien y yo veo que ni sabe leer y escribir? Eso me enseñó”*. Los contrapuntos con las escuelas no se restringieron a la ponderación de los saberes, sino a las modalidades que iba asumiendo la continuidad pedagógica a distancia: *“una cosa venía tras la otra y muchas de ellas que ni yo entendía. Porque no es cuestión que te doy el PDF y solucionalo. No. Hacete un video, una grabación o lo que sea para explicar el tema”*. En el contexto marcado por la cuarentena, Paola, del mismo modo que hicieron vecinas, encontró intersticios para plantear sus demandas. Lejos del uso de los mecanismos mediados por la tecnología, las instancias presenciales, muy puntuales, dadas en función de la entrega de mercadería fueron suficientes para plantear la disidencia: *“yo me fui a hablar a la directora y también le puse un freno a los profesores porque era un límite de mandar en una actividad como ochocientas preguntas, o sea eran tres preguntas, pero en cada pregunta, tres más. Y la verdad que ya era el límite del colmo. Entonces yo me enojé, nos juntamos con otras madres y pusimos límite y el directivo puso freno a los maestros. Entonces a partir de ahí era entregar cada 15 días un trabajo práctico. Paola concluye: “porque uno sabe del esfuerzo de los maestros, pero te daba bronca porque por más que vos metas pata en un día contestar tantas preguntas, no se puede. No llega el chico, porque además tenés otras cosas que hacer. No es solamente levantarte y sentarte hasta las 10 de la noche en una silla, no. En una casa hay muchas otras cosas que hacer”*. (Entrevista a Paola, Jose C. Paz, 30/9/2021).

El contexto de pandemia, como vamos advirtiendo, reconfiguró aristas muy relevantes para el cuidado y la educación de las infancias. En los relatos que me compartieron las personas entrevistadas, fueron recurrentes las referencias acerca de los avances y contramarchas, y el desafío que abrieron las medidas de emergencia sanitaria en cuanto a la toma de decisiones diarias. En el escenario signado por el aislamiento social, la administración del espacio de la casa, como vengo desarrollando, se tornó central. Las constricciones dadas por el número acotado de ambientes y sus reducidas dimensiones fueron alusiones repetidas en los intercambios. Distintos estudios ahondaron en las implicancias de la desigualdad en el proceso de construcción y cumplimiento de

las medidas de aislamiento (Mastrángelo, et al, 2022) entre las cuales no debe omitirse la relativa a la conectividad a través de internet (Pérez Saiz, 2020).

De manera paralela, el relato de la Paola nos introduce nuevamente en las particularidades que asumieron las relaciones de género en pandemia. Como señalan diversos estudios, la suspensión de la actividad en las escuelas y centros de cuidado de menores, además de la supresión de las redes de ayuda externa intensificó la familiarización de los cuidados, recayendo claramente este proceso sobre las mujeres¹³ (Batthany, 2020; Morgade, 2020; Pérez Sáinz, 2021). Este es un aspecto muy presente en mis entrevistas y que expone las particularidades que asumieron las condiciones materiales para gestionar la vida dentro del hogar. En lo que respecta a la escolaridad, y tal como develan también otros análisis, un rasgo a destacar es el modo en que el apoyo para trabajar los aprendizajes escolares recayó principalmente sobre las mujeres¹⁴ (Moguillansky y Duek, 2021). Al respecto, lo expuesto por Paola devela las diversas acciones que mi entrevistada se vio obligada a articular dentro del hogar. En el caso de esta madre, como ocurrió con la totalidad de las mujeres entrevistadas, si por algo se caracteriza el período en que estuvieron en vigencia las medidas de emergencia sanitaria es por la simultaneidad de tareas relativas al cuidado y la educación que sucedieron puertas adentro de las casas. Y aquí resulta sugerente la perspectiva de Doreen Massey (2012) cuando afirma que, si el tiempo es la dimensión de la *sucesión*, el espacio es la dimensión de la *multiplicidad*, es decir de la existencia coetánea de una diversidad de acciones. Y si bien, en cualquier corte sincrónico se entrelazan y yuxtaponen diferentes ritmos de cambio y diferentes sentidos del tiempo (Rockwell, 2018), el contexto de pandemia, claramente, intensificó la superposición de tareas.

Ahora bien, si el espacio –cómo gestionarlo, reconvertirlo, organizarlo- en pandemia fue medular, no menor fueron los desafíos y la experiencia que las personas tuvieron respecto al *tiempo*. En los hechos, y siguiendo a otros autores, las conceptualizaciones que solemos forjar en torno al espacio son inescindibles de las que configuramos en relación a las temporalidades (Massey, 2012; Rockwell, 2018). Y, al momento de introducirnos en la reflexión sobre el tiempo, resalto la importancia de atender al modo en que se encadenan las experiencias y los acontecimientos de modo dinámico en la vida de las personas. Y, en conjunto, teniendo en cuenta estas cuestiones, sigo a otros estudios cuando sugieren situarnos en un tipo de análisis que vaya más allá de la ubicación

13 Según una encuesta realizada a inicio de la pandemia por UNICEF, el 51% de las mujeres de más de 18 años de edad entrevistadas expresó que en el tiempo de duración del aislamiento social ha sentido una mayor sobrecarga de las tareas del hogar, entendidas como cuidado de los hijos e hijas, la realización de las compras, la preparación de la comida y la limpieza de la casa. Entre las causas de la sobrecarga, sobresale: la limpieza de la casa (32%); la carga de cuidados (28%), la preparación de la comida (20%) y la ayuda con las tareas escolares (22%). A su vez, 4% de las mujeres reporta una mayor carga laboral (UNICEF, 2020).

14 En la misma encuesta, UNICEF releva que el apoyo para realizar los deberes escolares en el contexto de ASPO fue realizado por las madres (68%), en comparación con el apoyo de los padres (16%).

cronológica y formal de los hechos para pasar a atender al modo en que es vivido y narrado (Rockwell, 2018).

En la realidad nacional, las disposiciones de ASPO y DISPO son elocuentes de una marcación oficial de los tiempos de cuidado, resguardo y confinamiento. Pero que sean las orientaciones oficiales, nada indica que, en la experiencia de los sujetos y grupos familiares, esas separaciones hayan sido fijas. Al respecto, el relato de varios de los entrevistados, como ocurre con Paola, es indicativo de un desplazamiento del período de “confinamiento” más allá del previsto por los organismos gubernamentales. En ese marco, según surge de las entrevistas, las personas activaron estrategias diversas respecto a las redefiniciones entre lo “público” y lo “privado” (Santillán, 2009) que habilitó a pandemia.

Como bien sabemos, las medidas sanitarias implementadas generaron una particular relación entre el adentro y el afuera; lo íntimo y lo que se sitúa a la “vista de todos”. Y si las entradas y salidas protocolizadas en los hogares configuraron una modalidad muy específica en cuanto a los cuidados (tal como vimos en el relato de Claudia), la mediación tecnológica aplicada a la transmisión de la enseñanza dio lugar a una particular vinculación entre los escenarios escolares y los familiares.

Analizar el modo en que mujeres a cargo de niños gestionaron el hogar en el contexto de pandemia, requiere partir del reconocimiento de que la escolaridad, lejos de constituir un evento social consensuado, es un campo de tensiones y disputa (Cerletti y Santillán, 2018; Santillán, 2012). En ese plano, debe comprenderse las posibilidades de acción y las estrategias llevadas adelante por las personas que entrevisté. El relato de Paola, como el de muchos entrevistados, pone de relieve el marco de constricciones y también contestación gestados desde los contextos familiares. Según develaron distintos estudios, en el período marcado por la continuidad pedagógica a distancia, algo a resaltar es la elevada valoración que adultos y adultos consultados tuvieron respecto a la labor llevada adelante por parte de las escuelas y sus docentes¹⁵. Esto no quita, sin embargo, que desde los contextos domésticos no se expongan preocupaciones¹⁶ y, cuando no, contestaciones directas. Distintos estudios han registrado los desafíos que la continuidad pedagógica produjo, tanto para el trabajo docente como para las familias, y los modos en que el desenvolvimiento de la escolaridad en ocasiones se vio tensionado por diversas demandas por parte de los núcleos domésticos (Molligansky y Duek, 2021; Aimetta y Cardozo, 2023). En lo que respecta a mi indagación, las entrevistas dan cuenta del modo en que muchas familias, y dentro de ellas, fundamentalmente las mujeres, en el derrotero de trayectorias previas y, centralmente, un bagaje de saberes ya

¹⁵ Entre otros, se puede ver: Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe preliminar. Encuesta a hogares, Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación y UNICEF.

¹⁶ Según una indagación llevada adelante por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, entre las familias entrevistadas, un 49% de las respuestas expresó que como mayor preocupación la relativa a la evaluación de los aprendizajes (49%), seguidamente sobresalieron la promoción del año de estudio (35%) y la cantidad de actividades enviadas por la escuela (34%) (DGCyE, 2020).

constituidos, elevaron demandas directas a la escuela en relación a los modos en que la misma gestionara la continuidad pedagógica.

Reflexiones finales

En este artículo el objetivo fue ahondar en el modo en que mujeres vinculadas a niños y niñas en edad escolar llevaron adelante prácticas ligadas a la educación y los cuidados, en simultáneo se vieron modificadas sus condiciones de vida material, laboral y personal en el contexto de pandemia recientemente atravesado. El eje elegido para esta reflexión ha sido la configuración del espacio, en particular en lo que refiere a los sentidos y la experiencia transitada en cuanto a la gestión de las casas.

Y al respecto, un primer aspecto en el cual me situé es el de las condiciones de vida materiales. Tal como dejó develado el análisis, el cumplimiento de enunciados como el de “*Quédate en casa*”, requiere -antes- que estén garantizados una serie de derechos: entre ellos, el acceso a una vivienda digna, así también a servicios básicos como son el agua, el tendido eléctrico y la conectividad a través de internet, aspectos en ocasiones menos visibilizados cuando reflexionamos en torno al “hábitat”.

Los relatos develan el modo en que, en el contexto de pandemia y emergencia sanitaria, las medidas oficiales y comunicacionales, si por algo sobresalieron es por tramitarse a través de regulaciones categóricas y, cuando no, apelaciones morales hacia el cumplimiento y la responsabilidad. Si este fue un común denominador para toda la población, el análisis realizado ratifica el modo en que, en los escenarios concretos de actuación, las obligaciones en torno a los cuidados y la educación recayó con particular intensidad sobre las mujeres. Y en este punto es importante decir que la reclusión en los hogares en tanto medida preventiva y paliativa para la expansión del virus, tuvo un efecto decisivo sobre la vida de las mujeres y sus trabajos cotidianos, fundamentalmente acrecentando de manera exponencial sus tareas.

En relación a este escenario de situación, el análisis puso al descubierto que la pandemia, lejos de constituir una experiencia universal, en el marco de restricciones difíciles de soslayar, las mujeres entrevistadas delinearon sus propios itinerarios y estrategias (Certeau, 1996). Como bien sabemos, las acciones en torno a los cuidados y la educación tuvieron como escenario central la gestión de las casas. En relación al relato de mis entrevistadas, podemos advertir las maneras en que la casa se constituye, vale decirlo, una construcción siempre “en curso” (Ingold, 2012). Siguiendo al autor, esto significa que la “casa”, lejos de ser la reificación de un diseño pre figurado, está continuamente siendo rehecha mientras está siendo habitada. Al respecto, en un contexto excepcional como el delineado por la pandemia por COVID 19, sobresale el modo en que las personas, y centralmente las mujeres que entrevisté, reacondicionaron ambientes variando su uso, o bien, reuniendo en un mismo espacio un sin fin de actividades. Y, en ese marco, se vieron compelidas a diversas regulaciones, entre las cuales se destacan la de constituirse en “prudentes” y ser capaces de tomar

decisiones acertadas, intensificándose, consecuentemente, las tareas vinculadas a los cuidados, la escolaridad y educación de los niños.

Tal como ocurrió en términos más generales con la pandemia, en el período que recupero, la continuidad pedagógica tampoco constituyó una experiencia universal. Las mujeres a cargo de niños llevaron adelante sus decisiones en torno a la escuela, la educación y los cuidados en el margen de maniobra que dejó las condiciones de vida material (económica, laboral), las cuales, en el contexto retratado, se destacan por su complejidad.

En ese marco, si bien la pandemia -y las medidas asociadas a ella- constituyó un eje vertebrador de la cotidianidad de adultas/os y niñas/os, tal como pudimos advertir, el mismo se plegó a otros ejes constitutivos de la vida de las personas. Y al respecto, en este punto resulta central advertir que el contexto de excepcionalidad tuvo lugar en el derrotero de vidas colmadas de historia y trayectorias previas (Santillán, 2018). Las mujeres entrevistadas ponen al descubierto el modo en que, en el día a día, sus decisiones acerca de la organización en torno a la educación, los cuidados y su propia vida se fundía en la experiencia de un escenario tan adverso como el generado por la pandemia y, a la vez, en un cúmulo de conocimientos que preceden a tal coyuntura. Según entiendo, ahondar en el espacio y tiempo vivido permitió comprender que, en el derrotero de un acontecimiento global, las personas, en definitiva, trazan un recorrido posible en un marco con nuevas complejidades y regulaciones.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2022). Hacer antropología y transformaciones del contexto pandémico. En Gil, M et al (comp) *Reflexividad sobre los procesos de investigación en pandemia*. Rosario: CEACU Ediciones.
- Aimetta, C. y Cardozo, M. R. (2023). Miradas de referentes de instituciones educativas sobre la educación en pandemia. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(18), 29–47.
- Alonso, A. y Cuevas, J. (2021). Control, aprendizaje y oposición: la experiencia escolar en casa durante la pandemia. *Perifèria, revista de recerca i formació en Antropologia*, 26(1), 157-167.
- Batthyany, K. (2020). La pandemia evidencia la crisis de los cuidados. En Batthyány, K; Cepeda, Z, Espinel Vallejo, M: *Coronavirus y desigualdades preexistentes : género y cuidados*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Bertaux, D. (2005). El análisis de un relato de vida. En D. Bertaux, *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica* (pp. 73-102). Barcelona: Belaterra.
- Bitonte, E. y Gurevich, A. (2022). Aislamiento social, preventivo e indicial. *Pedagogía viral del contacto Social*. *DeSignis*, 37, 151-164.
- Bustamante, V. y Mc Callum, C. (2011). Parentesco y casas en un barrio de bajos ingresos asistido por el Programa de Salud Familiar en Salvador, Bahía, Brasil. *Salud colectiva*, 7 (3), 365-376.

- Cavalcanti, M. (2009). Do barraco à casa: tempo, espaço e valor(es) em uma favela consolidada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 24 (69), 69-80.
- Cerletti, L. (2017). "De ellos soy padre y madre". Responsabilidades sobre la educación infantil en situaciones de monoparentalidad. *Pilquen*, 14 (2), 30-39.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 87-103.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2023). Investigar en pandemia: entre las condiciones de posibilidad y la propia implicancia. Ponencia presentada en el V Seminario Taller-RIAE, Entre Ríos, del 27 al 29 de abril de 2023.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dirección General de Escuelas y Cultura. (2020). *Exploración sobre la continuidad pedagógica en el Nivel Primario. Perspectivas de actores escolares en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: DGEyE.
- Donado Diaz, E. y Gómez Perez, N. (2021). Etnografía virtual en tiempos de pandemia: un diseño metodológico cualitativo para la comprensión de relatos etnográficos sobre la subjetividad y la recolección de experiencias en la educación virtual para estudiantes de las IES . *Cambios y Permanencias*, 12 (2), 392-423.
- Dussel, I, Ferrante, P y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fontana, L. (2020). Pandemia y rearticulación de las relaciones sociales, *Perifèria*, 25(2), 101-114, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.770>
- Fradejas García, I, Lubbers, M, Garcia Santesmases, A, Molina, J.L., Rubio Ros, C. (2020). Etnografías de la pandemia por coronavirus: emergencia empírica y resignificación social, *Perifèria*, 25(2), 3-21. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.803>
- Gómez González M., Chavez Diaz, A y Sierra Macias, A. (2020). COVID-19 y sus imaginarios socioculturales en Latinoamérica: una herramienta para la salud pública. *Revista de Salud Pública*, 22 (4), 1-7.
- Ingold, I. (2012). Trazendo coisas de volta á vida: emaranhados criativos num mundo materiais. *Horizontes antropológicos*, 18 (37), 25-44.
- Massey, D. (2012). Espacio, lugar y política en la coyuntura actual, *Urban*, 4, 1-8.
- Mastrángelo, A, Hirsch, S y Demonte, F. (2022). COVID-19 en los barrios populares de dos ciudades argentinas, *Saude colectiva*, 27 (11).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe preliminar. Encuesta a hogares, Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación y UNICEF.
- Moguillansky. M. y Duek, C. (2021). Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Desidades*, 31 (9), 120-135.

- Montes, N. y Jacinto, C (2022). Introducción: Conceptualaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia, *Propuesta educativa*, 31 (57), 8-13.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I, Ferrante, P y Pulfer, D: *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). Buenos Aires: UNIPE.
- Muñiz Terra, L, Salvia, A; Pla, J y Poy, S. (2023). Efectos de la pandemia sobre las políticas, la estructura y la dinámica socio-ocupacional. Heterogeneidad estructural, desigualdades persistentes y transiciones biográficas en la crisis. En Peirano; *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia* (pp. 55-112). Buenos Aires: CLACSO.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2020). *El COVID-19 y el mundo del trabajo*. Segunda edición. Estimaciones actualizadas y análisis, 7 de abril de 2020.
- Otero, A, Gutiérrez, B y González, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista complutense de Educación* 32(4), 617-626.
- Pacífico, F. (2022). Las casas como procesos colectivos. Reflexiones etnográficas sobre prácticas políticas de mujeres de la economía popular. *Revista de Antropología*, 65(1), 1-23.
- Pérez Sáiz, J.P. (2021). Marginación social y nudos de desigualdad en tiempos de pandemia. *Nueva sociedad*, 293, 63-76.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32.
- Rose, N. (2007). La muerte de lo social. *Revista Argentina de Sociología*, 5 (8), 111-150.
- Santillán, L (2009). Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica*, 13 (2), 265-289.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Santillán, L. (2018). La educación de los hijos no es asunto “privado”: notas sobre la naturaleza abierta y relacional de la crianza y educación infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 14 (2), 1-15.
- UNICEF. (2020). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto del Covid 19 en las familias con niños, niñas y adolescentes, abril 2020.
- Zizek, S. (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Barcelona: Anagrama.

¹ Doctora en Antropología Social (UBA) y Licenciada en Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Docente en el Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e investigadora en el CONICET (Categoría Independiente).

Me especializo en el área de la Antropología y la educación. Dentro de esta especialidad, abordó problemáticas que se inscriben en campos de estudios que están articulados entre sí: Antropología de la Infancia, crianza, cuidado y educación infantil, políticas estatales y formas de organización comunitaria, Antropología del parentesco. En términos teóricos y metodológicos, mis trabajos se inscriben dentro de la perspectiva antropológica, y dentro de ella, me especializo en el enfoque etnográfico. ORCID: 0000-0001-5626-3860 / laursantillan@gmail.com



Ana Ayuso Zuñiga

Sin título

Óleo sobre lienzo con bastidor
90 x 115 cm

Regímenes de género y prácticas educativas en contextos de privación de libertad

Gender regimes and educational practices in confinement contexts

Erica Eva Lanzini¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/9wr43g26r>

Resumen

Las prácticas educativas en contextos de privación de libertad son revisitadas en este artículo desde una perspectiva de género. La presencia sostenida de la UNICEN en las cárceles del centro de la Provincia de Buenos Aires, con intereses directos en procesos formativos destinados a personas detenidas, han dado lugar a procesos de reflexividad sobre nuestro trabajo, sobre aquello que se relata o se observa y que nos impacta individual y colectivamente. De esas reflexiones, una de ellas emerge con fuerza: nuestras prácticas educativas -pretendidamente emancipadoras- en la cárcel deben ser revisitadas desde una perspectiva de género que involucre sus dimensiones epistemológicas y pedagógico-didácticas, así como nuestros posicionamientos ético-políticos. Se presentan aquí algunos aportes que surgen de esas reflexiones entendiéndolos como posibles potenciadores de prácticas educativas más amplias.

Palabras clave: regímenes de género; contextos de encierro; universidad y cárceles

Abstract

Educational practices in confinement contexts are revisited in this article from a gender perspective. The sustained presence of UNICEN in the prisons of the Province of Buenos Aires's center, with direct interests in training processes for detainees, has given rise to processes of reflection on our work, on what is reported or observed and what It impacts us individually and collectively. From these reflections, one of them emerges strongly: our educational practices - supposedly emancipatory- in prison must be revisited from a gender perspective that involves its epistemological and pedagogical-didactic dimensions, as well as our ethical-political positions. Some contributions that arise from these reflections are presented here, understanding them as possible enhancers of broader educational practices.

Keywords: gender regimes; confinement contexts; university and prisons

Recepción: 14 /05/2023

Evaluación 1: 17/06/2023

Evaluación 2: 12/08/2023

Aceptación: 13/10/2023

Introducción

La educación en contextos de encierro ha acompañado, a su propio ritmo y con varias dificultades, los cambios que, en materia de accesibilidad e inclusión educativa han caracterizado al sistema universitario en las últimas décadas.

Con la Ley 26.206 de Educación Nacional, desde 2006 se reconoce la educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo, buscando garantizar el derecho a la educación a las personas privadas de su libertad, en todos sus niveles y modalidades, sin ningún tipo de restricción ni discriminación³. Algunos años después -en 2011-, se modificó el capítulo referido a la educación de la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad estableciendo la obligatoriedad de la oferta educativa en ese ámbito y promoviendo la participación de las universidades en el proceso educativo en el encierro. Asimismo, se estableció el llamado "estímulo educativo" (artículo 140), que permite avanzar en las distintas fases, períodos e institutos de la progresividad de la pena para reducir tiempos de encierro a quienes completen y aprueben total o parcialmente estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado, trayectos de formación profesional o equivalentes. En el caso de la provincia de Buenos Aires (PBA), por su parte, se incorporó el artículo 41 bis, denominado "Recompensas", a la ley de ejecución de la PBA 12.256, determinando que la "voluntad en el aprendizaje" será estimulada mediante un sistema de recompensas entendidas en algunos casos como conmutación o reducción de penas.

Estos cambios redundaron en el reclamo de una mayor presencia de la Universidad en las cárceles, en tanto las personas privadas de libertad cumplimentaban el nivel secundario y aspiran a avanzar en el recorrido educativo. En ese escenario, "las universidades nacionales fueron instadas desde los organismos centrales de gobierno, a comprometerse más en el trabajo con la población detenida y alojada en los diferentes servicios penitenciarios que coexisten en el territorio nacional (sistema federal y sistemas provinciales)" (Umpierrez, 2016, p.3).

Como resultado, el número de universidades con presencia en contextos de encierro se multiplicó, se incrementó la cantidad de personal universitario que comenzó a desarrollar actividades en cárceles y creció notoriamente la población destinataria. Según el informe emitido por la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE) en 2020, 21 universidades nacionales dictan carreras, tienen programas de extensión y/o llevan adelante cursos de formación laboral en 66 unidades penales e instituciones de encierro; aproximadamente 350 personas realizan tareas laborales en los programas y actividades de educación en cárceles; y se estima que 4500 personas privadas de la libertad son las destinatarias de esta estructura educativa⁴.

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) no quedó exenta de estas transformaciones. Si bien los primeros pasos de esta institución en desarrollar propuestas educativas en contextos de encierro, remiten a mediados de la década del '90, en los últimos quince años viene sosteniendo propuestas académicas a través de la oferta de carreras de grado de las facultades de Ciencias Sociales y de Derecho, la conformación de un programa

que articula propuestas de extensión de diferentes unidades académicas y el desarrollo de actividades de investigación, inicialmente vinculadas a trabajos de finalización de carrera y observatorios (de derechos humanos, violencia de género) y, más recientemente, con la formación de un equipo de investigación multidisciplinario, el Núcleo de Estudios sobre Sociedad, Acceso a Derechos y Cárceles (ESADyC)⁵.

Como sostiene Umpierrez, “la presencia de estudiantes detenidos en la matrícula de la universidad exige una amplia revisión de prácticas y de perspectivas respecto de pensar políticas inclusivas para un estudiantado no esperado” (2016, p.8). Algunas de esas revisiones se vinculan a procesos administrativos de las instituciones educativas para, por ejemplo, garantizar la inscripción y matriculación a estudiantes que, en la mayoría de los casos, cuentan con escasa documentación, han sido trasladados desde otras unidades penales, etc. Otras, de mayor envergadura, suponen revisar críticamente “una dimensión menos exhibida que es la del prejuicio: la presencia de personas que han cometido delitos de diferente índole, en el seno de la Universidad, aquella institución destinada a pocos. De diferentes modos se los niega, se solapa su presencia, se los olvida, se hace opaca la condición de estudiante: de modo sutil y a veces de modo extremo” (Umpierrez, 2016, p.8).

En medio de estas transformaciones que deben operar integralmente en la universidad, las prácticas educativas en contextos de encierro se desarrollan en la particularidad de una institución que se inscribe dentro de otra, lo que supone conjugar prácticas y marcos normativos entre dos sistemas con lógicas de funcionamiento diferentes: por un lado, en el sistema penitenciario predomina la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones, y, por el otro, en el sistema educativo, la del desarrollo integral de los sujetos, aquella que entiende a la educación como derecho humano y a la universidad pública como institución que asume la tarea de generar espacios para la garantía de este derecho.

El cruce de estas instituciones con racionalidades diferentes se produce en las aulas universitarias que constituyen el escenario de nuestras intervenciones. Como señala Daroqui (2009) “en ese tiempo y en ese espacio se produce esa comunicación que rompe el muro porque ingresa, pero también porque hace salir, porque incluye en ese espacio de exclusión realizada, incluye porque esos presos y presas comienzan el camino de “ser parte”, aún desde la cárcel, de otra institución, comienzan a construir su subjetividad como Estudiantes de la Universidad” (p. 36).

La UNICEN ingresa al ámbito carcelario desde una perspectiva ético-política que concibe a la educación como derecho humano y a la universidad pública como institución que asume la tarea de generar espacios para garantizar este derecho. Se asume como actor social relevante en el acto de ampliar el derecho a la educación superior de todos los habitantes y ocupa un papel central en la promoción de la cultura (Umpierrez, 2020). En ese contexto, nuestra presencia sostenida en las cárceles ha dado lugar a procesos de reflexividad sobre nuestro trabajo, sobre aquello que se relata o se observa y que nos impacta individual y colectivamente. De esas reflexiones, una de ellas se constituye el núcleo de este trabajo: nuestras prácticas educativas -pretendidamente emancipadoras- en la cárcel deben ser revisitadas desde una perspectiva de

género que involucre sus dimensiones epistemológicas y pedagógico-didácticas, así como nuestros posicionamientos ético-políticos.

La preocupación por nuestras prácticas educativas

"Nadie sale indemne de la cárcel. Nosotros tampoco", sostiene Analía Umpierrez, coordinadora del Programa Universidad en la Cárcel de la UNICEN, en cada reunión de equipo. El encuentro entre les estudiantes y quienes llegamos desde la Universidad no es sencillo, no sólo por las particularidades del dispositivo carcelario, sino también porque nuestras experiencias universitarias están signadas por prácticas, sentidos y expectativas vivenciadas en contextos abiertos y que de algún modo define nuestro trabajo, el sentido del por qué y para qué educamos.

La cárcel (nos) tensiona y nos compromete (¿obliga?) a revisarnos

"a la luz de las tensiones entre lo que esperamos, o que se plantea como el deber ser de la enseñanza, surge el contexto que coloca a flor de piel, en carne viva, la cárcel. Aquí, queda claro que no se puede seguir hablando de contexto, sino más bien de que ese contexto se hace texto y es ahí donde transcurren las prácticas, donde ese nosotros emerge y constituye el lugar en el que nos encontramos. Este reconocimiento exige que nos replanteemos el cómo miramos la cárcel y qué vemos, a la vez que revisemos a la educación y sus sentidos allí; y este planteo supone, además, reflexionar sobre lo que hacemos desde o en nombre de la universidad" (Umpierrez y Salvadé, 2020, p. 55)

Coincidiendo con Edelstein (2020) en tanto prácticas que remiten a la esfera de lo público, las prácticas educativas son siempre de carácter político; no hay neutralidad ni asepsia posible en ellas y, por lo mismo, sólo pueden entenderse en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forman parte y en atención a sujetos involucrados/as en cada caso.

En ese sentido, en el último tiempo, y cada vez con más frecuencia, la pregunta sobre la transversalización de género en nuestras prácticas educativas en cárceles se hace presente. El reconocimiento del funcionamiento diferencial del sistema carcelario según el género de la población detenida se fue volviendo, paulatinamente, más visible y los interrogantes emergieron al interior de nuestro equipo.

El posicionamiento sostenido –y compartido por todes nosotres- de que nuestra tarea en la cárcel es garantizar el derecho a la educación superior tensiona nuestras propias experiencias educativas en tanto allí, en la cárcel, se expresan nuestras incomodidades, nuestros prejuicios, nuestra afectividad.

"En la cárcel de mujeres me siento segura, pero no me animo a trabajar en una cárcel de varones" "Hacer teatro implica poner el cuerpo, estar en contacto y yo no estoy segura de poder hacerlo con varones" "Mi límite es un abusador o femicida" "La cárcel de mujeres es la más difícil, el servicio te hace sentir que estás en una cárcel", son algunas de las afirmaciones que surgían en nuestro equipo al preguntarnos sobre los impactos del género en nuestras prácticas.

"En la cárcel de mujeres se dan talleres de cosmetología o peluquería, en las de varones de carpintería" "Las 'chicas' reciben menos visitas" "Muchas mujeres no quieren que sus hijos las visiten en la cárcel" "En las visitas, a la cárcel de varones van las mujeres con sus chicos, no importa desde dónde tengan que venir", son algunas de las observaciones que realizaba nuestro equipo en relación al impacto diferencial por género de las cárceles.

Preguntarnos qué implica preguntarnos por el cómo y allí emerge la necesidad de hacerlo desde una perspectiva de género, que se pregunte por quién es el sujeto que enseña, en tanto sujeto generizado y sexualizado, a quiénes y qué les enseña, cómo y desde dónde lo hace. Estas preguntas son tan relevantes para nosotros como preguntarnos sobre las ideas que circulan sobre punición, acceso a derechos y justicia social. Hay en ello una decisión de habitar la incomodidad de la pregunta permanente en todos los flancos de nuestras prácticas educativas.

¿Por qué pensar las prácticas educativas en contextos de encierro desde una perspectiva de género?

El encierro tiene implicancias distintas para varones y mujeres. Sin embargo, las instituciones legales, las normas jurídicas y las prácticas judiciales y penitenciarias suelen desconocer este impacto diferenciado por razones de género de la cárcel y, contrariamente, suelen reafirmar los roles estereotipados asignados socioculturalmente a mujeres y varones. La centralidad que asumió la sexualidad en las sociedades modernas como espacio de disciplinamiento, hace difícil develar su carácter fluido e inconstante y es en la identidad sexual o de género donde se deposita socialmente una referencia, una marca de seguridad. En consecuencia, hay una búsqueda constante por fijar una identidad "normal", que estará dada por la condición femenina y masculina articuladas alrededor de la heterosexualidad (Lopes Louro, 2000).

En la cárcel, las mujeres acostumbran a ser sancionadas en mayor medida que los varones por la idea preconcebida de la "docilidad femenina". Así, la mayoría de los programas están dirigidos a proteger su condición de madres, pero no a fomentar su autonomía mediante una especialización laboral, una actividad física cotidiana y su desarrollo cultural, todos ellos aspectos más comunes en cárceles de varones. Por otro lado, las actividades ocupacionales suelen estar asociadas a las tareas domésticas (cocina, lavandería y limpieza), trabajos notoriamente menos cualificados y peor retribuidos tanto en la cárcel como en contexto de libertad. A esto se une el rechazo social por no haber cumplido con el rol que se esperaba de ella (exclusivamente el de mujer, madre y principal responsable de la familia) en base a los citados estereotipos de género.

Para las mujeres, el encierro no es sólo privación de libertad ambulatoria. La cárcel no impide solo el derecho de circulación, sino que conlleva importantes prohibiciones y procesos de exclusión social adosados a las condenas, emparentados a lo que Marcela Lagarde denominó cautiverios "(...) como síntesis del hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal. El cautiverio define políticamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión" (Lagarde, 2006, p. 36).

En los cuerpos travestis y trans, las vulnerabilidades de la corporalidad se agudizan, siendo condenados a la abyección por la heteronormatividad imperante. Las identidades travestis y trans sufren la doble criminalización, a través de prácticas vejatorias, de torturas, tratos crueles e inhumanos e, incluso, el abandono y la muerte (Otrans, 2019).

Transitar por experiencias educativas tiene para las mujeres y disidencias encarceladas implicancias significativas. En muchos casos, la cárcel aparece paradójicamente como posibilidad para continuar (cuando no, iniciar) la escolaridad de la que fueron excluidas previamente. En otros, la participación de trayectos educativos intramuros significa la oportunidad de encontrarse con otros, de vincularse con el afuera. En todos los casos, "la participación en las propuestas educativas intramuros proporciona una pausa al encierro, una suspensión de los efectos desubjetivantes de la cárcel y estas mujeres encuentran allí un espacio para la construcción subjetiva" (Grinovero, 2020, p. 3).

En este contexto, las universidades, y en particular las públicas, tienen la responsabilidad -y la oportunidad- de contribuir a la construcción de condiciones que inviten a la transformación social y empujen hacia la igualdad y la equidad posibilitando procesos de (de)subjetivación y resignificación individual y colectiva.

Como señala Edelstein, "los y las profesores y profesoras somos parte también de las revoluciones culturales que se están dando, por lo que se hace necesario reflexionar sobre el posicionamiento que vamos a asumir a la hora de integrarnos a los debates académicos (científicos, políticos, socio-históricos y culturales) que se vinculan con las disciplinas que enseñamos. Esto significa un desafío respecto de la necesidad de reorientar el trabajo académico y plantea una puesta en valor del aporte pedagógico, sus sentidos en la educación superior" (2020, p. 3).

Mirar las prácticas educativas desde una perspectiva de género implica, entonces, asumir la revisión de nuestras formas de hacer preguntándonos por nuestro rol en la reproducción de violencias, opresiones, jerarquías. Aportar a las reflexiones desde las propias experiencias educativas, puede otorgar algunas pistas de otras formas de enseñar- aprender-comprender, que involucran una perspectiva feminista y, por tanto, emancipadora.

Regímenes de género, regímenes de encierro y educación.

Con estas asunciones y pretensiones, este trabajo se nutre de aportes teórico-conceptuales de los estudios sobre género y las epistemologías feministas, de los estudios sobre criminalización y prisionización de los sujetos y de los estudios sobre educación en contextos de encierro y género y educación.

Para iniciar este recorrido, recuperamos la noción de género de Scott quien sostiene que "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos" y "es una forma primaria de significar las relaciones de poder" (1993, p. 35). En esta perspectiva, el género es una categoría que explica las relaciones entre los sexos, rechaza las explicaciones biológicas y destaca las construcciones culturales sobre los papeles socialmente aceptados, dando lugar a la conformación de sistemas sexo/género (Rubin, 1975).

Estos sistemas están distribuidos en distintos lugares y momentos de la vida, y son parte de la construcción de nuestra subjetividad a partir de la socialización, de la familia y de los vínculos sociales que vamos estableciendo. El sistema sexo/género es para Rubin (1975), la forma en que se da un conjunto de arreglos sobre los cuales una sociedad cambia la sexualidad biológica en productos de la actividad cultural humana. El género es, entonces, el producto del hacer social que se construye en interacción donde la identidad, el control, las significaciones de las acciones, las emociones, las ventajas y los privilegios asumen patrones que establecen diferenciaciones entre lo masculino y lo femenino. Y, como señaló la misma Scott (2011) años más tarde, los significados de "hombre" y "mujer" no deben verse como estáticos y la diferencia sexual debe comprenderse cambiante y producto de la historia. En este sentido, propuso pensar críticamente cómo "los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian" siendo, la diferencia sexual un ejercicio de desestabilización (Scott, 2011, p. 98).

La reproducción de este orden entonces, donde la masculinidad es el valor primordial y la sociedad se acomoda bajo sus parámetros, implica un ejercicio del poder donde el dominio no solo tiene efecto sobre las mujeres (que aparecen como oprimidas y subordinadas) sino también sobre los varones, en tanto esa masculinidad adquiere rasgos específicos (Connel, 1995).

Siguiendo a Buquet Corleto (2016), nos referimos a orden de género como el "sistema de organización social que produce de manera sistemática relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres en el que convergen todas las dimensiones de la vida humana a través de interacciones muy complejas. Es la manera en la cual se ordena la sociedad a través del género". Se trata, según esta autora, de "...un sistema de organización social que subordina a las mujeres como colectivo frente al colectivo de los hombres y que construye diferencias arbitrarias cuyo resultado es el desempeño de papeles sociales diferenciados y jerarquizados que se reproducen en todos los ámbitos del ser y del quehacer humano" (Buquet Corleto, 2016, p. 28).

Este orden –que ha sido denominado "patriarcado"- en tanto política de dominación, recurre a dos estrategias para su preservación: por consenso y por coerción. Por consenso donde las expectativas de rol tienden a coincidir con los deseos gracias a una socialización diferencial de género eficiente y sutiles y sofisticados mecanismos de disciplinamiento social. Ello supone a su vez de redes de complicidad, por un lado, entre los varones como grupo, en relación con los privilegios obtenidos por el solo hecho de ser varones y las solidaridades de género necesarias para mantenerlos; y, por otro, entre el Estado, las instituciones, el mercado, los medios de comunicación, las prácticas y discursos legitimadores (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2015). Y por coerción, más representativo de sistemas totalitarios que contienen normas o leyes coercitivas sobre lo que pueden o no hacer las mujeres y un fuerte control social, pero también expresado en las violencias por razones de género que enfrentan las mujeres e identidades sexuales disidentes cotidianamente en nuestras sociedades formalmente igualitarias. Ambas formas de dominación se encuentran presentes en los contextos carcelarios.

En este sentido, entendemos que la cárcel no es sólo una institución de encierro, sino que es un instrumento de dominación que reproduce las desigualdades de género y sexualidad. Nos

distanciamos aquí de la idea de Goffman (2001) de la cárcel como "institución total" para asumir que, aun cuando las cárceles generan una dinámica que les es propia y rutinaria que impacta sobre la subjetividad e identidad de las personas detenidas, el espacio carcelario no supone un aislamiento total, es parte de la sociedad y de distintas relaciones que en la misma se establecen. Estudiar la cárcel no es entrar en un "mundo aparte" sino que debe entenderse y abordarse en relación con otras instituciones y procesos sociales generales (Rodríguez Alzueta y Viegas Barriga, 2015).

Pensar la educación universitaria en cárceles supone comprender que la educación de las personas privadas de libertad se encuentra en la órbita del sistema educativo, es decir de manera separada del tratamiento penitenciario (Correa; 2019), pero al mismo tiempo se ve afectada por éste. El acceso a los espacios universitarios -en nuestro caso, las Aulas universitarias-, quiénes acceden y en qué condiciones, están primeramente determinados por el servicio penitenciario. Pensar la cárcel como un continuo con otras instancias, pero particular en sí misma, nos permite construir una lectura más acabada, más compleja.

El género también estructura el sistema carcelario. Las prácticas de las cárceles de mujeres están generizadas, pero también lo están las prácticas de las cárceles de varones. Como señala Davis (2012) "el carácter profundamente generizado del castigo refleja y afirma aún más la estructura generizada de toda la sociedad" (p. 72).

Al referirnos a la transversalización de la perspectiva de género, nos referimos a los procesos institucionales que apuntan al cambio social y que parten de comprender no sólo que el género refiere a mujeres, varones y otras disidencias y que se trata de algo relacional, sino que implica asumir "su dimensión psíquica, su compleja articulación con la cultura, los procesos de identificación que desata, la carga de poder que lleva implícita" (Lamas, s/f). Como señala Chaves Jiménez (2014) "la transversalidad de género representa la acción de integrar la perspectiva de género en las ideas, prácticas y políticas institucionales, orientándolas hacia el propósito específico de lograr la igualdad entre mujeres y hombres, teniendo en cuenta, en todo momento, la necesidad de identificar los posibles impactos diferenciados sobre unas y otros. Estos impactos pueden conducir a cambiar los roles tradicionales, así como a eliminar las desigualdades de género, o bien, al reforzamiento o perpetuación de aquellas estructuras patriarcales que producen brechas entre mujeres y hombres" (p. 33).

En las Universidades, la transversalización de la perspectiva de género apunta a asumir la responsabilidad de contrarrestar los efectos de la cultura patriarcal y de evitar cualquier forma de exclusión que se produzca a partir de conclusiones basadas en los estereotipos de género. Implica la aplicación sistemática y coherente del análisis de género, principalmente en los contenidos temáticos de los cursos, en los diversos medios didácticos que se utilizarán, en el lenguaje, en los diferentes procesos de aprendizaje que se generan, en la formulación de políticas internas y en la gestión institucional en general, orientando el quehacer cotidiano universitario hacia una cultura a favor de la igualdad de género y hacia la construcción de una sociedad más justa.

En contextos de encierro, la transversalización de género desde las Universidades, debe considerar además cómo opera el régimen de género en ese ámbito, concebido también como un territorio del patriarcado.

Para seguir reflexionando

Los espacios universitarios en las cárceles son espacios universitarios profundamente olvidados; donde las prácticas educativas pueden volverse inimaginablemente inhóspitas y, al mismo tiempo, profundamente emancipadoras. En la cárcel, el género es poder y los cuerpos y corporeidades su instrumento. La cárcel no es sólo una institución de castigo -y violencia-; es también la expresión de un régimen que imprime una determinada biopolítica del cuerpo; una "re-educación" del género y la sexualidad. En palabras de Daroqui (2014, p. 207) "el poder penitenciario penetra en los cuerpos y las subjetividades de las personas detenidas, en su cotidianeidad [...] es una 'maquinaria de órdenes' cuyo objetivo es la construcción de una subjetividad sumisa y subordinada".

Las cárceles no buscan transformar. Son instituciones reproductoras de modelos sionormativos vigentes y, por tanto, refuerzan las desigualdades de género.

Nuestra presencia sostenida en las cárceles "choca" con la fuerza reproductora de un sistema carcelario que exige masculinidades "fuertes" y culpabiliza a los cuerpos femeninos por haber "quebrado" los valores morales de la "mujer buena". Y en ese "choque" nos obliga a preguntarnos por nuestro rol en la (no)reproducción de esas violencias, opresiones, jerarquías. De eso se trata esta propuesta.

De reflexionar sobre nuestras prácticas educativas en contextos de encierro. Y preguntarnos qué y cómo desde una perspectiva de géneros, que se pregunte por quién es el sujeto que enseña, en tanto sujeto generizado y sexualizado, a quiénes y qué les enseña, cómo y desde dónde lo hace. Hay en estas preguntas una clara decisión de habitar la incomodidad de la pregunta permanente en todos los flancos de nuestras prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Buquet Corleto, Ana (2016) El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, 44, abril 2016, pp. 27-43.
- Chaves Jiménez, Rocío (2015, enero-junio) Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Año XIV*, 29, pp. 33-43.
- Connel, R (1995) *The Social Organization of Masculinity*. Berkeley: University of California Press.
- Daroqui, A. (2009) *20 años de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárceles*. Buenos Aires: Ed. Yael.
- Davis, Angela (2017) *¿Son obsoletas las prisiones?* Córdoba: Bocavulvaria Ediciones (Primera edición: 2003).

- Edelstein, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista I.I.C.E.* 17(9).
- Grinovero, D. (2020) Mujeres y educación en tiempos de cárcel. Sentidos e implicancias subjetivas de las trayectorias educativas durante el encierro. *Educación & vínculos*, 6.
- Goffman, Erving (2001) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lagarde, Marcela. (2005) *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lopes Louro, G. (2019, marzo-agosto) Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo excéntrico. *Descentrada*, 3(1).
- Rodríguez Durán y Soza Rossi (2015) El patriarcado a debate. *V Coloquio Internacional de Estudios de Varones y Masculinidades*, Santiago de Chile.
- Rodriguez Alzueta, E. y Viegas Barriga, F. (editores) (2015) *Circuitos carcelarios. Estudios sobre la cárcel en Argentina*. Argentina: EPC.
- Rubin, G. (1975) El tráfico de mujeres: Notas sobre la 'economía política' del sexo. En Lamas M. (1996) (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Scott, Joan (1997) El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.) *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Umpierrez, A. (2016) “La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad”. *Fermentario* 10(1). Brasil: Unicamp.
- Comp. (2020) *Acceso a derechos. Educación, arte y cultura en la Cárcel*. Tandil: Editorial UNICEN.
- y Salvadé, R. (2020a) “Cárcel y Universidad: actores, miradas y devenires en el encierro”. En Umpierrez, A. (2020) *Acceso a derechos. Educación, arte y cultura en la Cárcel*. Tandil: Editorial UNICEN.

¹ Licenciada en Relaciones Internacionales (UNICEN), con especialización en Docencia Universitaria (UNLP) y Políticas Públicas y Justicia de Género (CLACSO). Doctoranda en Ciencia Política (UNSAM). Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Investigadora del Núcleo de Estudios sobre Sociedad, Acceso a Derechos y Cárcel (ESADyC) de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN) y del Centro Interdisciplinario de Estudios Sociales, Políticos y Jurídicos (CIEP) de las Facultades de Ciencias Humanas y Derecho (UNICEN). Extensionista del Programa Universidad en la Cárcel (UNICEN). ORCID 0009-0006-9402-2439 erica.lanzini@gmail.com

² Este trabajo recupera muchas de las reflexiones presentadas en el Trabajo Integrador Final presentado para alcanzar el título de Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Plata titulado

³ Hasta entonces, la educación media y primaria en cárceles estaba a cargo del personal penitenciario (Parchuc, 2015)

⁴ La Red UNECE está conformada por programas y proyectos educativos, de investigación y extensión en cárceles, pertenecientes a universidades públicas de gestión nacional y provincial de la Argentina. La primera reunión de la red se realizó en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza), en el año 2010. En esa oportunidad, se suscribió la primera acta de compromiso, donde se constituyó formalmente la Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro”. Diez años después, y luego de varias reuniones en distintas partes del país, se decidió cambiar la denominación por “Red Universitaria Nacional”, para dar cuenta del carácter sostenido de los vínculos e intercambios, que trascienden los encuentros anuales e implican

diálogos y proyectos compartidos entre las universidades que integran la red, así como con otras instituciones y organizaciones con trabajo en cárceles.

⁵ La presencia de la UNICEN en las cárceles de la región encuentra sus primeros antecedentes a mediados de la década del '90, con diferentes inserciones, acciones y continuidades, en diferentes unidades penitenciarias. El carácter regional de la universidad -cuatro sedes en diferentes ciudades del centro de la Provincia de Buenos Aires- coincide con la distribución de nueve unidades penitenciarias (UP) del Servicio Penitenciario Bonaerense, a las que se ha arribado en diferentes momentos desde aquél entonces.

En los últimos quince años, la UNICEN ha garantizado el dictado de carreras de grado en las UP de 7 y 52 de Azul y 2, 27 y 38 de Sierra Chica donde las Facultades de Ciencias Sociales y Derecho cuentan con estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Comunicación Social y Profesorado y Licenciatura en Antropología Social, en el primer caso, y Abogacía en el segundo. En las aulas universitarias emplazadas en estas UP, las facultades organizan e implementan clases, tutorías, proveen materiales de estudio y diferentes recursos que posibilitan la inclusión educativa de las personas privadas de libertad.

Tanto la Facultad de Ciencias Sociales como la de Derecho cuentan con programas específicos para el desarrollo de carreras en contextos de encierro. En el primer caso, en 2008 se creó el Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE) y mediante la firma del convenio entre la UNICEN, la Facultad y el Servicio Penitenciario Bonaerense, se asumió el compromiso de facilitar y promover el vínculo entre las dos dependencias. A partir del ciclo lectivo 2009, empezaron a cursar estudiantes alojados en cárceles. En el caso de Derecho, el Programa de Educación en Contexto de Encierro se encuentra radicado en la Secretaría de Extensión de esa Unidad Académica y, desde 2003, desarrolla clases de apoyo académico para rendir las correspondientes materias.

Las aulas universitarias en las UP, además, son sede de diferentes propuestas de extensión de distintas unidades académicas nucleadas en el Programa Universidad en la Cárcel dependiente de la Secretaría de Extensión de Rectorado donde, desde 2012 se sostienen talleres de teatro, cine, radio, escritura, narrativas, alfabetización, informática, entre otros, y se realizan actividades que tienen como propósito la promoción de las artes y la cultura.

Finalmente, la UNICEN despliega en las UP actividades de investigación. Inicialmente esas actividades estuvieron vinculadas a trabajos de finalización de carrera y observatorios, pero desde hace tres años, un equipo de docentes-investigadores y tesis de grado y posgrado hemos constituido un grupo de investigación, el Núcleo de Estudios sobre sociedad, acceso a derechos y cárceles (ESADyC).



Ana Ayuso Zuñiga

Soledad en la naturaleza

Óleo sobre lienzo con bastidor
80 x 60 cm

La importancia de las relaciones sociales para la calidad de vida de los/as estudiantes universitarios: un estudio en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina

The importance of social relations for the quality of life of university students: research at the Faculty of Social Sciences of Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina

Graciela Tonon¹

Damián Molgaray²

Agustina Suarez³

Claudia Petrone⁴

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/waq9181e7>

Resumen

En este trabajo se comparte una experiencia de valor en el campo de la educación superior, centrada en un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2022 y 2023 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Es un proyecto que continúa con la línea de investigación denominada: *Calidad de vida universitaria*, que se desarrolla en UniCom, Instituto de estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, desde el año 2004. El proyecto partió de la idea de considerar el acceso a la universidad como una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, lo que genera una sensación de mejoramiento en su bienestar (Tonon, 2005). En el proyecto, se trabajó con grupos de estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Ciencias Sociales con el objetivo de analizar sus opiniones acerca de las relaciones sociales que ellos y ellas tejen en la universidad. En este reporte, se analizarán, brevemente, algunas de las respuestas obtenidas.

Palabras clave: relaciones sociales; universidad; calidad de vida; método cualitativo.

¹ Directora del Instituto de Estudios Sociales UniCom. Profesora Titular e Investigadora, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. gtonon@gmail.com

² Mag. en Ciencias Sociales (UP), Lic. en Ciencia Política (UNLaM). Investigador en el Instituto de Estudios Sociales UniCom, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. damian.molgaray@gmail.com

³ Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Mag. en Curriculum (UNLZ). Investigadora en el Instituto de Estudios Sociales UniCom, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. suarezagustina89@gmail.com

⁴ Mag. en Escritura y Alfabetización (UNLP), Esp. en Didáctica y Curriculum (UNLZ), Lic. en Psicopedagogía (UNLZ). Investigadora en el Instituto de Estudios Sociales UniCom, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. clanpetrone@gmail.com

Abstract

This paper shares a valuable experience in the field of Higher Education, focused on a research project carried out between 2022 and 2023 in a state university in Argentina: the Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). This project continues with the line of investigation called: *Quality of university life* that is developed at the UniCom, Institute of Social Studies of the Faculty of Social Sciences of Universidad Nacional de Lomas de Zamora. The project started from the idea of considering access to the university as a strategy to improve the quality of life of the subjects, which generates a feeling of improvement in their well-being (Tonon, 2005). In the project, we worked with groups of students from different careers of the Faculty of Social Sciences with the aim of analyzing their opinions about the social relationships that they weave at the university.

Keywords: social relations, university, quality of life, qualitative methodology.

Recepción: 04 /07/2023

Evaluación 1: 07/08/2023

Evaluación 2: 02/08/2023

Aceptación: 3/09/2023

Contextualización

En este trabajo se comparte una experiencia de valor en el campo de la educación superior, centrada en un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2022 y 2023 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Es un proyecto que continúa con la línea de investigación denominada Calidad de vida universitaria que se desarrolla en el Instituto UniCom de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ.

La UNLZ, es una universidad estatal, fundada en el año 1972, siendo la primera universidad estatal situada en el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires. El Instituto de Estudios Sociales UniCom, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, tiene su origen en el Programa de Investigación en Calidad de Vida, creado en el año 2004, reconocido como un programa pionero en investigación en calidad de vida en toda la región. A partir del 2011 se formaliza la creación de UniCom y con posterioridad, en 2014, se le da el rango de Instituto de Estudios Sociales. El objetivo general de UniCom es el desarrollo de relaciones de la Facultad con la comunidad y la sociedad, teniendo como ejes los conceptos de calidad de vida, desarrollo humano sostenible y ciudadanía.

El proyecto partió de la idea de considerar el acceso a la universidad como una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, lo que suele generar una sensación de mejoramiento en su bienestar (Tonon, 2005). Esta idea se basó en los resultados obtenidos a lo largo de 18 años de trabajo en este campo temático por parte del equipo de investigación, lo que

ha permitido identificar –según estudios previos- una relación directa y positiva entre la posibilidad de estudiar en la universidad y la percepción de la calidad de vida de los sujetos.

En el proyecto que ocupa a este escrito, titulado: *Las relaciones sociales para la calidad de vida de los/as estudiantes universitarios durante la nueva normalidad*, se trabajó con grupos de estudiantes de distintas carreras con el objetivo de analizar sus opiniones acerca de las particularidades de las relaciones sociales que ellos y ellas tejen en la universidad, considerando particularmente su calidad de vida universitaria. En este reporte, se analizarán, brevemente, algunas de las respuestas obtenidas.

Marco teórico

El siglo XXI presenta una universidad que se conforma como una institución social de referencia, siendo un escenario en el cual desarrollan su vida cotidiana los sujetos; y hablar en términos de sujeto, implica reconocer que cada uno y cada una es único e irrepetible (Tonon, 2009). Para Reiseberg y Watson (2011), la participación amplia e inclusiva en la educación superior, se ha erigido como un elemento clave del imaginario ciudadano en términos de justicia social e igualdad de oportunidades, así como también de reconocimiento social.

Y es por lo explicitado anteriormente que el acceso a la universidad puede ser considerado como una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos (Tonon, 2005), entendiendo por calidad de vida aquel concepto que remite al entorno material (bienestar social) y al entorno psicosocial (bienestar psicológico); este último basado en la experiencia y en la evaluación que la persona tiene de su situación, incluyendo medidas positivas, negativas y una visión global de la vida de la persona que se denomina satisfacción vital (Tonon, 2008).

En la actualidad, la calidad de vida es concebida como un concepto multidimensional, que comprende un número de dimensiones consideradas con diferente peso por cada persona en relación con la importancia que se le asigne a cada una de esas dimensiones (Tonon, 2008). Y esto porque los efectos que produce el cambio en las circunstancias de vida de una persona son percibidos de forma diferente por quien ha vivido la experiencia o bien que por quienes han sido observadores pasivos de la misma (Gullone y Cummins, 2002, p. 6).

Las personas conocen a otras personas en el barrio, en el trabajo, en las organizaciones que transitan y una de ellas es precisamente la universidad. Las relaciones sociales surgen de ciertos contextos y con el tiempo pueden cambiar, ya que hay determinados contextos y ambientes que son relativamente favorables a la construcción de lazos interpersonales (Bidart, 1997, p.52). En este punto es importante señalar que, para crear una relación, la gente necesita estar cerca. Querer lo mismo o estar de acuerdo en las mismas cosas favorece la interacción y, en la mayoría de los casos, estos intereses estructuran a grupos más o menos identificados, que pueden ser considerados como círculos (Fischer, 1982, p. 6). Las relaciones sociales pueden brindar apoyo y sostén, o no brindarlos. En el caso de que las mismas brinden apoyo, se estaría frente a un ejemplo de apoyo social, es decir, frente a un fenómeno que aporta al mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Tonon, 2021).

La calidad de vida universitaria, en tanto, es un concepto que se vincula a la satisfacción con los aspectos académicos propiamente dichos, así como también a los aspectos sociales (Tonon, 2021). En el caso de la investigación se focalizó el análisis en los aspectos sociales y políticos, sin dejar de lado los académicos.

En relación con el aprendizaje en la educación universitaria, este comienza a cobrar un papel relevante, en la reflexión teórica, a partir de la última década del siglo pasado. Muchos estudios aún vinculan al aprendizaje con el rendimiento académico, lo que reduce la experiencia universitaria a ciertas dicotomías reductoras, tales como éxito/fracaso o bajo/alto rendimiento (Paivandi, 2019). Estudios más actuales (Petric y Sucari, 2020), sin embargo, ponen en evidencia que la noción de aprendizaje universitario excede los campos vinculados al aspecto meramente académico-cognitivo o de rendimiento; involucrando, del mismo modo, a las dimensiones: curriculares y didácticas, subjetivas, familiares, relacionales y docentes. Las (nuevas) definiciones de aprendizaje universitario permiten, entonces, entenderlo como un punto de partida de aprendizajes y experiencias, originales, al mismo tiempo que también de una renovada sociabilidad con los pares y los docentes.

Método

El proyecto de investigación adoptó el método cualitativo a partir de la utilización de la técnica de grupo guiado de investigación, con el objetivo de desplegar un análisis situado de los fenómenos sociales para comprender la práctica directa y no mediada de los sujetos como protagonistas de sus vidas cotidianas (Molgaray, 2020, p. 36). La muestra estuvo compuesta por estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, de las siguientes carreras: Comunicación Social, Periodismo, Psicopedagogía, Relaciones Laborales, Minoridad y Familia y Trabajo Social.

La participación en los grupos fue totalmente voluntaria, lográndose un total de nueve grupos en lo que se reunió un total de 47 estudiantes durante toda la experiencia de campo, con edades de entre 19 y 47 años, obteniéndose una preeminencia de mujeres por sobre varones. Cabe acotar que, la mayoría de los y las participantes indicó que solo estudiaba.

El desarrollo de la dinámica grupal estuvo organizado a partir de un guion de preguntas abiertas que se diseñaron como ejes temáticos de reflexión. Asimismo, se recabó información referida a los datos básicos de identificación de cada sujeto: edad, género, barrio en el que vive, carrera que cursa, año de ingreso a la universidad y cantidad de materias aprobadas. Las reuniones de los grupos se llevaron a cabo durante el año 2022, de forma presencial, en el edificio de la Facultad.

En este reporte se trabaja con parte de las preguntas realizadas, a saber:

1. ¿Han generado nuevas relaciones sociales en la universidad?
2. Si la respuesta anterior fue afirmativa, comenten acerca de esas relaciones y acerca de qué aportan a su calidad de vida esas relaciones y en especial en la etapa de la nueva normalidad.

3. ¿Qué tipo de aprendizajes consideran que van adquiriendo en el proceso de desarrollo de su vida universitaria?
4. ¿Qué otros aprendizajes quisieran adquirir en el proceso de desarrollo de su vida universitaria?
5. ¿Cómo definirían su calidad de vida en la universidad?

El análisis se desarrolló utilizando la estrategia metodológica denominada análisis temático, la cual puede ser entendida como un procedimiento para el tratamiento de la información que posibilita identificar, así como también organizar y analizar la información recabada con un gran nivel de detalle, permitiendo reportar patrones o tópicos a partir de una cuidadosa y constante (re)lectura de los datos recogidos (Braun y Clarke, 2006).

Resultados

Con respecto al primer eje que se presentaba anteriormente, los y las estudiantes consultados/as coincidieron en señalar a la universidad como un ámbito propicio para la generación de relaciones sociales positivas. En este sentido, muchos y muchas participantes subrayaron la importancia de los vínculos interpersonales como pilares para sostener la vida universitaria, y esto no solo en términos prácticos como puede ser el hecho de interactuar con compañeros y compañeras para compartir resúmenes de contenidos e información de interés sobre las cátedras, o bien para estudiar en grupo; sino también en términos más subjetivos como lo pueden representar el sentirse bienvenidos/as y el sentirse incluidos/as en una comunidad más amplia, lo que podría resumirse en el valor mismo de: “ser universitario/a”. En varias ocasiones también surgió en el diálogo grupal, cierta sorpresa y valoración sobre la posibilidad que brindó la universidad de conocer gente nueva y diversa, es decir, de conocer gente con historias muy distintas a las propias y hasta movilizantes en algunos casos.

A partir del ingreso a la universidad, algunos y algunas estudiantes mencionaron haber generado vínculos mucho más cercanos, y hasta de amistad, en virtud de los cuales ellos y ellas compartían otras vivencias de corte recreativas, como por ejemplo: salir a almorzar o merendar fuera de la universidad, festejar cumpleaños o celebrar la aprobación de materias. En uno de los grupos apareció particularmente revalorizada la cuestión de los vínculos sociales que se tejen en la universidad en tanto “contactos”, es decir, en función de su potencial laboral futuro, una vez concluida la cursada universitaria.

La apreciación generalizada sobre el impacto positivo de las relaciones sociales que surgen en la universidad a la calidad de vida personal (cuestión sobre la que se pondrá énfasis más adelante), en varias ocasiones fue también retomada como un elemento que se volvió crucial durante la etapa de la salida de la pandemia, o, dicho de otro modo, durante el pasaje del confinamiento y la virtualización de las actividades universitarias hasta llegar a la (llamada) nueva normalidad. Resultó interesante, en este punto, la doble consideración que expresaron los discursos de los y las estudiantes al respecto: por un lado, una importante cantidad de participantes se manifestó a favor de la presencialidad plena en las universidades, apreciando el espacio –físico-

universitario como un lugar favorable para “despejarse”, distraerse, y hasta lograr un “escape” de la vida cotidiana. Y, al mismo tiempo se destacó la utilidad que representó la inclusión de nuevas tecnologías en los espacios de cátedra durante la crisis por el COVID-19, motivo por el cual se encontraron opiniones favorables al sostenimiento de muchas de las herramientas desplegadas en la época de pandemia; por ejemplo, la utilización de aplicaciones educativas y la posibilidad de mantener esquemas híbridos de enseñanza, sobre todo pensando en los/as estudiantes que deben trasladarse por largas horas dentro del área metropolitana de Buenos Aires. En relación con este último punto, resultó llamativo cómo varios grupos de estudiantes comentaron seguir utilizando el recurso de las video-llamadas por *WhatsApp* para estudiar en grupo, entre colegas, pero sin trasladarse a un lugar físico compartido, en pos de no perder tiempo con los transportes y evitar las grandes distancias de traslado tan comunes en esta zona geográfica.

Finalmente, resulta interesante traer a cuento un mensaje muy sintetizador de una de las estudiantes, que se refirió a la necesidad de romper el mito de que el tránsito por la universidad es totalmente en solitario. Pues en esta universidad “no sos una más” (refiriéndose al caso de la universidad de Lomas de Zamora). Esta frase resulta muy gráfica y sirve para concluir la esencia que atravesó el discurso de buena parte de los y las participantes en torno a las dos primeras preguntas del guion que orientó la discusión grupal.

En cuanto al segundo eje, relativo a los tipos de aprendizaje que fueron adquiriendo los y las estudiantes durante el proceso de desarrollo de su vida universitaria, los y las consultados/as hicieron referencia a cuestiones bien diferentes. En primer lugar, hubo coincidencia en señalar al sentido de la responsabilidad, el trabajo autónomo y la destreza asociada con la organización del tiempo como tres cuestiones principales que debieron afrontar rápidamente al ingresar al nivel de educación superior. El ítem de la organización fue mencionado en dos sentidos, pues un formato de organización estuvo asociado, en el caso de los/as estudiantes más jóvenes, con la adaptación frente a -para decirlo rápidamente- la inserción de ellos y de ellas en las distintas responsabilidades de la vida adulta. Mientras que, por otro lado, y en el caso de los/as estudiantes mayores de 40 años, el manejo de la organización del tiempo fue asociado en la capacidad de congeniar el horario de cursada en la universidad con el tiempo requerido por las tareas de cuidado de los/as hijos/as y los horarios generales de la familia a su cargo.

Entre otros aprendizajes adquiridos, los y las participantes mencionaron:

- La oportunidad que les dio la universidad para “ampliar la mirada” y conocer “un mundo nuevo” de temas e ideas.
- Las experiencias de vida y las trayectorias profesionales de los/as profesores/as, es decir, todo aquello que escucharon de los/as docentes pero que no necesariamente tuvo que ver con los contenidos curriculares. Incluso aprender sobre las estrategias didácticas que estos/as profesores/as desplegaban en el aula.

- Ampliar el vocabulario; entender que las palabras tienen otros significados desde el aspecto teórico-conceptual y, a partir de esto, reconocer prejuicios en los propios discursos.

Finalmente, apareció en el decir de varios grupos de estudiantes una idea asociada con que la universidad les permitió adquirir, o bien reflexionar, sobre las técnicas de estudio. En algunos casos se habló, directamente, de la posibilidad de “aprender a aprender” o de “aprender a leer” como dos aportes concretos de la carrera de grado universitaria a su proceso de formación. Una mención especial merece la referencia a los aprendizajes ligados con la gestión de lecturas complejas y voluminosas, así como también sobre la comprensión de los textos y su vinculación con el contexto actual y los temas de agenda del país.

Ligado con lo anterior, la siguiente pregunta que se abordó con los y las estudiantes indagaba acerca de los otros aprendizajes que a ellos y a ellas les gustaría adquirir en el proceso de desarrollo de su vida universitaria. En este punto, si bien no se recibieron demasiadas respuestas más que algunas referencias a la expectativa sobre los potenciales temas que vendrían en la programación de las respectivas carreras, varios/as de los/as convocados/as mencionaron la necesidad de seguir trabajando en las técnicas de estudio y en la expresión de ideas, particularmente en la expresión oral, en tanto destreza necesaria para afrontar los exámenes finales (y el estrés asociado con esa experiencia evaluativa).

En otro orden de temas, en dos grupos surgió el interés de algunos/as estudiantes por visualizar, de forma práctica, los campos de competencia del rol profesional de sus carreras, sobre todo desde los primeros años de la cursada universitaria para contar con una visión más clara sobre el perfil profesional del graduado/a. En la misma conversación, se hizo referencia a un sentimiento de desconexión entre los contenidos de las materias del primer año de las carreras que cursaban los y las jóvenes y las materias troncales del título de grado, o bien del futuro rol del graduado.

La última pregunta trabajada con los y las estudiantes que participaron de los grupos consultó sobre las definiciones de ellas y de ellas acerca de la calidad de vida en la universidad. Las respuestas en este eje aglutinaron, de forma unánime, una serie de expresiones positivas acerca de la calidad de vida y la experiencia universitaria en la UNLZ. El eje referido a las relaciones sociales fue varias veces retomado por los grupos de estudiantes para significar esa relación positiva con la calidad de vida personal, y en este sentido resultó significativo cómo se vinculó la convivencia de estudiantes que provienen de grupos sociales diversos, así como de nacionalidades o culturas distintas, con el cobijo que brinda el espacio universitario desde el momento mismo en que se forma parte de él.

Asociado -de cierta manera- a lo anterior, en varios discursos de los y las participantes se señaló la ayuda económica para la compra de apuntes o fotocopias, por un lado, y el formato no eliminatorio del curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Sociales, como dos ejemplos de la dinámica incluyente que ellos y ellas identificaran en la universidad. Una participante, en particular, comentó, en el mismo momento en que se abordó la pregunta por la calidad de vida

universitaria, cómo la socialización dentro de una agrupación política estudiantil le permitió superar un pozo depresivo.

Las instalaciones de la universidad, su disposición de luz natural y la existencia de vegetación en todo el campus universitario, fueron señaladas reiteradamente como elementos importantes para la calidad de vida en la universidad. Una mención especial recibió la posibilidad de reunirse en comedores o áreas comunes de las que ahora dispone el edificio de la facultad de Ciencias Sociales. Del mismo modo, se señaló la posibilidad de participar en actividades deportivas dentro del mismo campus.

El papel de los y las docentes también fue mencionado como un factor que potencia la calidad de vida de los y las estudiantes. La actitud receptiva de los y las docentes, su disposición a acompañar y comprender a los y las estudiantes, e incluso a debatir con ellos y con ellas, fue indicado como factores clave para la calidad de vida en tanto y en cuanto representan también una relación social positiva entre sujetos que, aunque no colegas (pues se trata del grupo de docentes y el grupo de estudiantes), ambos forman parte del espacio universitario.

Análisis

En virtud de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo con los y las estudiantes, se pueden reconocer las relaciones positivas que se tejen en la universidad como un efecto de los círculos de identificación que, en términos de Fisher (1982), suelen estructurar los grupos ante los intereses compartidos de sus miembros. Las redes sociales, justamente, tienen como principal propósito contribuir con el bienestar material y emocional de los sujetos gracias a los intercambios y apoyos recíprocos (Guzmán et al., 2003). En el caso de esta investigación, las redes que se gestan alrededor de una institución de la que los y las sujetos forman parte -como lo es la universidad- les permiten establecer conexiones interpersonales y así elaborar un relato colectivo acerca de cuestiones tales como: lograr un mejor futuro o acceder a un mejor empleo, entre otras.

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, los vínculos interpersonales no solo revistieron importancia en términos prácticos sino también en términos más subjetivos, como lo pueden representar el sentirse bienvenidos/as y el sentirse incluidos/as en una comunidad más amplia, lo que podría resumirse en el valor mismo de: "ser universitario/a". Con esto último, queda de manifiesto como, siguiendo a Reiseberg y Watson (2011), la participación en la educación superior se ha convertido en un elemento clave del imaginario ciudadano y del reconocimiento social, sobre todo en sociedad que disponen de sistemas educativos de gestión pública en todos los niveles, como es el caso de la Argentina.

En línea con lo anterior, la apreciación generalizada de los y las estudiantes sobre el impacto positivo de las relaciones sociales que surgen en la universidad a la calidad de vida personal, sobre todo en el último tramo de la pandemia por COVID-19, alumbra sobre el potencial de aquellos vínculos para brindar apoyo y sostén, es decir, para brindar apoyo social, sobre todo en momentos de crisis. Por apoyo social, vale decir, se representa la ayuda con que se cuenta, desde

los grupos de vinculaciones más próximos (amigos, compañeros, etc.) para intercambiar recursos materiales y psicológicos, necesarios en el desafío de encarar las diversas exigencias que impone el medioambiente (Palomar et al., 2007). En virtud de lo anterior, una importante cantidad de participantes se manifestó a favor de la presencialidad plena en las universidades, apreciando el espacio físico universitario como un lugar favorable para "despejarse", distraerse, y hasta lograr un "escape" de la complejidad de la vida cotidiana en las grandes ciudades.

En cuanto al segundo y tercer eje, relativo a los tipos de aprendizaje que fueron adquiriendo los y las estudiantes durante el proceso de desarrollo de su vida universitaria, y los otros aprendizajes que les gustaría adquirir, los resultados obtenidos parecen confirmar la tesis de Petric y Sucari (2020) quienes afirmaban que la noción de aprendizaje universitario hoy excede los campos vinculados con el aspectos académicos, involucrando también a las cuestiones relacionales y subjetivas de los sujetos que participan en la experiencia formativa (tanto en el rol de estudiantes como de docentes).

Finalmente, en el eje correspondiente a la definición de la calidad de vida en la universidad, los y las estudiantes retomaron las relaciones sociales positivas que se dan en la universidad, no solo entre estudiantes, sino también con los y las docentes, y la convivencia de grupos sociales diversos, como un primer aspecto importante de la calidad de vida. En un sentido similar, una participante, en particular, comentó cómo la socialización dentro de una agrupación política estudiantil le permitió superar un pozo depresivo.

Por otro lado, se valoró la ayuda económica para la compra de apuntes o fotocopias; el formato no eliminatorio del curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Sociales y las instalaciones de la universidad, como lo es su entorno verde y arbolado con plantas autóctonas, como otro aspecto importante para la calidad de vida en la universidad.

Estos dos grandes aspectos, el material y el psicosocial, permiten representar la evaluación general (en este caso positiva) que las personas consultadas tienen acerca de su tránsito por el espacio universitario. Vale recordar que la calidad de vida es concebida como un concepto multidimensional, que comprende un número de dimensiones consideradas con diferente peso por cada persona en relación con la importancia que se le asigne a cada una de esas dimensiones (Tonon, 2008).

Conclusiones

En este reporte se compartió una experiencia de valor en el campo de la educación superior, centrada en un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2022 y 2023 en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. En este proyecto, que trabajó con grupos de estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Ciencias Sociales con el objetivo de analizar sus opiniones acerca de las relaciones sociales que ellos y ellas tejen en la universidad, permitió confirmar la vigencia de la idea que considera el acceso a la universidad como una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, lo que genera una sensación de mejoramiento en el bienestar de los y las estudiantes (Tonon, 2005).

En este texto se analizaron solo algunas de las respuestas obtenidas durante el trabajo de campo, por lo cual resulta oportuno en primer lugar, destacar las opiniones positivas de los y las estudiantes consultados acerca de la calidad de vida universitaria en la UNLZ en función de, por un lado, las relaciones sociales positivas que se tejen en el transcurrir de sus estudios, sirviendo –incluso– como apoyo social ante situaciones críticas (tales como la salida de la pandemia); en segundo lugar, sus miradas positivas acerca del el espacio físico- material y el entorno natural del campus universitario; y, en tercer lugar, la valoración positiva que hacen las y los estudiantes acerca de los aprendizajes adquiridos, sobre todo los de corte técnico-didáctico, o, dicho de otro modo, sobre los aprendizajes asociados con el despliegue de habilidades para continuar con los estudios, que son asimismo, los contenidos sobre los cuales desearían continuar profundizando su conocimiento en el futuro.

Referencias Bibliográficas

- Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. La découverte
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research Psychology*, 3, 77-101.
- Fischer, C. S. (1982). *To Dwell Among Friends*. University of Chicago Press.
- Gullone, E. y Cummins, R. A. (Eds.). (2002). *The Universality of Subjective Well-Being Indicators: A multi-disciplinary and multi-national perspective*. Social Indicators Research Book Series (Vol. 16). Kluwer Academic Publishers.
- Guzmán, J. M., Huenchuan, S. y Montes de Oca, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual. *Revista Notas de Población*. Año XXIX(77). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12750>
- Molgaray, D. (2020). La técnica de grupo guiado de investigación en ciencias sociales: particularidades sobre su uso con niños y niñas. *Hologramática*, Año XVII (32), 31-53. <https://rb.gy/d55fk>
- Paivandi, S. (2019). La relación con el proceso de aprender en la universidad: un estudio sobre la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes de la región parisina. En V. Mancovsky y E. Más (Eds.), *Por una pedagogía de «los inicios»*. Más allá del ingreso a la vida universitaria (pp. 44-68). Editorial Biblos.
- Palomar Lever, J. y Cienfuegos Martínez, Y. (2007). Pobreza y apoyo social: un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 177-188.
- Petric, N. y Sucari, W. (2020). Aprendizaje Universitario: qué es y qué se aprende desde la mirada de los estudiantes. Aportes desde y para la psicopedagogía. *Revista Innova Educación*, 2(4), 602-650. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.007>
- Reiserberg, L. y Watson, D. (2011). Acceso y equidad. En P. Altbach (Ed.), *Liderazgo para universidades de clase mundial: desafíos para países en desarrollo* (pp. 337-368). Cátedra UNESCO-ONU Historia y futuro de la Universidad, Colección de Educación Superior. Universidad de Palermo.
- Tonon, G. (2005). Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes. *Hologramática*, Año XIX (36), 89-99. www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=134

- Tonon, G. (2008). Los estudios sobre calidad de vida en la aldea global, en América Latina y en Argentina: revisión conceptual, avances y desafíos. En P. Lucero (Comp.), *Territorio y calidad de vida, una mirada desde la geografía local* (pp. 25-39). EUDEM.
- Tonon, G. (2009). La universidad como escenario de construcción de ciudadanía: percepciones de jóvenes estudiantes de la Carrera de Ciencia Política. En O. Roldan Vargas (Coord.), *Niñez y Juventud Latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva* (pp. 51-72). CINDE.
- Tonon, G. H. (2021). Student's Quality of Life at the University: A Qualitative Study. *Applied Research in Quality of Life*, 16, 1517–1535. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09827-0>



Ana Ayuso Zuñiga

Los almendros 1

Óleo sobre lienzo
80 x 65 cm

Debates en torno al “relato oficial” del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Un análisis de su Plan de Estudios

Debates around the "official story" of the English Teacher Education Program at the National University of Mar del Plata. An analysis of its Syllabus

Jonás Bergonzi Martínez¹

Geraldina Goñi²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/kokvakdrs>

Resumen

El presente trabajo pretende analizar críticamente la estructura y los alcances del actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés. Instalado en las diversas teorías que abrevan en el debate en torno al currículum, dicho análisis no perderá, sin embargo, de vista el contexto en el que el plan de estudios se afina y las discusiones en torno a la disciplina que este genera.

Palabras clave: currículum; enseñanza del Inglés; criticidad

Abstract

The purpose of this paper is to critically analyze the structure and scope of the current English Teacher Education Program Syllabus. Based on the various theories that are part of the curriculum debate, this analysis will not, however, lose sight of the context in which the syllabus is set and the discussions about the discipline it generates.

Keywords: curriculum; English teaching; criticality

Recepción: 04/05/2023

Evaluación 1: 21/06/2023

Evaluación 2: 12/06/2023

Aceptación: 5/08/2023

Introducción

«Quien es llamado a enseñar algo debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar, seguir aprendiendo».

Cartas a Guinea-Bissau, Paulo Freire (1977).

Los debates en torno a la didáctica específica del inglés han estado históricamente atravesados por perspectivas divergentes. Por un lado, la disciplina data de una extensa tradición enfocada en el estudio de la lengua meta y la formación de docentes en tanto profesionales del idioma (Baum, 2020). Por otra parte, en los últimos años el campo ha dado lugar a una perspectiva más del orden de lo intercultural y su relación con las implicaciones políticas de su enseñanza (Kramsch, 2014). No obstante, la coexistencia de estas dos posturas, a la fecha no se ha llegado a un consenso respecto de cómo debe ser la formación de los futuros profesores de inglés y las implicancias directas que esto tiene en la forma en la que se construyen relaciones de poder dentro del currículum (Baum, 2021).

En términos de lo que señalan Alfredo Furlán y Julio Ríos (2017), queda claro que el currículum no es un producto objetivamente desconectado de los eventos sociales, políticos y económicos de un momento histórico determinado, sino más bien un reflejo de estos siempre que la realidad se manifiesta activamente en las instituciones que la componen. Por otra parte, un plan de estudios entendido como “relato oficial” o “ficto”¹ que ha sido instituido en una comunidad y ha quedado retratado o fijado en uno o varios documentos institucionales” (Yedaide, 2021 p. 32) tiene mucho para decir sobre las expectativas puestas en el rol de los futuros docentes de inglés. Por este motivo, no resulta sorprendente que en el actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMdP)² se manifiesten tensiones y miradas diversas sobre la disciplina. Ahora bien, si todo llamado a la enseñanza implica *a priori* la obligación de aprender y seguir aprendiendo (Freire, 1977), ¿cómo se forman quienes luego formarán a otros? ¿Qué tensiones se ponen de manifiesto en la construcción de dichos espacios de formación? ¿Qué relaciones de poder subyacen a las decisiones que se toman alrededor de ellos? Es a partir de estos interrogantes que el presente trabajo intenta analizar sucintamente la estructura y alcances de dicho Plan de Estudios de manera crítica teniendo en cuenta las pujas propias del campo, así como también los múltiples debates que giran en torno a la noción de currículum.

Breve esbozo sobre currículum

En su libro, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (1998), Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi dan cuenta de diversos modos de entender el currículum. De acuerdo con los autores, una de estas perspectivas lo concibe como modelo de la práctica docente ya que “expresa diferentes concepciones acerca de la naturaleza y organización del contenido y de los diversos modos de influir sobre los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje” (p.9). Desde esta concepción, el currículum tiene una variedad de funciones. Para quienes adhieren a una tradición más académica, este funciona tan solo como un documento que toma la forma de conjunto organizado de saberes, casi como sinónimo de “programa”. Ahora bien, como explica Alicia Camillioni (2006) en sus notas de cátedra, a lo largo del Siglo XX surgieron nuevas concepciones como respuesta necesaria a aquellas consideradas “tradicionales” que de alguna manera no abarcaban satisfactoriamente la multiplicidad de implicancias posibles. Una de ellas,

conocida como *modelo de eficiencia social*, se sitúa desde una perspectiva más técnica y define al currículum en tanto documento que explicita los resultados de aprendizaje deseados. Para esta corriente, que equipara el funcionamiento de la escuela con el de una fábrica (Gvirtz & Palamidessi, *Op. Cit*), el docente es un experto cuya función principal es implementar una técnica que le permita ser eficiente en la resolución de su tarea, en este caso la de educar.

En contraposición a estas dos perspectivas, pero aun enfocándose en las prácticas docentes, existe una tercera que plantea la idea de currículum como plan integral de enseñanza. Respecto de esta línea de pensamiento, Ralph Tyler propuso la creación de “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución” (1979, p.3) que consiste en una serie de pasos que van desde el estudio de los sujetos, las necesidades sociales y las disciplinas hasta la selección de objetivos y experiencias a trabajar y su correspondiente evaluación. En términos generales, esta perspectiva sostiene que el currículum es el producto de una toma de decisiones racional y que el documento final debe plasmar tanto los objetivos y conocimientos a enseñar como las unidades, actividades y estrategias de evaluación.

Con el tiempo, surgieron otras perspectivas que ampliaban la visión del currículum por fuera de las prácticas docentes. Una de ellas aparece a través de los escritos del filósofo John Dewey (1989), para quien la política y lo educativo estaban estrechamente relacionados³. De ahí que los exponentes del modelo progresista en términos de lo definido por Gvirtz y Palamidessi (*Op. Cit*) seguían lo propuesto por Dewey, motivo por el cual definían el currículum a partir de la noción de “experiencia”, centrándose así en las vivencias e intereses de los estudiantes. Por otra parte, teóricos como Lawrence Stenhouse (1991) – en estrecha relación con lo trabajado por Joseph Schwab -, se posicionan desde un enfoque más práctico que centra la atención en el carácter contextual de la enseñanza y la necesidad de no disociar el contenido del método. En tanto tal, el currículum entonces es hipotético, es decir, se manifiesta como una declaración de intenciones y una guía para la acción que está sujeta a prueba. En palabras del autor:

Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también el método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (p.3)

Por otra parte, y sin perjuicio de lo ya planteado, hay abordajes mucho más recientes que contemplan dimensiones aún más amplias. Tal es el caso de la propuesta de Alicia de Alba (1998), quien sostiene que el currículum comprende “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p.57). En esta definición se incluye por primera vez la dimensión política que, en su sentido más específico - y un poco más alejada de la concepción de Dewey -, da cuenta de los conflictos de interés y la negociación que hay detrás de este proceso. A su vez,

la autora explica que esta propuesta está “conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas” (p.58) circunstancia por la cual esta estructura y devenir cobran forma y se manifiestan a través de distintos niveles de significación. En suma, el currículum comprende tanto las decisiones que conllevan a la propuesta y lo que influye a estas como todos los aspectos que conciernen a su implementación.

El Plan de Estudios como “relato oficial” del Profesorado de Inglés

Desde hace décadas diversos teóricos son convocados por las dinámicas de poder que tienen lugar en los entornos educativos y cómo estas se ven reflejadas en el currículum. El pedagogo Philip W. Jackson se interesó en este fenómeno ya en la década de los 60’ y, luego de llevar a cabo su investigación, acuñó el término *currículum oculto* para dar cuenta de todos aquellos valores y normas que se enseñan de manera implícita en las aulas y que no son parte del documento escrito (1991). Por su parte, durante la década de los 80’, Michael Apple retomó esta cuestión e intentó dar cuenta de lo que verdaderamente pasa en las aulas, lo que luego definió como *currículum real* (1986). Al hacerlo, se interesó particularmente por la ideología y su relación con la educación. El autor sostiene que la escuela, enmascarada en una falsa neutralidad, es la encargada de reproducir y distribuir la ideología de los grupos dominantes y que lo hace a través de la selección de ciertos contenidos y prácticas implícitas que buscan que se invisibilice el conflicto, naturalizando así ciertas formas de ver el mundo. En relación a esto, María Marta Yedaide (2021) habla del carácter “oficial” que cobran estas perspectivas en términos del “relato cooptado por la elite política/económica que fabrica la ilusión de acuerdo para encubrir la defensa de sus propios intereses” (p.32). En este sentido, podemos afirmar que el *currículum* en tanto documento institucional que da cuenta de ciertas formas de producción de sentido es un “relato oficial” que busca la legitimación de algunos conocimientos por sobre otros.

El Plan de Estudios objeto de nuestro análisis data del año 1999. Sin embargo, aún hoy, más de 20 años después de su implementación, sigue dando cuenta de las pugnas en el campo de la enseñanza del inglés. Si bien muchos de los debates contemporáneos no eran parte de la agenda en el momento en el que se gestó, algunos aspectos del Plan, especialmente asignaturas, dan cuenta de miradas que van por fuera de las hegemónicas, circunstancia que analizaremos brevemente a continuación.

Los Profesores de Inglés de la UNMDP, ¿docentes o profesionales de la lengua?

La implementación del actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMDP, el cual forma parte de la segunda reforma en la historia de la carrera⁴, supuso un profundo cambio para la comunidad. Por un lado, en búsqueda de una mayor flexibilidad en la estructura, se implementó la cuatrimestralidad en todas las asignaturas. A partir de allí, las materias dejaron de tener una carga horaria semanal baja (2 horas) y una duración anual (aproximadamente 36 semanas) y pasaron a tener una duración de 16 semanas con una mayor carga: entre 6 y 8 horas. Por otra parte, también se introdujo la división por áreas curriculares. En este caso, se procedió

a dividir en cuatro áreas principales: Habilidades Lingüísticas⁵, Formación Docente, Fundamentos Lingüísticos y Área Cultural. Ahora bien, esta estructura y la relevancia que se le da a cada área deja al descubierto uno de los debates históricos en el campo: ¿qué tipo de profesional *debe ser* un profesor de inglés?

Por un lado, existen perspectivas que abogan por docentes cuya principal característica sea su experticia en el uso de la lengua meta. No es de extrañar, entonces, que las asignaturas destinadas a la capacitación en el uso del idioma sean predominantes en el plan. Esto queda en evidencia no solo en la cantidad de horas con las que cuenta el Área de Habilidades Lingüísticas, la cual ocupa un 32,14 % de la carga horaria total superando al resto, sino también en la prevalencia cualitativa que este aspecto tiene. En el mismo documento, al fundamentar la organización por áreas, se hace foco en:

La adquisición del idioma inglés con un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) para poder ser modelo en el aula. Esto abarca también un dominio fluido del idioma a nivel de comunicación oral y escrita en una variedad de usos y situaciones (OCS 1366/03, p.2).

Esta condición de adquirir las habilidades propias de un hablante “nativo” para poder convertirse en un buen profesor de inglés, expresada en la noción de docente como “modelo”, arroja varios interrogantes acerca de qué saberes y qué formas de utilizar el lenguaje se consideran legítimas u “oficiales”. Si bien este estándar ha sido cuestionado en la literatura por los teóricos que retoman la noción de *imperialismo lingüístico* (Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992), el Plan parece no hacer caso de ello. Al mismo tiempo, esta cuestión también se encarna en la escasez de asignaturas en español, que representan tan sólo el 19,2 % de la carga horaria total. Al respecto, se fundamenta esto último en el hecho de que la distribución se alinea con los Objetivos de la Carrera que “apuntan siempre a la formación de Docentes de Inglés” (OCS 1366/03, p.4).

Del otro lado de la cuestión, se encuentran quienes abogan por una formación más integral. Aunque con menos preponderancia, estas visiones también son parte del Plan de Estudios. Por ejemplo, una de las asignaturas dentro de la ya mencionada *Área Comunicación Integral* apunta al “desarrollo de habilidades necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica de los pueblos de habla inglesa” (OCS 1366/03, p.5). En otros términos, podríamos decir que apunta a desarrollar lo que Claire Kramsch denomina “quinta macrohabilidad” (2011), haciendo referencia a la competencia intercultural.

Asimismo, la inclusión de la materia *Historia de Inglaterra y Estados Unidos* que apunta al “logro de competencia intercultural a través del estudio de procesos históricos” (OCS 1366/03, p.7), intercede en esta dirección. Incluso podemos encontrar tensiones similares en el *Área de Formación Docente*, la cual comprende un 31,25 % de la carga total. Para empezar, la lectura de la fundamentación concerniente a esta nos remite a concepciones más técnicas - en términos de Gvirtz y Palamidessi (1998) -, del ejercicio de la docencia.

El Plan promete una formación pedagógica incluyendo: temáticas generales de la educación y aspectos pertinentes de la psicología evolutiva; una fuerte didáctica especial que permita analizar los enfoques, diseños y procedimientos para la enseñanza del idioma apropiados a la realidad educativa en la que se los aplica (OCS 1366/03, p.2).

Claramente, en estas líneas se refleja un enfoque que se concentra en el método y en las características cognitivas de los estudiantes, dejando de lado perspectivas más integrales y críticas sobre la profesión. Contrario a ello, en el Plan también se incluyen materias que van en la dirección opuesta. El área cuenta con dos pertenecientes al Ciclo de Formación Docente ofrecidas de forma paralela por el Departamento de Ciencias de la Educación, *Problemática Educativa* y *Sistema Educativo y Currículum*. Estas asignaturas, especialmente la primera, permiten a los estudiantes acercarse a distintas lecturas que necesariamente convidan a formas otras de entender la educación como es el caso, por ejemplo, de las pedagogías críticas y descoloniales. Aún a pesar de sus limitaciones en términos de cantidad de carga horaria respecto del total, la inclusión de estos espacios abre caminos a otras puertas como invitación hospitalaria a otros futuros pedagógicos posibles, entendidos estos como formas mucho más amables con el contexto educativo como manifestación práctica (Goñi & Bergonzi Martínez, 2022).

El problema con el ingreso

Otra de las cuestiones que resaltan del análisis del plan, y a la vez dan cuenta de las tensiones ya mencionadas, tiene que ver con el esquema propuesto para el ingreso a la carrera. Como señala Edith Litwin (2006), la masividad en el ingreso a la Universidad que tuvo lugar en las últimas décadas hizo que las instituciones recibieran a estudiantes con *otras* trayectorias pedagógicas, lo que supuso la búsqueda de nuevas formas de atender a las necesidades del claustro. La derogación de las limitaciones en el ingreso a las universidades no hizo más que profundizar esta cuestión. El Profesorado de Inglés en particular se enfrenta a una problemática relacionada a la competencia lingüística que manejan quienes ingresan a la carrera. A propósito, Claudia De Laurentis (2012) explica que “si bien en la reglamentación el ingreso a la carrera es irrestricto, existe una norma histórica que da por sentado un nivel de manejo del idioma equivalente al de quienes aprueban en examen internacional conocido como *First Certificate* de la Universidad de Cambridge” (p.43). Para poder incorporar a todos aquellos estudiantes que no den cuenta de ese nivel, el Plan resolvió crear dos nuevas cursadas consideradas de apoyo, a saber: *Inglés Nivel Intermedio* e *Inglés Nivel Avanzado* (INI e INA respectivamente). Los estudiantes, entonces, pueden ingresar a través de tres esquemas diferentes: cursando ambas asignaturas para luego de su aprobación acceder a las correspondientes al primer año, aprobando INI en mesa de final y cursando INA o acreditando ambas a través de la instancia de final y luego de lo cual comenzar a cursar el primer año. Si bien la creación de estos nuevos espacios es un paso en la dirección correcta para intentar subsanar los problemas causados por la heterogeneidad de los ingresantes, la medida resulta insuficiente ya que “difícilmente [estas materias] en un cuatrimestre logran instancias de aprendizaje, pues casi exclusivamente alcanzan una

nivelación” (De Laurentis, *Op. Cit.*). Por el contrario, en muchos casos muestran lamentablemente altas tasas de deserción por abandono o por necesidad de recurrir. Dadas las anteriores condiciones, el *currículum real* nos muestra, finalmente, que solo un reducido número de estudiantes terminan accediendo en tiempo y forma al primer año.

Posibilidades dentro del Plan de Estudios

Pasados veinte años desde su creación, quienes integran la comunidad del Profesorado decidieron en el año 2019 impulsar un nuevo cambio de Plan. Si bien el nuevo documento se asienta en su predecesor, abre la puerta a pensar nuevas posibilidades. Al ser lo suficientemente amplios, los contenidos mínimos de las asignaturas del actual Plan permiten la incorporación de problemáticas actuales y diversas, afines a la necesidad de pensar la educación de hoy signada por una multiplicidad de contingencias. Uno de los cambios más sustanciales tiene que ver con su estructura, ya que se trabajó en pos de un currículum más flexible, que permita a los estudiantes elegir entre asignaturas optativas. A pesar de que se sostuvo la división por áreas curriculares, el cambio ayudó a que la trayectoria estudiantil se ajuste más a los propios intereses académicos. A su vez, también se buscó una respuesta a la problemática propia del ingreso en las materias de primer año al agregar más carga horaria para poder no sólo emparejar las condiciones de ingreso si no también incorporar cuestiones relativas a la alfabetización académica (Carlino, 2013).

Si bien el proceso de reforma se inició en 2019 y se aguarda la pronta puesta en marcha del nuevo plan, cabe preguntarse qué debates y tensiones se gestan a partir de lo tardío del cambio. Está claro que la disputa intra-disciplinar no está pronta a subsanarse, pero en lo inmediato el espíritu que muestran algunas asignaturas del actual Plan es una invitación a pensar la didáctica específica del inglés desde espacios otros. Bregamos, entonces, para que la nueva reforma traiga consigo vientos de cambio que nos impulsen en el esfuerzo conjunto por la creación de futuros pedagógicos posibles como una invitación a espacios mucho más amables y hospitalarios.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Ediciones Akal.
- Baum, Graciela. (2020). Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.
- Camilloni, A. R. W. de. (2006). Notas para una historia de la Teoría del Currículo. Ficha de Cátedra de Didáctica I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Laurentis, C (2012). *Relatos cruzados de narrativas de aula: análisis de una experiencia en la asignatura Comunicación Integral de la Carrera del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Trabajo Profesional Final de la Especialización en Docencia Universitaria (Inédito)*.
- Dewey, J. (1989). Por qué el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo en la educación. En *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Ginea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI Editores.
- Furlán, A., & Rios, J. U. (2017). Theorizing the curriculum. *TCI (Transnational Curriculum Inquiry)*, 14(1-2), 9-18.
- Goñi, G., & Bergonzi Martínez, J. E. (2022). Virtualidad y Pedagogía del desaprender: Un camino entre narrativas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(4), 85-94.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza (Vol. 1)*. Aique.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching*, 44(3), 354-367.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55
- Litwin, E. (2006). El currículum universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 27-31.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum; 3º edición*. Morata.
- Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículum; 3º edición*. Troquel
- Yedaide, M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles [inédito]*. UNMDP.

¹ Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED) y del Grupo de Investigación Estudios Antropológicos (CESyS), Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Profesor de Lengua y Literatura. ORCID: 0000-0002-8944-0453 / jbergonzimartinez@abc.gob.ar

² Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación y de la asignatura Discurso Escrito del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. ORCID: 0000-0002-6894-9197 / gonigeraldina.98@gmail.com

³ Ficto en tanto relato que siempre que se suponga “unívoco” se vuelve peligrosamente ficcional. Dada su particular omisión de la realidad inmediata, oculta la naturaleza dinámica del discurso como creador de universos posibles.

⁴ Ordenanza de Consejo Superior 1366/03.

⁵ John Dewey (1989) sostenía que la función primordial de la escuela debía ser educar para la vida en democracia (Camillioni, 2006).

⁶ Desde su apertura en 1973 hasta el momento, el Profesorado de Inglés contó con tres planes de estudio: el plan original, su primera reforma en 1989 y su segunda reforma en 1999.

⁷ El término habilidades lingüísticas comprende lo que se conoce como las cuatro macro-habilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, oralidad y escritura.



Ana Ayuso Zuñiga

Los almendros 2

Óleo sobre lienzo
80 x 65 cm

Poder y control a través de las instituciones de educación superior, un estudio de caso en el estado de Tlaxcala (2018)

Power and control through higher education institutions, a case study in the state of Tlaxcala (2018)

Angel Yariel Molina-Vargas¹

ARK CAICYTT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/cqk08iqc4>

Resumen

En las instituciones escolares de México de los distintos niveles educativos, se observa un incumplimiento persistente de las normas establecidas para el ejercicio de sus primordiales tareas educativas promovido por las principales figuras que detentan mayor responsabilidad sobre los estudiantes. Problematicando lo anterior, se llevó a cabo en el año 2018 la investigación titulada - *Poder e ideología: El control a través de las instituciones educativas. El caso de Tlaxcala*. En el trabajo de campo se abordaron tanto instituciones públicas como privadas de los niveles de educación básica, media superior y superior. De tal manera, este escrito tiene como objetivo exponer los principales resultados obtenidos en el nivel educativo superior. Para el proceder metodológico se empleó el enfoque cualitativo, tomando como método analítico los planteamientos fundamentales de los Estudios Críticos del Discurso (ECD). Los principales resultados se exponen a través de categorías discursivas de opinión asociativas-conflictivas, de causalidad, únicas y mixtas, relacionadas con el cumplimiento de los términos del artículo 3º constitucional, la aplicación de la reforma educativa, los planes y programas de estudio y la actualización docente; todo esto en el marco de la reforma educativa del 2012. Las conclusiones permitieron identificar la manera en que el poder se produce y reproduce mediante la ideología implantada en las normas que rigen a las instituciones educativas abordadas, proporcionando un referente empírico de la realidad y el discurso que lo identifica.

Palabras clave: educación superior; poder; control; ideología; norma

Abstract

In Mexico's educational institutions at different levels of education, there is a persistent failure to comply with the rules established for the exercise of their primary educational tasks, promoted by the main figures who hold greater responsibility for students. Based on the above, the research entitled -*Power and ideology: Control through educational institutions*) was carried out in 2018. The case of Tlaxcala. In the fieldwork, both public and private institutions of the basic education levels, upper middle, and higher education were addressed. In this way, this paper aims to expose the main results obtained at the higher education level. For the methodological procedure, the qualitative approach was used, taking as an analytical method the fundamental approaches of the Critical Discourse Studies (ECD). The main results are presented through discursive categories of associative-conflictive, causality, single and mixed opinions, related to compliance with the terms of article 3 of the Constitution, the application of the educational reform, curricula and programs and

teacher updating; All this within the framework of the educational reform of 2012. The conclusions allowed to identify the way in which power is produced and reproduced through the ideology implanted in the norms that govern the educational institutions addressed, providing an empirical reference of reality and the discourse that identifies it.

Keywords: higher education; power; control; ideology; norm

Recepción: 20/04/2023

Evaluación 1: 07/05/2023

Evaluación 2: 02/06/2023

Aceptación: 3/09/2023

Introducción

La investigación *Poder e ideología: El control a través de las instituciones educativas. El caso de Tlaxcala*², desarrollada en el año 2018 (final del sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto 2012-2018), partió del supuesto de que el poder, a través de la ideología, y esta misma reflejada en las normas, opera en el sistema de instituciones del Estado, cuya esencia se da pensando en que del mismo emanan deberes que obligan a los sujetos a conducirse hacia una conducta recíproca determinada y legitimada por el ordenamiento normativo que la regula. Desde esta lógica, el entramado teórico-conceptual, buscó articular las categorías analíticas inmiscuidas desde esta aseveración: poder, control, ideología, norma, todo esto en el contexto educativo.

Iniciando con los argumentos, se analiza el concepto de poder, del cual se extiende un abanico amplio de posturas. Sin embargo, la transversalidad del concepto refiere a que el poder se manifiesta a través de conjuntos de relaciones sociales y por medio de la manipulación de símbolos. Desde esta perspectiva, no sólo todos los miembros de una relación social poseen algún grado de poder, sino que no existe ninguna relación social sin la presencia de poder (Foucault, 2012). Ahora bien, el poder opera de manera selectiva entre ideas, a través del pensamiento y la interpretación. Lo anterior lleva a referirnos al concepto de ideología, que es la forma social en que los individuos representan su propia acción dentro del orden social en que viven.

Aunque en la sociedad cumple con funciones más amplias, la ideología, a decir de Eagleton (2019), está íntimamente vinculada al poder, porque el poder, reside como muchos otros conjuntos de creencias, en forma de ideas que se ven proyectadas en el actuar de las personas. No obstante, una manera de presentar una ideología dominante e internalizada en el conjunto social, es a través de las normas, llegando a crear una especie de jerarquía de individuos. Es decir, el que la obedece, el que se desvía, aquel a quien se puede corregir, aquel a quien no se puede corregir, el que puede corregirse con tal o cual medio (Brunet y Morell, 1998). En tal sentido, las normas se expresan en forma de prescripciones, proscipciones, preferencias y permisos que se les legitiman a partir de valores institucionales. De manera puntual, desde la concepción de Kelsen (2007, p. 112), la norma es “un ente extra psicológico, es la expresión de un debe ser”. En este sentido, se puede motivar la conducta del hombre para cumplir la norma, provocar este comportamiento de un modo causal. En consecuencia, toda esta consideración del actuar de los individuos en función de su normalidad, es “uno de los grandes instrumentos de poder en la sociedad contemporánea” (Foucault, 2012, p. 36).

En este contexto, para el caso de México, el Sistema Educativo Nacional (SEN) desde su surgimiento como función administrativa del Estado, ha legitimado en cada cambio de gobierno una estrategia política que se transforma al evolucionar tanto en su base ideológica de surgimiento, como en sus propias estructuras administrativas. Por consecuencia, cuando el trabajo institucional del sistema educativo ha tenido resultados en las escuelas, es porque los actores participantes acaban internalizando las normas que los rige como reguladores incuestionables de los diferentes roles que desempeñan. La Secretaría de Educación Pública (SEP), que funge como figura institucional que regula la educación en este país, tiene claro que el objetivo de la educación es desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano asegurando la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso educativo brindado en una institución educativa (SEP, 2013). Por tal motivo, las escuelas se rigen a través de documentos normativos que establecen las directrices fundamentales para alcanzar sus fines (planes, programas, acuerdos, fracciones, entre otros).

Con base en la anterior argumentación, en la investigación se analizaron las formas de reproducción de poder que se originan a partir de la ejecución del documento máximo que rige el SEN, el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). En dicho artículo, se establece el derecho de los ciudadanos, así como la obligación del Estado en el logro de los objetivos nacionales en el ámbito de la educación. En general, el artículo 3° constitucional, así como todas las leyes secundarias enfocadas a la educación, han tenido una serie considerable de modificaciones que responden (desde el supuesto de esta investigación) a intereses políticos en donde está claramente presente la producción y reproducción del poder a través de la ideología predominante en cada periodo en que las modificaciones constitucionales y normativas se llevaron a cabo y que se encuentran presentes en cada uno de los artículos, acuerdos y reformas de la normatividad educativa en México. Al propósito, Raventós (1998) señala que dichas modificaciones responden puramente a la ejecución de medidas legales que a su vez producen cambios en las normas, “por la discordancia entre las tendencias o intereses de un determinado individuo o grupo y las imposiciones externas” (p.37).

Al hablar de cambios en las normas institucionales, se habla de cambios en las políticas públicas, que, a decir de Merino, (2013), son “una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público” (p.17). Sin embargo, los cambios normativos, pocas veces traen consigo cambios estructurales de fondo, que logren que lo que se ha venido realizando cambie desde su esencia. En tal sentido, se observa lo que desde el referente empírico de la investigación se sustenta, que dentro de las instituciones educativas existe un persistente incumplimiento de las normas establecidas por el Estado para el logro de los objetivos educativos. Este incumplimiento es promovido principalmente por los actores que tienen mayor responsabilidad para con los estudiantes. Es decir, por los directivos, docentes y padres/madres de familia.

En tal sentido, la investigación persiguió el objetivo principal de conocer cómo se produce y reproduce el poder en las instituciones educativas de Tlaxcala, a través de la ejecución del documento máximo que rige el SEN. Aunado a este objetivo, se establecieron tres objetivos específicos más. El primero centrado en identificar las intenciones del Estado para modificar el artículo 3° constitucional, el segundo en conocer cómo se internalizan y ejecutan los principios de dicha norma; y finalmente, el tercero se enfocó en caracterizar las orientaciones ideológicas en términos discursivos de las escuelas públicas y privadas en cuanto a la puesta en marcha del artículo.

Metodología

El proceder metodológico empleó un enfoque cualitativo, que retomó como método analítico especial los planteamientos fundamentales de los Estudios Críticos del Discurso (ECD). Dichos estudios se interesan en la elaboración de la teoría y el análisis crítico de la reproducción discursiva del abuso de poder y de la desigualdad social, y utilizan cualquier método que sea pertinente para los objetivos de sus proyectos de investigación (Van Dijk, 2009). En este sentido, se buscó el método apropiado para el análisis del documento máximo que norma el SEN, optando por el modelo tridimensional del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Fairclough (2009), el cual busca desarrollar una explicación a los problemas sociocultural a través del lenguaje, con base en el análisis del discurso como texto (nivel descriptivo), como práctica discursiva (nivel intertextual) y como práctica social (nivel explicativo).

Para la recolecta de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un total de treinta informantes clave. Entre ellos, a directivos, docentes y padres y/o madres de familia. En este sentido, el guión de dicha entrevista se construyó a partir de los principios que conciernen al artículo 3° constitucional. El grupo de sujetos de investigación a los que se les aplicó el guión de entrevista, se conformó por diez directivos, diez docentes y diez padres y/o madres de familia, haciendo un total de treinta sujetos (tres en cada institución seleccionada). En este sentido, las escuelas seleccionadas se pueden observar en la Tabla I, en donde se presenta el subnivel educativo, su tipo de sostenimiento, el nombre del centro escolar y la matrícula inscrita en el momento del desarrollo de la investigación.

Tabla 1. Escuelas seleccionadas

Subnivel educativo	Tipo de sostenimiento/ subcontrol	Nombre	Matrícula estudiantil
1. Preescolar	1.1 Estatal	Enrique Pestalozzi	236
	1.2 Privado	Colegio Ohquetzalli	95
2. Primaria	2.1 Estatal	Manuel Lardizábal	651
	2.2 Privado	Sor Juana Inés de la Cruz	187
3. Secundaria	3.1 Federal transferido	Presidente Juárez	660
	3.2 Privado	Instituto Independencia	149
4. Media superior	4.1 Federal	Colegio de Bachilleres de Tlaxcala No. 01	1777
	4.2 Privado	Instituto Zaragoza	344

5. Superior	5.1 Autónomo	Universidad Autónoma de Tlaxcala	16410
	5.2 Privado	Universidad del Altiplano	316

Fuente: Elaboración propia con información del Departamento de Estadística de la USET. Ciclo escolar 2017-2018.

Estructura de las Unidades Hermenéuticas

Para llevar a cabo el análisis de nivel interpretativo (intertextual), se realizó un estudio de frecuencias de categorías y de co-ocurrencias, mediante la construcción de una Unidad Hermenéutica (UH) y para lograr la operacionalización de las categorías, se crearon dos grupos de sujetos. Por un lado, al que se le asignó el nombre de “Grupo 1”, conformado por las figuras de directivos/docentes, y por el otro lado, al que se asignó el nombre de “Grupo 2”, compuesto por los padres y/o madres de familia.

En total se establecieron 46 categorías de análisis que se agruparon por “Familias” y se les fue asignado un nombre relacionado con sus propiedades discursivas (asociativas o conflictivas), así como por su dependencia, independencia o relación con alguna otra. En total se obtuvieron 8 familias, de las cuales, resultó que 34 de ellas conforman las categorías binomiales, 18 para el Grupo 1 y 16 para el Grupo 2, y de estas mismas, la mitad en cada grupo tienden a respuesta positivas y la otra mitad hacia respuestas negativas. De igual forma, se crearon 6 categorías de causalidad, generadas por consecuencia de alguna otra categoría binomial, de las cuales 3 correspondientes al Grupo 1 y otras 3 para el Grupo 2. Además, se generaron 3 categorías especiales únicas, para el grupo 2 y finalmente, 3 categorías mixtas que vislumbran opiniones de ambos grupos de sujetos. A continuación, se muestran en la Tabla 2, los nombres de las 46 categorías generadas por grupos de sujetos entrevistados y la familia a la que pertenecen.

Tabla 2. Familia de categorías para el análisis de los resultados

Grupos de sujetos entrevistados	Familias de categorías				
	Categorías binomiales (asociativas-conflictivas)		Categorías de causalidad	Categorías únicas especiales	Categorías mixtas
	Positivas	Negativas			
Directivos/ Docentes	1. 1BP. La educación en México es buena. 2. 1BP. Si se cumplen los términos del artículo 3°. 3. 1BP. La reforma si ha apoyado a la educación. 4. 1BP. La educación sí es gratuita.	10. 1BN. La educación en México es mala. 11. 1BN. No se cumplen los términos del artículo 3° 12. 1BN. La reforma no ha apoyado educación.	19. 1DC. Las diferencias entre educación pública y privada. 20. 1DC. Los planes y los programas de la educación.	N/A	44. 1/2M. Docentes VS Padres y/o madres de familia. 45. 1/2M. El nuevo gobierno. 46. 1/2M. ¿Reforma educativa o reforma laboral?

	<p>5. 1BP. La educación sí es laica.</p> <p>6. 1BP. La intención del Estado es apoyar.</p> <p>7. 1BP. La preparación de los docentes es buena.</p> <p>8. 1BP. Sí existen diferencias en la educación pública y privada.</p> <p>9. 1BP. El enfoque por competencias es bueno.</p>	<p>13. 1BN. La educación no es gratuita.</p> <p>14. 1BN. La educación no es laica.</p> <p>15. 1BN. La intención del Estado es controlar.</p> <p>16. 1BN. La preparación de los docentes es mala.</p> <p>17. 1BN. No existen diferencias en la educación pública y privada.</p> <p>18. 1BN. El enfoque por competencias es malo.</p>	<p>21. 1DC. La falta de apoyo del Estado</p>	
Padres/ Madres de familia	<p>22. 2BP. La educación de México es buena.</p> <p>23. 2BP. Si se cumplen los términos del artículo 3°.</p> <p>24. 2BP. La reforma si ha apoyado a la educación.</p> <p>25. 2BP. La educación sí es gratuita.</p> <p>26. 2BP. La educación sí es laica.</p> <p>27. 2BP. La intención del estado es apoyar.</p> <p>28. 2BP. La preparación de los docentes es buena.</p> <p>29. 2BP. Si existen diferencias en la educación pública y privada.</p>	<p>30. 2BN. La educación de México es mala.</p> <p>31. 2BN. No se cumplen los términos del artículo 3°.</p> <p>32. 2BN. La reforma no ha apoyado a la educación.</p> <p>33. 2BN. La educación no es gratuita.</p> <p>34. 2BN. La educación no es laica.</p> <p>35. 2BN. La intención del estado es controlar.</p> <p>36. 2BN. La preparación de los docentes es mala.</p> <p>37. 2BN. No existen diferencias en la educación pública y privada.</p>	<p>38. 2DC. Las diferencias entre educación pública y privada.</p> <p>39. 2DC. Los planes y los programas de la educación.</p> <p>40. 2DC. La falta de apoyo del Estado.</p>	<p>41. 2UE. No sé nada de la reforma educativa.</p> <p>42. 2UE. Ventaja de asistir a esa escuela por la cercanía.</p> <p>43. 2UE. Ventaja de asistir a esa escuela por calidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados se centran en exponer dos de los tres niveles de análisis del modelo tridimensional de Fairclough (2009) para el ACD. El primero, es el nivel de *análisis intertextual*, realizado a través de dos tipos de estudio. El primero, el estudio de de co-ocurrencias (que no dista entre los datos recabados entre escuelas públicas y privadas) y el segundo, el estudio de frecuencias de citas. El segundo nivel responde al *análisis social* (explicativo) que busca dar cuenta de las realidades sociocontextuales mediante el discurso de los sujetos. Cabe mencionar que tercer primer nivel de análisis no se aborda en este escrito, pues responde al *análisis textual* del artículo 3° constitucional y su presentación rebasaría de manera amplia la extensión de este escrito.

Análisis intertextual: Estudio de co-ocurrencias

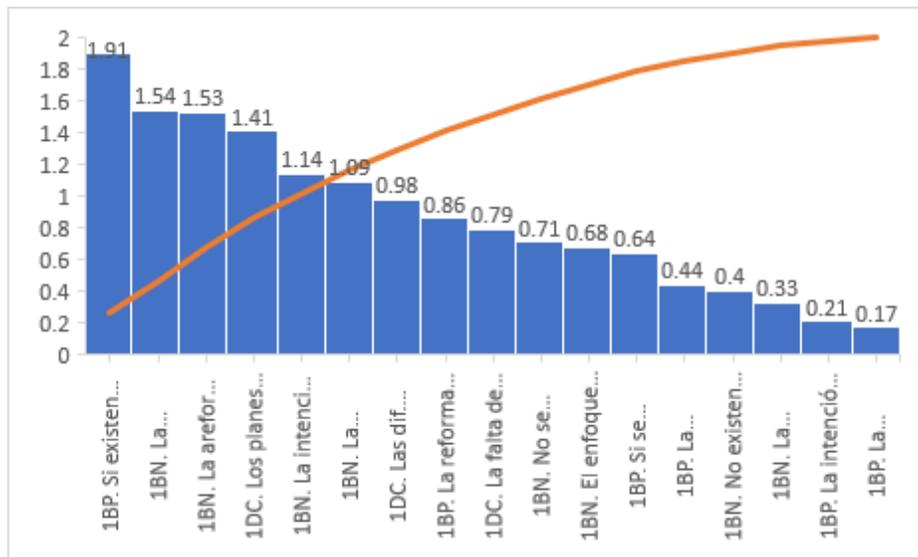
Los resultados obtenidos en las instituciones de educación superior sobre este análisis, muestran de manera general que el porcentaje de co-ocurrencias de códigos discursivos solapan en 35 de las 46 categorías establecidas. Con el fin de tener una referencia más precisa se presentan dicho análisis por grupo de sujetos.

En el grupo correspondiente a las categorías referidas hacia los Directivos/Docentes, los resultados que se puede observar en la Gráfica 1, expusieron que las cuatro categorías que presentan los porcentajes más altos son las categorías de 1BP. Sí existen diferencia en la educación pública y privada con el 1.91%; seguida por 1BN. La educación en México es mala con el 1.54%, la 1BN. La reforma no ha apoyado a la educación con el 1.53%, y 1DC. Los planes y programas de educación con el 1.41%.

Después de las anteriores categorías, para dicho grupo se observa que todas las demás se presentan por debajo del 1.14% de solapamiento. En tal sentido, siguiendo un orden decreciente se obtuvo que la categoría 1BN. La preparación de los docentes es mala presentó el 1.09%; la categoría 1DC. Las diferencias entre educación pública y privada con el 0.98%; seguida de la 1BN. La falta de apoyo del Estado con el 0.79%, seguida de 1BN. No se cumplen los términos del artículo 3° constitucional con 0.71%; 1BN. El enfoque por competencias es malo con 0.68%; 1BP. Si se cumplen los términos del artículo 3° constitucional con 0.64%.

Terminando con la exposición de los resultados de este análisis, entre las variables de este grupo, se pueden observar seis categorías que presentan valores menores a 0.50% y hasta 0.17%. Dichas categorías son 1BP. La educación de México es buena 0.44%; 1BN. No existen diferencias en la educación pública y privada con 0.40%; 1BN. La educación no es laica, misma que presenta 0.33%; 1BP La intención del Estado es apoyar con 0.21%, y la última, con un porcentaje de 0.17%, la de 1BP. La educación sí es laica. Todas las categorías restantes para este grupo presentaron un nivel de co-ocurrencia del 0%.

Gráfica 1. Estudio de co-ocurrencias del grupo1.- Directivos/Docentes

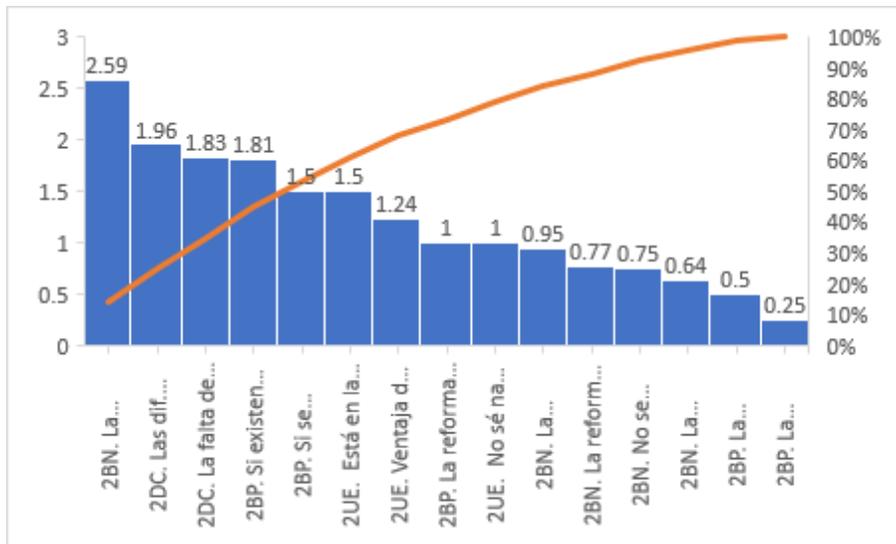


Fuente: Elaboración propia.

En el caso del grupo 2 en los que se incluyen a los padres y/o madres de familia, los resultados se presentan de una manera más homogénea, como lo muestra la Gráfica 2, aunque en un número mayor de categorías no se presentan casos de solapamiento. Con precisión, se obtuvo que la categoría que presentó mayores alcances en este análisis de co-ocurrencias es la de 2BN. La educación no es gratuita con un valor de 2.59%, de hecho, es la que, en términos de homogeneidad, se separa de las demás categorías, por su alto porcentaje a comparación de las demás. Para el caso de categorías que presentan valores altos, pero que van desde 1.96% hasta 1.50% se encuentran: 2DC. Las diferencias entre educación pública y privada con el 1.96%; 2DC. La falta de apoyo del Estado que presenta 1.83%; 2BP. Si existen diferencias en la educación pública y privada con 1.81%; y con el 1.50% de co-ocurrencia, las categorías de 2BP. Se cumplen los términos del artículo 3º, y 2UE. Está en la escuela por la cercanía.

Exponiendo las siguientes categorías con valores que van del 1.49% hasta al 0.25% se encuentran las siguientes: 2UE. Está en la escuela por el nivel escolar que obtuvo un 1.24%; las categorías de 2BP. La reforma ha apoyado a la educación y 2UE. No sé nada de la reforma educativa, que presentan ambas un 1% de co-ocurrencia. Después de mencionadas categorías, se aprecian seis categorías más por debajo del .99% de solapamiento. Dichas categorías son: 2BN. La intención del Estado es controlar con 0.95%; seguida de 2BN. La reforma no ha apoyado a la educación con 0.77%; luego la categoría 2BN. No se cumplen los términos del artículo 3º constitucional con 0.75%; 2BN. La educación en México es mala también con 0.64% y la categoría 2BP. La educación si es laica con 0.50%; y la última, la categoría 2BP. La educación de México es buena, con el 0.25% de co-ocurrencia. Todas las demás categorías que no se observan en la gráfica, presentaron un 0% de solapamiento.

Gráfica 2. Estudio de co-ocurrencias del grupo 2.- padres y/o madres de familia



Fuente: Elaboración propia.

Aunado a lo anterior, es preciso señalar que, en cuanto a las categorías establecidas para ambos grupos, los resultados, arrojaron que la categoría con el mayor porcentaje de solapamiento fue la categoría 1/2. Docentes VS Padres y/o madres de familia con el 1.92%, seguida de 1/2 ¿Reforma laboral o reforma educativa? con el 1.71% y en último lugar, la categoría 1/2. El nuevo gobierno con un 0.89% de co-ocurrencia.

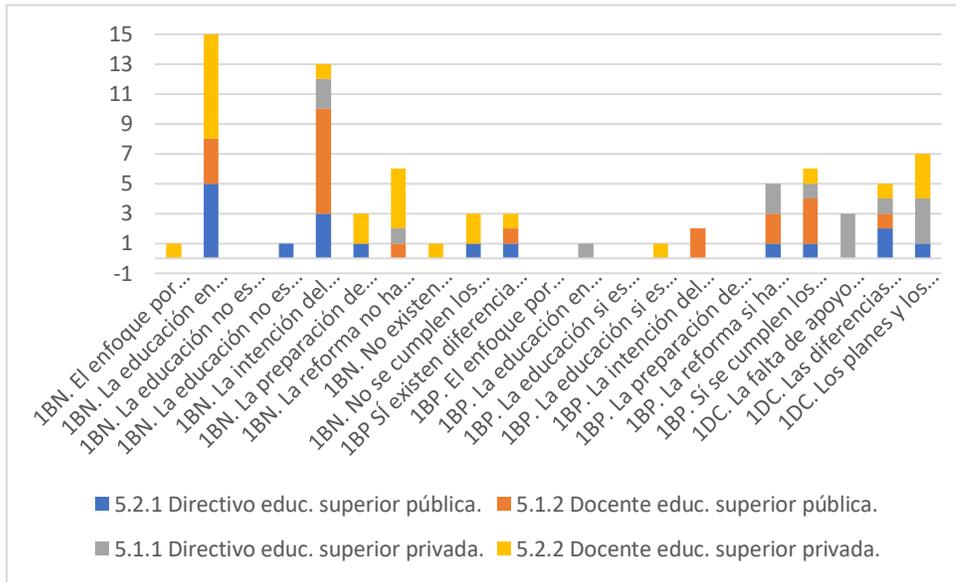
Estudio de frecuencia de citas categorías/código

Aunado al estudio de co-ocurrencias, también se generó un tratamiento de datos a través de la frecuencia de citas textuales por código, es decir, el número de veces en que los sujetos mencionaron alguna palabra que esté relacionada con la categoría.

El estudio realizado dejó ver a través de la Gráfica 3, que para el grupo 1.- Directivos/Docentes, se encuentran presentes citas en 17 de las 21 que conforman en total la familia de las categorías binomiales. En este sentido, las que no presentaron alguna, fueron 1BN. La educación no es gratuita; 1BP. El enfoque por competencias es malo; 1BP. La educación si es gratuita y; 1BP. La preparación de los docentes es buena.

Al contrario, se presentan a continuación las categorías que presentaron frecuencias altas de citas: 1BN. La educación en México es mala, que presentó la mayor frecuencia con un total de 15 citas; la categoría de 1BN. La intención del Estado es controlar, con un total de 13 citas. En seguida, se presentó la categoría 1DC. Los planes y programas de la educación, con un total de 7 citas; la 1BP. Si se cumplen los términos del artículo 3° constitucional, con 6 citas, al igual que la 1BN. La reforma no ha apoyado a la educación, también con 6 citas. Con una frecuencia menor, se presentaron las categorías de 1BP. La reforma si ha apoyado a la educación y 1DC. Las diferencias entre educación pública y educación privada, ambas con 5 citas en total. Finalmente, como se puede observar, todas las demás categorías para este grupo, se encuentran con una frecuencia por debajo de las 4 citas.

Gráfica 3. Estudio de frecuencias del grupo 1.- Directivos/Docentes

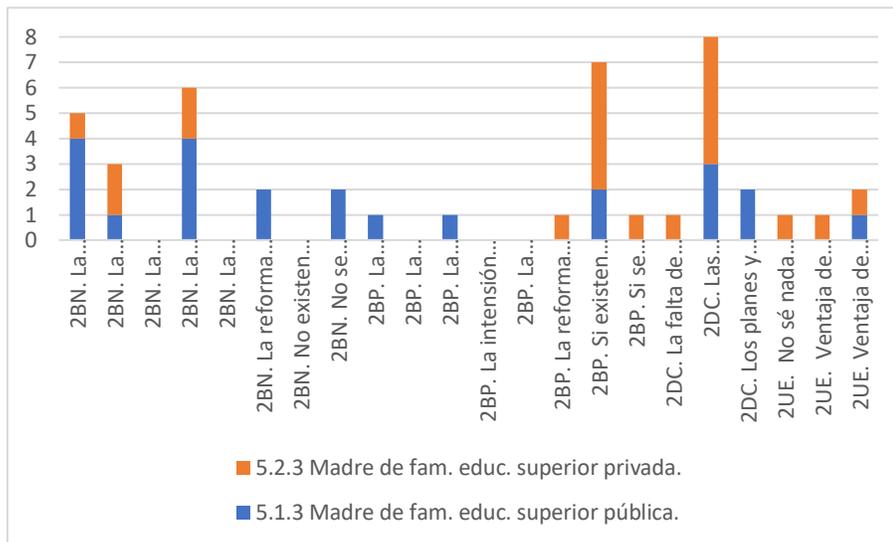


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados para el grupo 2.- Padres y/o madres de familia, mismos que se pueden observar en la Gráfica 4, demostraron que fueron un total de 16 categorías en las que se presentó al menos una cita al respecto. En este sentido, la categoría que presentó el mayor número de citas es la de 2DC. Las diferencias entre educación pública y privada con un total de 8 citas. Después de esta, con estrecha relación, se presentó la categoría 2BP. Si existen diferencias en la educación pública y privada con un total de 7 citas.

Continuando con esta descripción, resultó que la categoría 2BN. La intención del Estado es controlar, obtuvo una frecuencia de 6 citas totales. Cerrando con la descripción específica de las frecuencias de citas de este segundo grupo, se encontró que todas las demás categorías que presentaron algún tipo de frecuencia, se encontraron por debajo de las 3 citas. Es importante mencionar que fueron en un total de 10 categorías en las que no se presentó alguna cita.

Gráfica 4. Estudio de frecuencias del grupo 2.- Padres y/o madres de familia



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados en cuanto a las categorías mixtas, exhibieron que la que obtuvo la mayor frecuencia en este análisis fue la de 1/2M. ¿Reforma educativa o reforma laboral? Con un total de 9 citas; seguida de 1/2. El nuevo gobierno con 4 y por último l categoría de 1/2.Docentes VS Padres y/o madres de familia con 3 en total.

Análisis explicativo: El discurso como práctica social

Este nivel del modelo tridimensional de Fairclough (2009) para el ACD, responde a un análisis explicativo que busca dar cuenta de las realidades sociocontextuales de los aspectos discursivos de los sujetos de investigación. Así como la manera en que éstos participan de los procesos de producción y sostenimiento de las formas de dominación imperantes en un contexto social determinado (Stecher, 2010). En este entendido, se busca destacar y ratificar que todo evento discursivo tiene consecuencias políticas e ideológicas, en medida en que es parte de las prácticas que se producen de manera cotidiana en las relaciones sociales.

El trabajo de investigación recabó los resultados separados por tipo de administración del centro escolar, es decir, tanto de la institución pública como privada. De tal manera, se presentan algunas citas textuales de ambos tipos de escuelas por tipo de figura educativa. A continuación, los resultados más importantes.

Institución de Educación Superior Pública

El análisis intertextual y de frecuencia de citas lograron exponer aspectos específicos que se presentan en este contexto educativo. Si bien, por la presencia de citas en categorías binomiales positivas se podría pensar que el discurso generalizado de la educación superior pública es

homogéneo, hay que exponer las peculiaridades. En este sentido se puede observar un discurso prometedor, positivo y de aprobación por la figura directiva. Sin embargo, por parte de las figuras del docente y la madre de familia entrevistada no se percibe lo mismo.

Se observa que el discurso utilizado en la entrevista es en su mayoría neutro, es decir, la postura que toma la figura del directivo del contexto público de este nivel educativo no presenta una tendencia clara hacia lo negativo o positivo en la entrevista. Ahora bien, para responder la pregunta de investigación sobre el cómo se aplica el artículo 3º, en este centro escolar. La opinión del directivo fue que además de todos los términos que señala el dicho artículo, él agregaría que la educación que se brinda en la institución donde labora es también incluyente, aquí su opinión textual:

Aquí no tenemos ningún problema en decir que la educación que se brinda en esta institución va apegada a los cánones que dicta el artículo 3º constitucional. Sin embargo, siempre volvemos a que, para ser más incluyente, se necesitan más posibilidades para tener acceso, abarcar más estudiantes. Entonces si cumplimos en este caso, pero nos gustaría poder abarcar más (Entrevista a directivo 5.1.1).

Como se puede observar, el discurso utilizado es claro e intenta persuadir a la idea de que en su institución se cumplen con los términos de dicho artículo. Recordemos que en el análisis de frecuencia se presentan un número mayor de categorías con presencia de citas en la familia de las binomiales positivas que negativas, pero la categoría con el mayor número de citas es la categoría de 1BN. La intención del Estado es controlar. Esto fue generado por una serie de opiniones que contraponen la opinión del directivo, tanto por parte del docente entrevistado, como por parte de la madre de familia. En este sentido, se puede observar que, aunque los sujetos mencionados observan un cumplimiento de los términos del artículo, también están en descontento con ciertas actividades que están fuera de sus límites de injerencia y que por intereses particulares les obligan a realizar. Veamos la opinión del docente:

... también tenemos una línea invisible que no se ve, pero que nadie tiene que sobrepasar, ¿y quién la marca? ¡alguien que todo mundo conoce! Y como dicen los fotógrafos, “el que se mueve no sale en la foto”, ni sale en la nómina después. Desgraciadamente, a veces hay que alinearse a cosas que no nos gustan, hay que ir a hacer caravanas que nos acostumbramos a hacer, ¿por qué? Pues porque así es, lo dijo fulano. Entonces, pues ay que ir, no hay de otra (Se suelta a las risas) (Entrevista a docente 5.1.2).

La opinión de la madre de familia es que a pesar de que si existe un respeto en cuanto a la doctrina que profesan los estudiantes, este respeto no está presente en el trato a los estudiantes, lo cual adjudica a que los docentes son familiares, conocidos o allegados a la familia que es “dueña” de la universidad. Si bien, de esta especificidad no se cuenta con la cita textual, ya que lo mencionó al término de la entrevista grabada.

Es preciso señalar que esta institución a la que se hace referencia es una universidad autónoma. Por lo cual, aunque no se pague una educación de precio alto en comparación de una institución privada. La madre de familia comentó que los costos administrativos de los estudiantes son excesivos; y que, de manera general, no se cumplen por completo los términos del artículo 3º. A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista al respecto:

Pues lo que dice el artículo 3º no se cumple. No se cumple porque ahí en esa escuela te cobran hasta porque si pides una constancia, sí tienes necesidad de una credencial, de lo que sea, todo vale más de cien pesos ¡De todo le sacan jugo al alumno! A veces, también hacen cualquier

evento en el que, si el alumno no quiere participar, no se le respeta, se le obliga a que cumpla con ciertas exigencias de la escuela, que no debería de ser así. Ese artículo no se cumple en la realidad (Entrevista a madre de familia 5.1.3).

Esta respuesta por parte de la madre de familia abrió oportunidad a generar preguntas sobre las características que existen en la educación pública y la educación privada. En este sentido, menciona que puede notar diferencias en ambos tipos de educación, haciendo el señalamiento directo de que, en las escuelas particulares, los padres y/o madres de familia exigen un buen servicio ya que se está pagando por la educación de los estudiantes. A pesar de ello, las escuelas públicas no son malas, pero lo que la ha estado disminuyendo su eficiencia y eficacia es el desinterés en la práctica educativa de los docentes. A continuación, su opinión:

Hay escuelas públicas muy buenas. Desde mi punto de vista, es que en la pública sí hay maestros que ponen empeño, pero a veces terminan por perder el interés, porque la mayoría de los padres somos muy delicados en la pública, y en la privada pues siempre se exige, desde el patrón y los padres de familia exigen, exigen (Entrevista a madre de familia 5.1.3).

En la opinión de docente entrevistado, las diferencias entre un centro escolar público y un centro escolar privado es la disciplina, ya que, por ejemplo, los docentes en las escuelas privadas, tienen que cuidar bien las normas de sus centros escolares, pues no cumplirlas, pondría en riesgo su continuidad en su empleo, lo que no sucede en el centro escolar público, y menos si gozas de influencias. Al respecto se cita la opinión textual del docente:

Creo que la diferencia es que aquí de repente se relaja un poco la disciplina, allá si no llegas a la hora te descuentan. Exigen más, entonces el maestro tiene que estar más alerta, porque está en juego su trabajo. ¿No pudiste? ¡Ay te vez! Aquí está un poco más relajado, más tranquilo. Aquí viene algo alterno... ¡ah pues es cuate de él!, ¡ah pues nunca la van a decir nada!, a nadie le dice nada, es un “dejar hacer y dejar pasar”. (Entrevista a docente 5.1.2).

Otro aspecto en que los dos tipos de instituciones se diferencian, a decir de la figura directiva, es por la comodidad, el confort y en el servicio brindado. Esto es concordante con la idea de que los contenidos de aprendizaje que se comparten en ambos tipos de centros escolares son similares. Aquí la opinión del directivo al respecto:

...me parece que en el tema de los académicos y de los contenidos que se están revisando no hay diferencia. Los dos tipos de instituciones tienen bastante capacidad y posibilidad de lograr un pleno aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, hago hincapié en que son diferencias abismales en el tema de los recursos. Por ejemplo, los espacios, aulas, internet, espacios de convivencia, espacios de estudio. Hay una diferencia abismal y me parece que aquí el tema es el acceso a ese confort (Entrevista a directivo 5.1.1).

Como se puede observar, las anteriores dos opiniones puntualizan en que la mayor diferencia que existe entre las instituciones públicas y privadas es en cuestión de la disciplina, y sobre todo en el tipo de servicio que ofrecen. Finalmente, se presentan las opiniones acerca de lo que los sujetos piensan sobre las verdaderas intenciones del Estado para modificar la normatividad. Las opiniones exponen que, de algún modo, dichas modificaciones se llevan a cabo pensando en los propios intereses del gobierno. Esta es la opinión del directivo:

...sobre todo darles el respeto y la autonomía de la cual tendrían que gozar, donde ahí, pues obviamente se encuentra implícito ese control, aunque se diga que se desligue y que no tiene esa potestad sobre la posibilidad de poder dominar o controlar esos contenidos o esas responsabilidades. (Entrevista a directivo 5.1.1).

Para el caso del docente entrevistado, la respuesta que brindo puntualiza en que el verdadero interés del gobierno es el de no dar beneficios económicos dirigidos a educación, además de manejar las normas a su conveniencia. A continuación, su aportación al respecto:

...aunque digan un artículo y en un documento obligatorio, si tienen la facilidad de no dar ciertos recursos económicos. Si no es el estado quién garantiza la educación inicial ni la educación superior, ¿por qué si entonces los parámetros y normas también son para este tipo de educación?, ¿cuál es la verdadera esencia entonces? La cuestión económica (Entrevista a docente 5.1.2).

Finalmente, aunque es un tanto distinta la respuesta dada por la madre de familia, en lo que se refiere a no dar su respuesta de manera tan puntual y fundamentada, se relaciona estrechamente con aspectos semejantes a los abordados por las figuras del directivo y el docente. La madre de familia entrevistada menciona algunas de sus ideas:

... yo creo que hay intereses políticos que hay que cubrir. Tenemos muchas limitantes para poder ser profesionistas. Hay muchas cosas que no cubren las expectativas de los alumnos. Yo pienso que es la esencia lo político. (Entrevista a madre de familia 5.1.3).

A mención de la madre de familia, esta y su hija estudiante de este centro educativo privado ha sufrido de acoso, presión, y abuso de autoridad por parte de docentes, al grado de perder el semestre en esta universidad por cuestiones que claramente son cuestiones poder. Además, por parte de la figura del docente también se pudo retomar otro ejemplo, mismo que colocamos de manera textual:

De la universidad se han ido mentes muy valiosas. Ya que voy a hacer el comentario: Un muy buen maestro de la maestría, que hizo su doctorado en Inglaterra se tomó una fotografía con alguien del otro partido y ¡pela! ya no está, pero es el secretario educación a nivel estatal, así que la capacidad está, pero hay una jefatura por ahí que se tiene que cumplir, y hasta los compañeros más grandes dicen: - No, no digas eso (en voz baja). ¡Me vale! (Entrevista a docente 5.1.2).

Estas situaciones, entre muchas otras que se han conocido a lo largo de muchos años, dejan ver claramente que la universidad pública en donde se llevó a cabo esta investigación tiene una gran injerencia en asuntos públicos y políticos en el Estado de Tlaxcala. Basta con mencionar que funcionarios, directivos y docentes han sido candidatos en variados partidos políticos y han ocupado cargos públicos. Si bien este es un aspecto peculiar en la educación superior pública, son muchas las situaciones en donde se puede observar un poder implícito y explícito que vale la pena tomar en cuenta para conocer el contexto en este nivel educativo.

Por parte de la opinión del directivo del centro escolar público sobre la aplicación de los términos generales del artículo 3º, encontramos una opinión que es repetitiva. Que la normatividad es buena en cuanto a un ideal. Sin embargo, en la práctica quedan sueltos algunos aspectos que el Estado aún no termina de resolver. Uno de ellos, por ejemplo, es la idea de la gratuidad en este nivel educativo, que a decir del directivo de este plantel aún no se alcanza a lograr, ni siquiera en cuestión de la entrega de libro de texto gratuito. Aquí su opinión textual:

“Yo considero que el artículo tercero constitucional es totalmente completo en cuanto al objetivo que plantea, en cuanto a las metas que persigue nuestro marco normativo es perfecto, pero tenemos el pendiente de que se haga valer porque tenemos el problema de que la norma establece algunas cuestiones de beneficio y que en la práctica no se realiza. Tenemos un pendiente en el nivel medio superior de que, si ya es gratuito, los libros deberían de regalarse en nivel medio superior, todavía lo jóvenes en esos planteles sufren, porque sus padres tienen que

pagar libros cuando la educación desde 2012 se estableció como gratuita y se deben regalar los libros” (Entrevista a directivo 4.1.1).

Es preciso mencionar que, al hacer una reiteración sobre el término gratuito, se obtuvo una opinión que explica el debate de la gratuidad, y la manera de pensar de los dirigentes de los centros educativos al afirmar que esta aseveración no engloba todos los gastos y mantenimiento un centro escolar requiere. Resalta el aspecto de la gestión que cada director debe realizar para obtener recursos económicos, aquí la opinión del directivo:

...“la reforma establece respecto de la obligación que tienen los directivos de los planteles de hacer gestiones, de involucrar a los padres y de que los padres se den cuenta que el estado en su buena voluntad de atender todas las demandas se queda corto y habrá cosas que le Estado no podrá atender. Tal vez un día necesitaremos que los padres cooperen.... Ahora gratuito sí, si nosotros entendemos el término literal gratuito entonces tiene que ser gratuito todo, pero también debemos entender que el estado en esa desatención no puede darnos todo gratuito” (Entrevista a directivo 4.1.1).

Por parte de la opinión del docente, al hacerle esta interrogante no se tuvo información positiva o negativa que apuntalara a un análisis específico. De hecho, el discurso de la docente fue dirigido hacia otros aspectos que no eran objeto de la investigación. Se observó que el discurso empleado fue desinteresado al opinar respecto.

Ahora bien, exponiendo la opinión de la madre de familia de la escuela pública, se obtuvo información pertinente a cerca de la aplicación de los principios fundamentales del artículo. Al respecto, la madre de familia respondió que, en cuestión de la laicidad, esta característica se cumple, ya que no generan ningún tipo de debate religioso o la inserción ideológica de doctrinas religiosas. Sin embargo, la cuestión de la no se llegan a cumplir del todo, pues menciona que las cuotas “voluntarias” se tienen que dar obligatoriamente para que los estudiantes reciban educación y que finalmente no existe una rendición de cuentas transparente para conocer el uso de los recursos económicos. Aquí su opinión:

...“pues gratuita no lo es, porque hacemos una inscripción cada vez que entran a su semestre, que es una aportación voluntaria, como lo hace saber la institución, para fines que a la escuela le conviene. Realmente no sabemos que es, porque vemos siempre lo mismo. Entonces, totalmente no es gratuito, y pues no nos queda más que si queremos que nuestros hijos sigan estudiando, cubrir esa cuota” (Entrevista a madre de familia 4.1.3).

La anterior opinión abrió el panorama sobre la situación clara de lo que sucede en la educación en cuanto a la gratuidad. En donde se ha visto que se generan muchos conflictos entre los directivos, docente y padres de familia. Al propósito, se obtuvo una opinión que dio pauta al análisis de las diferencias entre la educación pública y la educación privada. Aquí dicha opinión:

...“por supuesto si van a esa escuela pública es porque no tenemos economía para inscribirlos en una escuela privada, donde pudiera ser a lo mejor un poquito más estricta o más con restricciones, pero bueno, tenemos que aclimatarnos a lo que tenemos y ver por el futuro de nuestros hijos” (Entrevista a madre de familia 4.1.3).

Como se puede apreciar, en el comentario la madre de familia hace referencia a las restricciones que la escuela no maneja por el hecho de ser una escuela pública. Aunado a esto, al hacerle la pregunta directa sobre las características diferenciadas entre ambos tipos de administración, la respuesta fue la siguiente:

“Si y no, yo creo que los alumnos aprovechan la escuela tanto en una pública como en una particular, yo creo que depende de nosotros mismos inculcarles el estudio. Ahora, que sí tenemos un hijo que carece de muchas cosas, pudiera ser que valore más lo que los padres hacen por ellos y puedan aprovechar la escuela. En lo que a mí concierne, si tuviera la economía lo inscribiría una escuela particular” (Entrevista a madre de familia 4.1.3).

Al respecto, conociendo la opinión del directivo de este centro escolar, se observa que existen ideas relacionadas en cuanto a que la educación en una escuela pública no dista a la que ofrece una institución privada, inclusive menciona que en ocasiones un estudiante egresado de una escuela pública de este contexto educativo, muestra mayores conocimientos cuando llega a la universidad, en comparación con un estudiante egresado de un bachillerato privado. Veamos la opinión:

...“nosotros tenemos como institución pública el acoso de los medios de comunicación y que desprestigia los servicios públicos a efecto de que la gente crea que el sistema público no tiene calidad y crea también la gente sin preguntar y sin evaluar que el sistema privado puede ser mejor por el hecho de que gasta dinero, pero yo te quiero decir que en el caso de la educación media, pues trabajo en universidad, muchos jóvenes que salen de la educación media superior en instituciones públicas tienen éxito y son competentes y en algunas ocasiones tienen mayor calidad en su preparación los de educación pública que los de educación privada” (Entrevista a directivo 4.1.1).

Asimismo, la opinión de la docente entrevistada se relaciona estrechamente con las opiniones presentadas anteriormente y menciona que la diferencia se encuentra en la individualidad de cada estudiante:

...“no existe gran diferencia ya que tanto maestros en escuelas particulares como en instituciones de gobierno estamos preparados para educar a los jóvenes. Entonces, creo que la diferencia está en la mentalidad de cómo queremos educar a los jóvenes y no decir ¡Ah bueno como tú eres de particular tienes que ser lo mejor! o como ¡Tú eres de gobierno tienes que dar el ejemplo!” (Entrevista a docente 4.1.2).

Finalmente, en cuanto a la opinión de los sujetos entrevistados sobre la cuestión referente a las verdaderas intenciones del Estado al generar las normas que rigen a la educación a nivel nacional, de manera general, la opinión de los sujetos se centra en la idea de que la educación superior se ha politizado cada vez. Esto último se puede apreciar con mayor claridad en el contexto de la educación superior pública de Tlaxcala, de lo cual se presentan los resultados a continuación.

Escuela de Educación Superior Privada

En el contexto educativo privado a la voz de los actores, los principios del artículo 3° constitucional se cumplen cabalmente. Esto se sostiene mediante el argumento de que los resultados no arrojaron, alguna cita que estableciera lo contrario. En este sentido, tal aseveración es amparada por las opiniones del directivo y la docente del centro educativo privado. Aquí la opinión de la primera figura responsable del centro escolar al respecto:

“En ese aspecto hemos sido cuidadosos y respetuosos no nos metemos en religión, hay escuelas escolapias, ellos sí y nosotros somos respetuosos por todos los organismos que están al pendiente, nosotros nos regimos en las normas de lo federal y el Estatal y sobre eso para no caer en ningún incidente” (Entrevista a directivo 4.2.1).

Afirmando esta opinión, en la entrevista al docente se puede observar que existe una relación estrecha con la idea del directivo. De igual modo, el docente menciona al propósito, que los términos principales del artículo son cumplidos, e inclusive menciona algunos ejemplos en donde se puede apreciar su ejecución positiva:

...“en realidad si se da, de hecho, tenemos chico de diferentes religiones, judía, protestante, católicos y cristianos; es una situación en el país meramente ajena, incluso los mismos jóvenes se van compartiendo sus ideologías y es muy respetable. Y bueno, gratuito yo creo que, hasta cierto punto, aun cuando hay un pago mensual tanto la escuela, como los docentes tratamos de entender la cuestión económica, y sí bueno, yo creo que cumple con todos los demás lineamientos que tiene el artículo de la constitución” (Entrevista con docente 4.2.2).

Contrastada la opinión de la madre de familia entrevistada, se puede observar cómo es que lo mencionado por la figura del directivo y del docente es positivamente relacional con esta. De hecho, rescata el término de la gratuidad, mencionando que a pesar de que se tenga que dar un pago para que su hijo reciba educación, la escuela se preocupa por la economía de las familias. Esta es su opinión:

“Sí, esta escuela es laica, los maestros respetan todas las creencias e incluso en las materias de orientación y ética se habla de lo que está bien y de lo que está mal, pero sin meterte para nada en la religión, sí es respetable tu ideología y con lo que tú has crecido, ¿no?, con tu fe. No es gratuita, pero sí es de las más económicas del estado, me gusta porque no piden cuotas extra, o sea aquí no hay festivales el diez de mayo, del día del maestro, o sea ¡no!, no hay convivios, ni siquiera hay eventos de discos, o sea no tienes que gastar en nada. Entonces eso es lo que a mí me gusta, que tu gasto no se eleva” (Entrevista a madre de familia 4.2.3).

En el caso del tipo de ideología que en opinión de los sujetos permea en cada tipo de educación, las figuras entrevistadas si notan diferencias. Se presenta a continuación la opinión de la figura, de la madre de familia:

...“a eso iba, en esta escuela todo el tiempo tienen clases, no hay suspensiones por ningún motivo, en las escuelas oficiales sí, o sea, por cualquier cosa, que si desfilaron les dan el día, y otro día para que descansen y así, que los maestros tienen junta los dejan con un profesor que no es el suyo que les enseña otra cosa que nada que ver con lo que están viendo. Esa es una de las ventajas que siento a favor de estas escuelas y pues como tienes la opción de pagar, pues también tienes la opción de exigir que sus clases sean completas, que todos los días sean completos, que no haya suspensiones, esa es una de las ventajas y lo que me gusta de estas escuelas” (Entrevista a madre de familia 4.2.3).

Como se puede leer textualmente, una de las palabras que se presenta en el discurso de la madre de familia es la de “exigir”, lo cual hace referencia a lo que el centro escolar ofrece, mismo a lo que el directivo del centro escolar hace referencia, inclusive mencionándolo como un servicio, al igual que en contextos educativos inferiores se ha presentado. Este es su opinión:

“Podré comentar que son muchos factores acerca de esto. Nosotros tenemos una filosofía de trabajo, una norma. Nosotros en escuelas particulares sí, si estás pagando un servicio la idea es que los aprovechen. En la escuela pública trabajas, explicas tu clase, si le entendiste bien, sino también, aquí no, si a la primera no la entiendes, se vuelve a explicar dos tres veces. Nosotros no tenemos un seguimiento, hay un reglamento para padres, para alumnos y para los maestros y bueno donde tenemos que ir que cumplir todos” (Entrevista a directivo 4.2.1).

A su vez, la opinión de la docente continúa con la idea de que sí existen diferencias entre la educación pública y la privada. Sin embargo, desde su perspectiva, las diferencias son notorias en cuestión de la preparación que se les da a los estudiantes. La figura docente menciona que, aunque los docentes de centros escolares privados no reciban mayores beneficios a los de su salario, comparten la educación por pasión a su labor docente. Textualmente, esta es su opinión:

... “en las escuelas privadas hay cierta ayuda extra hacia los chicos, los docentes siento que son más de profesores de amor, o sea, lo hacen por pasión. La educación es más personalizada, tenemos menos chicos en los salones, más ventaja como el poder atenderlos, de apoyarlos durante las clases y en una escuela pública no. En una escuela pública a veces el profesor nunca llega en todo el semestre. Tampoco cuentan con muchas cuestiones, por ejemplo, tecnológicas o instalaciones, las escuelas privadas sí” (Entrevista con docente 4.2.2).

Como se puede observar, aunque en este contexto educativo aún se haga referencia a la educación como un servicio, a los cuidados y control de los estudiantes como una de los aspectos por lo cual se elige que el estudiante asista al centro escolar, el discurso en contraste a otros niveles educativos es más certero, más claro, cuestiones que se abundan en las conclusiones del trabajo.

Conclusiones

Analizar la normatividad de la educación en México y su aplicación mediante el proceder metodológico utilizado, ha suscitado una forma específica y trascendente de conocer el discurso que permea en los diferentes subniveles educativos del SEN. El desarrollo de trabajo, proporcionó una referencia empírica de cada nivel educativo y el discurso que lo identifica.

A continuación, se exponen algunas conclusiones a las que se llegó: 1) Existe un discurso generalizado sobre que la educación es deficiente e inflexible, resultado del incumplimiento de los términos que se enmarcan como obligatorios en el artículo 3° constitucional, lo que lo caracteriza como letra muerta; 2) A nivel textual, se cree que el artículo 3° constitucional se contradice en sí mismo y en relación con algunos otros documentos. Esto provoca el incumplimiento de sus términos fundamentales propios; 3) Existe una gran tensión entre las posturas de los sujetos entrevistados, generada por la falta de claridad en cuando a los límites/alcances de cada uno de estos en la de la educación de los estudiantes; 4) La información que se recabó en el nivel educativo superior fue expuesta de manera más precisa a diferencia de otros niveles. Es decir, la opinión se vierte con mayor claridad y certidumbre.

Continuando con algunas otras conclusiones, se expone lo siguiente: 5) El discurso es menos crítico en las escuelas privadas. El tema de la educación en general se asume con menor apatía; 6) Aunque no fue de interés exponer las diferencias inexorables que existen entre las escuelas públicas y privadas, resultó que estas, son establecidas principalmente en términos físicos y disciplina, tales como la infraestructura, el espacio de las aulas de clase, el número de estudiantes por grupo, las suspensiones de labores, la participación de los estudiantes en actividades sociales, la presencia de doctrinas religiosas, el cuidado en las relaciones amorosas, entre otras; 7) Existe un discurso presente en los centros educativos privados, el cual está relacionado estrechamente con describir la educación como un servicio; 8) El discurso de los directivos de los centros escolares es el discurso más sutil, optimista y menos atrevido de todos. ¡Es claro que entre más poder se detente, el rol que se cumple es más cómodo! 9) En la institución privada se acepta que la ausencia de un sindicato, aunado a la falta de prestaciones, estímulos, incentivos y derechos de los trabajadores, genere que

la exigencia por parte de los dueños de las escuelas y sus directivos sean cumplidas; ya que, al no cumplir con ellas, puede ser motivo de despido.

Referencias bibliográficas

- Brunet, I., y Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Editorial Trotta.
- Durkheim, É. (2009). *Educación y sociología*. Colofón.
- Eagleton, T. (2019). *Ideología*. Paidós
- Fairclough, N. (2009). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI Editores
- Kelsen, H. (2007). *Compendio de teoría general del estado*. Colofón.
- Merino, M. (2013). *Políticas públicas: Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. CIDE. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59941335012>
- Molina, A. (2018) *Poder e ideología: El control a través de las instituciones educativas. El caso de Tlaxcala* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Tlaxcala). Obtenido de: <https://www.ciisder.mx/index.php/tesis-2019/765-poder-e-ideologia-el-control-a-traves-de-las-instituciones-educativas-el-caso-de-tlaxcala>
- Raventós, F. (1998). Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada* (4), p.37-50. Recuperado de: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7248/6916>
- SEP. (2013). *Programa Sectorial De Educación 2012-2018*. Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado de: [PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACION 2013 2018 WEB.pdf \(sep.gob.mx\)](PROGRAMA%20SECTORIAL%20DE%20EDUCACION%202013%202018%20WEB.pdf)
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo: Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), p. 93-107. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.acdh>

Notas

¹ Doctorante en Educación por el Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Profesor hora clase en la Facultad de Ciencias de la Educación (UATx). ORCID: 0000-0002-9465-7323 / yarielmolina35@gmail.com

² Dicha investigación fue desarrollada y presentada por Molina (2018) a manera de tesis para obtener el título de grado de Maestro en Análisis Regional (MAR) por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la UATx.



Ana Ayuso Zuñiga

Agua

Óleo sobre lienzo
90 x 120 cm

**Formación del pensamiento computacional mediante ingeniería de requerimientos.
Aportes desde una experiencia en educación superior**

**Formation of computational thinking through requirements engineering. Contributions
from an experience in higher education**

Luciana Terreni¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/wyvzevd1x>

Resumen

Esta contribución presenta algunos hallazgos significativos vinculados a la formación del pensamiento computacional en un dispositivo pedagógico implementado en la asignatura Práctica Profesionalizante II del segundo año de la Tecnicatura en Análisis y Desarrollo de Software del Instituto Sedes Sapientiae. Se han establecido como objetivos de este espacio curricular – entre otros - la construcción y fortalecimiento de capacidades propias de este tipo de pensamiento a través del aprendizaje basado en proyectos, en este caso, un proyecto de ingeniería de requerimientos para un nuevo módulo de una aplicación de un organismo público de la ciudad de Gualeguaychú. Los resultados de esta experiencia abarcan varias aristas. La primera refiere a las producciones propias del proceso de ingeniería de requerimientos en el caso de estudio (documento formal y especificaciones mediante técnicas propias del diseño de software); la segunda a la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de la cual fueron parte protagonista y la tercera sobre las capacidades y técnicas que se evidencian como construcción tomando en cuenta el marco teórico referencial considerado para este trabajo.

Palabras clave: ingeniería de requerimientos; pensamiento computacional; ABP

Abstract

This contribution presents some significant findings related to the formation of computational thinking in a pedagogical device implemented in the Professional Practice II subject of the second year of the Software Analysis and Development Technician of the Sedes Sapientiae Institute. The objectives of this curricular space have been established - among others - the construction and strengthening of capacities of this type of thinking through project-based learning, in this case, a requirements engineering project for a new module of an application of a public body of the city of Gualeguaychú. The results of this experience cover several edges. The first refers to the own productions of the requirements engineering process in the case study (formal document and specifications through software design techniques); the second to the perception of the students on

the experience of which they were a protagonist and the third on the capacities and techniques that are evidenced as a construction taking into account the theoretical reference framework considered for this work.

Keywords: requirements engineering; computational thinking; PBL

Recepción: 04 /07/2023

Evaluación 1: 07/08/2023

Evaluación 2: 02/08/2023

Aceptación: 3/09/2023

Introducción

La formación de estudiantes capaces de adentrarse en una sociedad tecnificada, caracterizada por la incursión masiva y transversal de las tecnologías de la información y comunicación, implica un desafío para los distintos niveles de la enseñanza, especialmente para el superior, que cada vez mas orienta su didáctica hacia la formación de habilidades y competencias, en línea con el aprender haciendo o el saber hacer.

La capacidad de resolver problemas se presenta como una habilidad requerida en entornos laborales competitivos atravesados por la tecnología y es en este contexto, que el pensamiento computacional emerge como el conjunto de estrategias vinculadas a desarrollar soluciones susceptibles de ser llevadas a cabo por algún dispositivo de procesamiento automatizado (Terreni, 2021). El pensamiento computacional es el proceso mental que posibilita que a un problema complejo se le formule una solución por medio de secuencias y algoritmos y particularmente en estos tiempos se vuelve una necesidad aplicarlo, desarrollarlo y fortacerlo.

La Tecnicatura en Análisis y Desarrollo de Software del Instituto de Profesorado Sedes Sapientiae (IPSS) tiene espacios curriculares que implementan como metodología el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Uno de estos espacios es Práctica Profesionalizante II donde los estudiantes seleccionan un problema complejo y diseñan una solución sistémica que explicitan en un proyecto.

El proyecto presenta etapas consistentes con el ciclo de vida de desarrollo de sistemas y específicamente tiene dentro de sus objetivos determinar los requerimientos (servicios y restricciones) de un software que contribuya a la solución del problema abordado y modelar los mismos mediante casos de uso del Lenguaje de Modelado Unificado (UML).

En el año 2021, el proyecto giro en torno a un problema presentado por la dirección de informática de la Municipalidad de Gualaguaychú, el mismo consistía en satisfacer la necesidad de concentrar información sobre oferta y demanda laboral en la ciudad. La experiencia fue diseñada considerando que permitiera a los estudiantes construir capacidades de pensamiento computacional aplicando

sus principios en el desarrollo de un documento de requerimientos funcionales y no funcionales para el módulo de registro de hojas de vida y búsquedas laborales.

Tomando como objeto de estudio esta experiencia se plantea como objetivo definir que capacidades del pensamiento computacional se construyen y fortalecen mediante este dispositivo didáctico, establecer que prácticas y técnicas se aplican en esta experiencia que permiten la concreción del proyecto y el desarrollo del pensamiento computacional y conocer la percepción que los estudiantes tuvieron de la experiencia.

Pensamiento computacional: capacidades, técnicas y principios

El pensamiento computacional puede entenderse como un proceso cognitivo que implica un razonamiento lógico aplicado a la resolución de problemas cuyos elementos son la capacidad de pensar de forma algorítmica, la capacidad de pensar en términos de descomposición, la capacidad de pensar en generalizaciones, identificando y haciendo uso de patrones, la capacidad de pensar en términos abstractos y elección de buenas representaciones y la capacidad de pensar en términos de evaluación (CAS, 2015) . Estas capacidades se construyen y desarrollan mediante prácticas o técnicas de análisis, diseño, aplicación, reflexión y programación.

El concepto de pensamiento computacional fue el primer tema abordado por el espacio curricular considerando que es una de las competencias a desarrollar y un contenido transversal en el proceso de ingeniería de requerimientos. Uno de los aspectos más importantes de la temática que se trataron fueron los cuatro principios que se aplicaron en distintos momentos del proceso (Fundación Sadosky, 2013):

1. Descomposición de un problema en fases más pequeñas.
2. Reconocimiento de patrones repetitivos.
3. Abstracción de información irrelevante al problema propuesto.
4. Algoritmos escritos presentados para la resolución del problema.

La ingeniería de requerimientos como posibilitadora de la formación del pensamiento computacional

El proceso para establecer los servicios que el sistema debería proveer y las restricciones bajo las cuales debería operar y ser desarrollado, se denomina Ingeniería de Requerimientos o de Requisitos. Es una actividad que implica el descubrimiento, refinamiento, modelización, especificación y validación de lo que se desea construir, donde intervienen las partes interesadas en el sistema.

Las particularidades y etapas del proceso permiten que se presente como una oportunidad para la formación y/o fortalecimiento del pensamiento computacional, al permitir visualizar los problemas como una serie de puzzles, a los que se puede “romper en trozos más pequeños y resolver poco a poco a través de la lógica y el razonamiento deductivo” tal como sostiene Tasneem Raja (2014).

El proceso de ingeniería de requerimientos

La definición consistente y compacta de los requerimientos conllevó un proceso de traducción de ideas vagas de necesidades de software aportadas por la Dirección de Informática hasta alcanzar un conjunto concreto de funciones y restricciones documentadas formalmente. La ingeniería de requerimientos para el módulo de oferta y demanda laboral incluyó las tres etapas.

Etapas 1: Elicitación de requerimientos

El propósito de la elicitación de requerimientos es ganar conocimientos relevantes del problema. En este caso, la problemática giró en torno a la creación de un módulo de oferta y demanda de trabajo de la aplicación Guale Activa.

Inicialmente se realizó un relevamiento de reconocimiento general del caso. Se implementó un enfoque etnográfico que incluyó como técnicas las entrevistas en profundidad y la observación. Estos relevamientos generaron un conocimiento en detalle las necesidades, permitiendo descomponerlas y clasificarlas para facilitar el abordaje de las mismas. Esta descomposición que surge a partir de la abstracción de información relevante al problema puede observarse en la Figura 1.

De esta manera se identificaron familias de requerimientos funcionales, es decir, aquellos que describen el comportamiento o función particular de un sistema o software cuando se cumplen ciertas condiciones, al reconocer patrones de repetición estructurales y comportamentales, los cuales constituyen principios del pensamiento computacional.

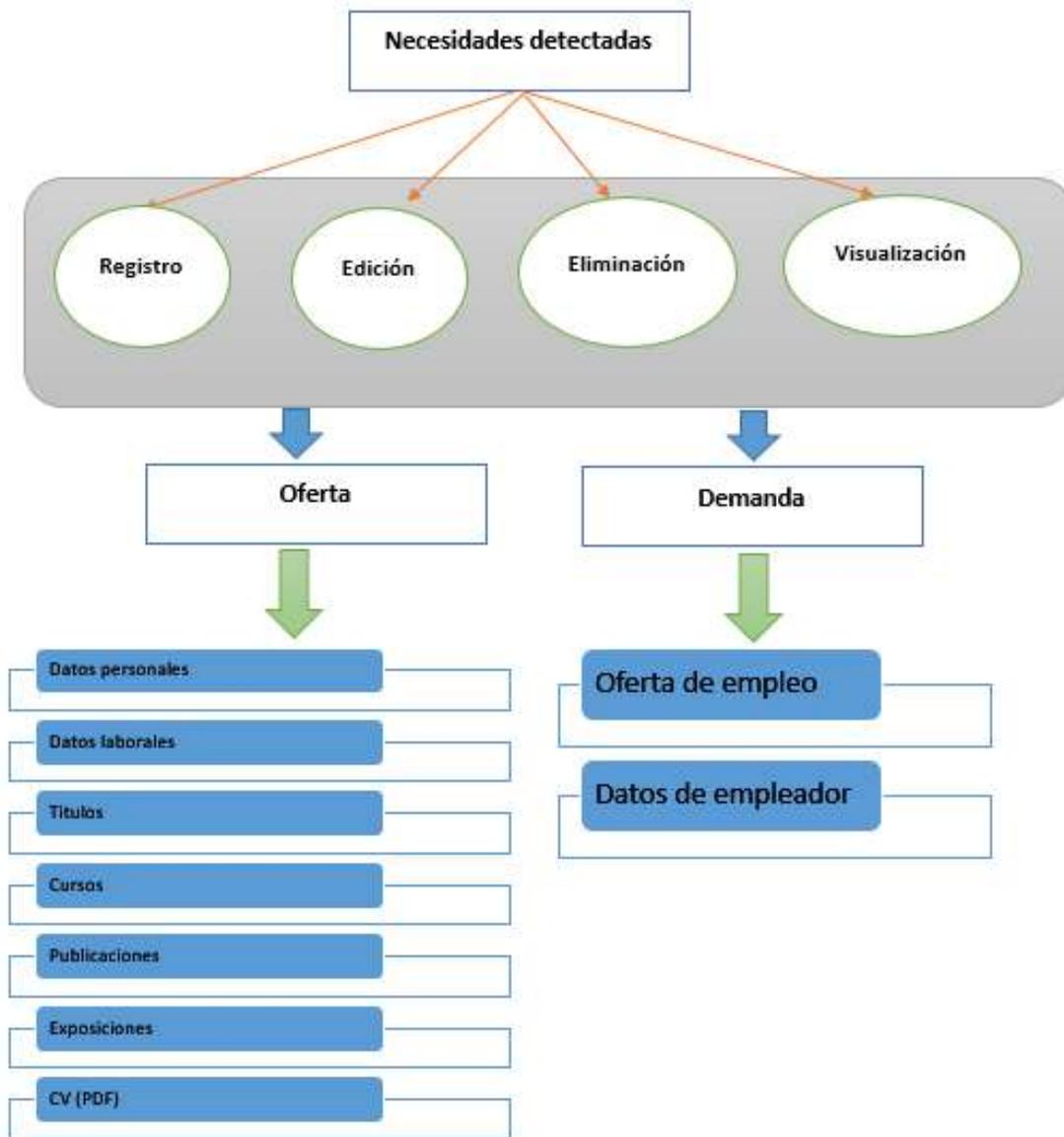


Figura 1: Proceso de abstracción y descomposición a partir de relevamientos

Etapa 2: Especificación de requerimientos

Luego de conocido el dominio del problema, se inició la etapa de especificación de los requerimientos que define el comportamiento funcional deseado del artefacto de software o sistema sin mostrar cómo será alcanzada tal funcionalidad.

En el caso de esta experiencia, la especificación consistió en un documento de requerimientos según el estándar IEEE SDT 830 - 1998, a partir del cual se generaron diagramas de casos de uso en UML

que contaron con descripciones de escenarios y subescenarios en forma de pseudocódigo considerando las alternativas posibles.

Es en esta etapa donde el principio de generación de algoritmos del pensamiento computacional se aplicó en mayor medida.

Etapa 3: Validación de requisitos

La validación es el proceso que certifica que los requerimientos son consistentes con las intenciones de los clientes y los usuarios. En el caso de este proyecto se realizaron validaciones permanentes durante las fases de elicitación y especificación y una validación final, tratando de asegurar que las ideas y los conceptos se traducen y explicitan con claridad.

Los documentos o entregables del proyecto, intermedios y finales, fueron puestos a disposición de la cátedra en el aula virtual del entorno institucional en fechas previamente establecidas. Cada documento de avance fue evaluado por el docente de la cátedra, quien proporcionó las correspondientes retroalimentaciones por medios diversos como audios, videos o informes escritos. Además, se gestaron instancias de retroalimentación con profesionales externos expertos en la materia y alumnos avanzados, quienes aportaron sugerencias y recomendaciones sobre los requerimientos.

Cabe destacar que para la validación final se implementó el recorrido o “walkthrough”, una técnica de revisión cuyo principal objetivo es encontrar conflictos entre los requerimientos revisados, de forma que puedan plantearse alternativas y los participantes aumenten su conocimiento sobre el problema analizado. En este caso, se recorrieron los requisitos aplicándose los parámetros que se detallan a continuación:

- **Validez:** validar de que el requisito es identificado por varios usuarios.
- **Consistencia:** validar que no existan contradicciones entre unos requisitos y otros.
- **Completitud:** validar que se expliciten todos los requisitos.
- **Realismo:** validar que los requisitos se puedan implementar con la tecnología actual.
- **Verificabilidad:** comprobar que cada requisito se cumple.

En la instancia de validación final participaron docentes involucrados en el proyecto, alumnos y miembros de la dirección de informática.

Metodología

Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados y tomándose como objeto de estudio esta experiencia, se optó por una metodología de enfoque exploratorio-cualitativo basado en el análisis inductivo de los datos empíricos y la generación de categorías de estudio.

En el desarrollo del trabajo de campo se analizó la información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas y flexibles y la observación de documentos y materiales producidos en la especificación de requerimientos para el problema planteado. De allí, fueron surgiendo conceptos y hallazgos significativos producto del contraste permanente entre la información empírica y el marco teórico referencial definido.

Resultados

Sobre las producciones formales resultantes de la experiencia

El proceso de ingeniería de requerimientos concluyó con la producción de dos entregables, un documento de requerimientos y un documento de especificaciones en UML desarrollados colaborativamente integrando tecnologías como procesadores de texto, planillas de cálculo y software de modelado de procesos. Cabe mencionar que los alumnos avanzados del espacio Ingeniería de SW del tercer año de la carrera produjeron un tutorial sobre esta última tecnología, más precisamente DRAW.IO para que los alumnos involucrados en la especificación pudieran realizar los correspondientes diagramas o modelos basados en los requerimientos.

Sobre la aplicación de técnicas del pensamiento computacional

Durante el desarrollo de la propuesta se evidenció una secuencia de técnicas vinculadas a la formación del pensamiento computacional que permitieron la concreción del documento final de requerimientos.

La secuencia mencionada inicia con la programación de las fases o etapas de la ingeniería de requerimientos, continua con el análisis de la información recopilada en la fase de elicitación, el diseño por estratos o familias de requerimientos y la aplicación en un documento de lo diseñado. Todo esto atravesado por la reflexión permanente a la luz de las validaciones de cada versión del documento formal.

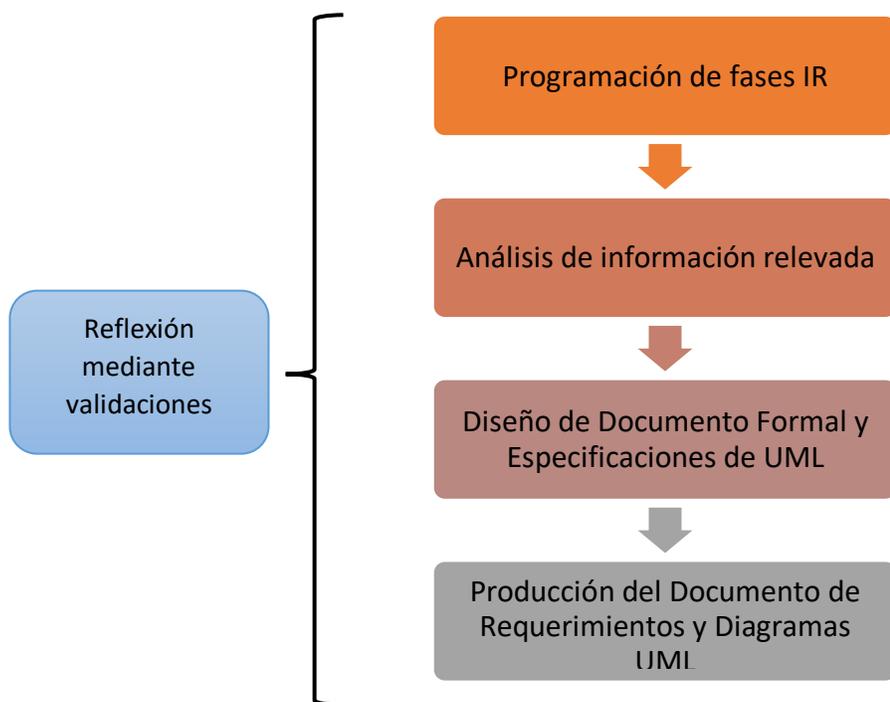


Figura 2: Técnicas de formación del PC aplicadas al proyecto de IR

Sobre la construcción de capacidades del pensamiento computacional

Tomando como elementos de análisis las versiones o avances del proyecto entregadas en los diferentes momentos, la versión final de los entregables y la exposición de los resultados alcanzados en una instancia de socialización de proyectos, se ha observado que los estudiantes han aplicado distintos principios del pensamiento computacional, lo cual contribuye a formar y potenciar las capacidades a las que hacíamos mención anteriormente.

La capacidad de pensar de forma algorítmica se evidencia en las descripciones de escenarios de los casos de uso que surgen de cada requerimiento funcional, la capacidad de pensar en términos de descomposición y generalización identificando y haciendo uso de patrones se manifiesta a través de la subdivisión del conjunto de requisitos por criterios de familiaridad y coherencia interna, la capacidad de pensar en términos abstractos y elección de buenas representaciones se evidencia en los diagramas UML especificados y la capacidad de pensar en términos de evaluación se observa en las decisiones tomadas al momento de decidir sobre niveles de descripción y profundidad de las especificaciones.

Sobre la percepción de los estudiantes en torno a la experiencia

Como mencionamos en la introducción, el pensamiento computacional es un proceso mental que se pone en juego a la hora de desarrollar actividades o proyectos como el de esta experiencia.

En distintos momentos se generaron espacios de reflexión sobre como el proyecto requería de la aplicación del pensamiento computacional y cómo este último se desarrollaba y fortalecía desde el abordaje de problemas complejos y de diversas disciplinas o campos.

La experiencia involucró a 16 estudiantes. Se observa una valoración positiva de la experiencia y particularmente de las capacidades del pensamiento computacional construidas y principios aplicados. Al respecto, algunas de las expresiones vertidas por los estudiantes han sido las siguientes:

- *Una de las cosas más importantes del proyecto fue que aprendimos a organizar las tareas para ir concretando de a poco el proyecto.*
- *De toda la información tomar lo importante fue necesario para escribir el documento y diagramar en UML.*
- *Lo bueno es que al empezar el año trabajamos el concepto y las características del pensamiento computacional, entonces a medida que fuimos haciendo el proyecto, nos dabamos cuenta de que principios pusimos en práctica.*
- *Escribiendo los requerimientos del modulo fuimos dividiendo, descomponiendo, encontrando lo común, tomando lo importante para solucionar el problema.*

Conclusiones

Con esta investigación, se ha buscado indagar exploratoriamente las formas de construcción y fortalecimiento del pensamiento computacional en un proyecto de ingeniería de requerimientos de software aplicado a un caso de estudio seleccionado.

En los resultados se aprecian hallazgos significativos sobre prácticas y principios del pensamiento computacional puestos en juego a la hora de elicitar, especificar y validar requisitos. Pero es importante destacar que los mismos, describen un fenómeno particular, no pudiéndose generalizar los resultados.

Los estudiantes consideran que la experiencia les permitió construir conocimiento específico y hacerse “consientes” de como el pensamiento computacional contribuye a diseñar soluciones en su disciplina, lo cual surge de expresiones recurrentes registradas (Figura 3) que rondan en torno a 4 ideas que fueron expuestas por Zapata- Ros (2015) en distintos trabajos :

1. El pensamiento computacional se conceptualiza no se programa.
2. En el pensamiento computacional son fundamentales las habilidades no memorísticas o no mecánicas que permiten el desarrollo de ideas solución creativas
3. En el pensamiento computacional lo importante son las ideas, no los artefactos ni las tecnologías.

Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: una nueva alfabetización digital. RED, Revista de Educación a Distancia, 46(4).

¹ Ingeniera en sistemas de información (UTN). Magister en educación en entornos virtuales (UNPA). Especialista en educación y TIC (MEN). Diplomada y especialista en educación y nuevas tecnología (FLACSO). Especialista en políticas y programas socioeducativas (MEN). Profesora de enseñanza superior en sistemas de información (UCU). Docente de nivel medio y superior en áreas de informática educativa, análisis y diseño de software y práctica profesional. Instituto Sedes Sapientiae, Gualeguaychú, Entre Ríos. ORCID: 0000-0003-0081-0698 / luciterreni@gmail.com



Ana Ayuso Zuñiga

Visiones de Castilla

Óleo
90 x 80 cm

Las prácticas comunitarias de alfabetización y su incidencia en la transformación de los proyectos de vida de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali, Colombia

Community literacy practices and their impact on the transformation of the life projects of eight migrants boys and girls in vulnerable situations who resides in Cali, Colombia

Stephania Hermann Agudelo¹
Laura Camila Ramirez Duran²
Luisa Fernanda Salinas Bedoya³
Jackeline Valencia Lara⁴

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/nrxk29rjz>

Resumen

El presente documento corresponde a la investigación realizada por un grupo de tres estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil que hacen parte del SITAC, a raíz de sus inquietudes respecto a un grupo de niños y niñas con quienes realizaron un ejercicio de práctica pedagógica en el marco de su proceso formativo. La ola migratoria proveniente de Venezuela transformó muchas zonas del espacio público en hábitats de familias enteras que, en su búsqueda por sobrevivir, instrumentalizan la niñez como fuerza de trabajo. Esto traslada las necesidades educativas de la infancia hacia un nuevo espacio: la calle. Consecuentemente, el rol del maestro debe adaptarse a estos nuevos ambientes y situaciones para garantizar el desarrollo integral como un derecho universal. Para lograrlo, se utilizó el método hermenéutico-reflexivo sobre la sistematización de la experiencia, procesando la recolección de los hallazgos a través de la triangulación de las voces de los niños y niñas.

Palabras clave: prácticas pedagógicas; desarrollo integral; prácticas comunitarias de alfabetización; proyectos de vida; tiempo de ocio; rol del maestro; transformación social; educación en la calle

Abstract

This document corresponds to the research carried out by a group of three degree students in Child Pedagogy, members of the SITAC, as a result of their concerns regarding a group of boys and girls with whom they carried out a pedagogical practice exercise within the framework of their training process. The migratory wave from Venezuela transformed many areas of the public space into habitats for entire families that, in their quest to survive, use childhood as a labor force. This transfers the educational needs of childhood to a new space; the street. Consequently, the role of

the teacher must adapt to these new environments and situations to guarantee integral development as a universal right. To achieve this, the hermeneutic-reflexive method on the systematization of the experience was used, processing the collection of the findings through the triangulation of the voices of the children

Keywords: pedagogical practices; integral development; community literacy practices; life projects; leisure time; role of the teacher; social transformation; street education

Recepción: 04/03/2023

Evaluación 1: 27/03/2023

Evaluación 2: 2/08/2023

Aceptación: 3/09/2023

Introducción

Esta investigación parte de las inquietudes presentadas durante la práctica pedagógica de tres estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, de la ciudad de Cali, Colombia. Dicha práctica está orientada bajo un enfoque social-comunitario. En la búsqueda de un escenario para ejercer la práctica se evidencia la siguiente situación: debido a la ola migratoria proveniente de Venezuela, causada por la crisis económica, política y social que se vive en el vecino país, se refleja que Cali es el quinto municipio con mayor población migrante venezolana según datos de Migración (Perdomo, et al, 2022).

Consecuentemente, es posible encontrar familias enteras trabajando en los semáforos de la ciudad. Esto, como una respuesta a solventar las necesidades económicas de las familias migrantes. Esta dificultad para cubrir las necesidades diarias de las familias se traduce, en ocasiones, en la instrumentalización de los niños y niñas como trabajadores como una fuente de ingresos adicional para las familias.

Esta instrumentalización los expone a los riesgos naturales de una ciudad como Cali: accidentes de tránsito, situaciones de rechazo social (incluida la xenofobia), hurtos, abuso sexual y cualquier tipo de violencia, en general. Es así, pues, como se genera la necesidad de intervenir con estas poblaciones por medio de la práctica pedagógica, brindando espacios que han de resignificar las realidades y los contextos vividos.

En el resto de este escrito se ahondará en el caso particular de un grupo de migrantes, niños y niñas entre los 10 meses de edad y 12 años, con quienes se inician las prácticas comunitarias a principios del mes de abril del año 2022, en la glorieta de la terminal de transportes de la ciudad de Cali. A lo largo del mismo, se busca sensibilizar la posición en el que se encuentran las poblaciones infantiles en situación de vulnerabilidad y en riesgo de calle. Además, se reflexiona sobre la resignificación del

rol de las y los maestros en torno a su quehacer pedagógico posibilitando nuevas formas y miradas de la educación, estrategias y/o caminos diversos en la transformación del tejido social.

Metodología

La presente investigación se suscribe bajo el marco de la sistematización de experiencias, entendiendo esta como:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2018. p.61.)

La sistematización de experiencias nos permite adoptar un enfoque reflexivo durante su ejercicio, siendo éste indispensable en la transformación de la práctica misma, en donde se asumen nuevas miradas críticas, posturas y decisiones, conduciendo a cambios futuros significativos como constructores de nuevas experiencias.

Este ejercicio reflexivo propicia una constante autocrítica en cuanto a la concepción de la realidad inmediata, la cual evoluciona hasta un conocimiento objetivo y más profundo mediante el desarrollo de preguntas problematizadoras. El tejido de saberes desarrollados a través de la relación práctica (las experiencias adquiridas) - teórica (aproximaciones conceptuales de otras prácticas sociales), permite tener una óptima claridad acerca de lo que observamos y vivimos (Jara, 2018). Jara (2018) dice nuevamente: no volvemos a ser las mismas personas, en un proceso que no es mecánico ni lineal, sino siempre un desafío creador.

El paradigma investigativo que rige esta objetivización de la experiencia es, eminentemente, cualitativo. Este paradigma se ajusta especialmente bien al recurso de sistematización de experiencias, pues implica la interpretación de las experiencias vividas dentro de la situación social del grupo u objeto de estudio. Consecuentemente, el análisis se realiza apreciando cada uno de los factores presentes en la realidad contextual; es decir, de manera holística (Gurdián, 2007).

La investigación tiene su mayor carga analítica en la implementación del método hermenéutico-dialéctico, considerando la necesidad de inmersión del investigador en su objeto/grupo de estudio con el fin de comprender y expresar sus situaciones. En cualquier caso, tal y como expresan Gurdián-Fernández (2007), “los sujetos no son el objeto de análisis, sino sus relaciones sociales, fenómenos, acontecimientos y la estructura simbólica y material del medio”.

La hermenéutica significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto (Gurdián-Fernández, 2007, p. 144). Por ende, esta investigación pretende comprender e interpretar las realidades de los contextos en las poblaciones vulnerables y en riesgo de situación de calle.

El enfoque reflexivo en la sistematización de experiencias se logra durante la praxis, fundamentalmente al evaluar y reevaluar el rol del maestro en función de las necesidades presentes en el grupo de estudio. Este enfoque hace necesario el involucramiento de las maestras en todo el proceso educativo, asumiendo como implícita la epistemología de la práctica y resaltando el valor de la observación y el análisis de los desafíos presentes en el contexto (Cendares et al. citado por Ávila y Abelardo, 2017).

Para el análisis de los saberes de la investigación se usó desde el método hermenéutico-dialéctico, el proceso de triangulación: conversar las voces.

La triangulación se ve como un procedimiento de verificación mediante el cual los investigadores buscan la convergencia entre múltiples y diferentes fuentes de información para formar temas o categorías en un estudio. (Elizalde, 2019)

Para la recolección de información se utilizaron diferentes técnicas, la primera es la observación participante que fue empleada durante toda la experiencia pedagógica, la cual permitió comprender y analizar las diferentes situaciones que presentan los niños y niñas desde las interacciones propiciadas durante el desarrollo de la experiencia. La segunda fue la cartografía social construida al inicio de la experiencia por los niños y niñas (que permanecen en el semáforo de la glorieta de la terminal de Cali), dando paso para la escucha de las voces de ellas y ellos, sus sentires respecto al lugar donde pasan la mayor parte del tiempo en compañía de sus tutores, el conocer cómo se ven a sí mismos, cuáles son sus gustos, qué no les gusta tanto y él por qué; sus respuestas fueron claves para la creación y ejecución de las experiencias pedagógicas. Finalmente, se diseñó y llevó a cabo un Taller Creativo en el que se movilizó un grupo focal, logrando evidenciar en los discursos de niños y niñas cómo las experiencias pedagógicas los habían movilitado; este se ejecutó de forma lúdica a manera de yincana, teniendo como secuencia: momento uno, actividades motrices y de lenguaje; esto con el fin de poder dar apertura al taller creativo en forma de movimiento para motivar a los niños y niñas. Momento dos, se convoca a una asamblea en donde se mostrará a los niños y niñas una serie de imágenes de los momentos que han experimentado en ese espacio, luego, se harán una serie de preguntas para dar cuenta de cómo se han sentido durante el tiempo que se ha compartido. Momento tres, después de hacer el recorrido de la memoria fotográfica, se les indicará a los niños y niñas que expresen en una creación artística (por medio de arcilla) lo que sienten al estar en este espacio o el momento que más les haya gustado. Al finalizar se socializará cada creación y se hará un compartir. Particularmente se destaca en el último momento, la reacción que tuvieron niños y

niñas al ver en fotografías, logrando realizar de forma conjunta una red de recuerdos que permitieron la reconstrucción histórica de la experiencia a sistematizar.



Figura 1. Momentos del taller creativo: reconstrucción de recuerdos. Fuente: registro fotográfico propio.

Hallazgos

Los hallazgos de la presente sistematización de experiencia se contemplan a partir del eje ¿Cómo las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización transforman los proyectos de vida de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali, Colombia?, dos sub-ejes y cuatro categorías, las cuales son: prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización, desarrollo integral, proyectos de vida y tiempo de ocio. Los hallazgos que a continuación se presentan fueron tomados de dos fuentes principales: 1. Las experiencias pedagógicas vividas a lo largo de la experiencia sistematizada, 2. El taller creativo como técnica principal de recolección de información.

El primer sub-eje, establecido a partir de la pregunta *¿cómo las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización favorecen el desarrollo integral de un grupo de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali?*, abarca dos categorías de análisis central. En primer lugar, se tiene la categoría prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización de la cual se logró evidenciar el código *aprendizajes significativos*; da cuenta de la manera de reconocer los aprendizajes previos y nuevos obtenidos mediante una participación activa, siendo un proceso generador de nuevas habilidades, destrezas y conocimientos por medio de experiencias educativas innovadoras y creativas.

Como muestra de lo anterior, durante el desarrollo del “Taller Creativo” algunos niños y niñas enunciaron: “Yo aprendí a leer, a escribir” (N1), “hacer otras actividades como dibujar” (N2).

Contrario a cuando se inicia el proceso de educación no formal, donde ellos manifestaron que no sabían leer ni escribir. La adquisición de este logro para esta población supone la necesidad de conocer y comprender lo que sucede en el mundo, puesto que como ellos mismos lo expresaron en el primer encuentro, cuando se les preguntó qué querían aprender en ese espacio y que lo plasmaran de manera escrita y simbólica: “No sé cómo escribir, ¿me ayudas?” (N1), “Yo no sé dibujar, ayúdame a dibujar una cabeza” (N2).

En contraste, durante una de las experiencias pedagógicas vividas: identifico y ordeno en mi pizarra, los niños y niñas expresaron: “Mira este es un carro, tienes que buscar la palabra que diga carro” (N1), “¡Lo escribí!” (N2), “Lo tienes que poner en orden, primero la imagen, luego buscar letra por letra y luego lo escribes con tu marcador” (N3). Son los mismos niños y niñas quienes dan cuenta de la evolución en su proceso de aprendizaje, plasmando acciones sencillas pero significativas; estas experiencias resultan distintas a las de la escuela formal, siendo atractivas, divertidas y motivacionales.

Además, para este mismo sub-eje, en la segunda categoría de análisis, denominada desarrollo integral, se encuentra el código *interacciones en la generación de vínculos*. En este, se comprenden las interacciones de los niños y niñas con su entorno y, a su vez, con las personas que lo cohabitan, entendiéndose como procesos que suceden de forma natural en la cotidianidad de cada uno de ellos y ellas. Estas influyen significativamente en las formas de relacionarse, en el aprendizaje y en la construcción de la identidad, de tal forma que en los momentos en los que se comparten las experiencias pedagógicas los niños y niñas se muestran interesados y participativos, dando lugar al trabajo en equipo y a cada experiencia compartida.

Este código también se manifiesta durante el Taller Creativo, en donde los niños y niñas se muestran activos, felices y participativos en conjunto. Las respuestas que dan, al momento de tomar la palabra, a menudo están acompañadas de sonrisas, y seguidas de respeto y atención ante el turno de los demás para hablar. En este sentido, las realidades del contexto se han transformado y el valor que se le confiere al espacio compartido resulta en el desarrollo de vínculos afectivos positivos, que, de cierta manera, la población infantil no está acostumbrada a tener. La construcción de relaciones interpersonales diferentes a las que suelen desarrollar, cobra un nuevo sentido para las formas en las que aprecian el mundo desde su cotidianidad.

Sentidos y sentimientos que pueden ser apreciados, por ejemplo, al finalizar cada experiencia pedagógica. Ellos y ellas expresan con palabras y gestos que desean que el equipo de maestras pueda volver para compartir nuevas experiencias pedagógicas y que los encuentros puedan realizarse todos los días. En su participación, los niños y niñas expresan gratitud por diversos motivos, mencionados a continuación. “Porque me dan una vida maravillosa” (N1), “Por venir todos los días a visitarnos” (N2), “Porque siempre vienen pa’ acá a visitarnos y siempre se acuerdan de nosotros” (N3).

El segundo sub-eje de la sistematización desarrolla la pregunta: ¿De qué manera las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización enriquecen el tiempo de ocio a través del compartir de experiencias de vida para la proyección de planes a futuro?, con el fin de considerar las últimas dos categorías: proyectos de vida y tiempo de ocio. Frente a la primera categoría, se considera que la educación comprende todo lo relacionado a las experiencias de vida. Es decir, que los ambientes en los que ocurre la educación y lo que sucede en estos espacios incide significativamente en las realidades de cualquier población.

En una experiencia inicial de la primera categoría, le preguntamos a los niños y las niñas qué querían ser cuándo fueran grandes. Ellos respondieron: “No sé” (N1), “Quiero irme a dormir” (N2), “Quiero ver televisión” (N3). Después del tiempo transcurrido en los espacios pedagógicos, se realizó otra experiencia que titulamos: “*Cuando sea grande yo*”. Al plantear nuevamente la misma pregunta, sus respuestas fueron: “Quiero ser doctor” (N1), “Quiero ser futbolista” (N2), “Quiero ser enfermero” (N3).

Este contraste entre dos respuestas totalmente distintas que, además, muestran distintos niveles de profundidad respecto al “yo”, es producto de la inmersión grupal en nuevas experiencias pedagógicas, las cuales tienen un valor intrínseco en cuanto a su forma de ver la vida y de verse a ellos mismos en ella. Entonces, existe un análisis reflexivo en torno al proceso educativo, convirtiendo este último en una experiencia significativa ya que se considera un logro el aprender en su tiempo libre y se entiende que por medio de estos espacios pueden desarrollar habilidades para su vida.

Finalmente, para la segunda categoría, se descubre el código *Resignificación del uso del tiempo*, entendido como una transformación en la comprensión del tiempo libre como tiempo de ocio. Es decir, como un espacio para aprender y crear, para diferenciar entre el tiempo para el entretenimiento y el tiempo para el aprendizaje espontáneo, cotidiano, no escolarizado. Al momento de la llegada, los niños y niñas preguntan con gestos de alegría: “¿Qué vamos a hacer hoy?” (N1), “¿Qué trajeron para aprender?” (N2). Al finalizar las experiencias las niñas y niños expresan con gestos de tristeza: “No queremos que se vayan, queremos seguir haciendo actividades” (N3).

Esta resignificación del uso del tiempo se evidencia más notoriamente durante los días de lluvia, cuando el hecho de tener que desarrollar las experiencias a la intemperie se convierte en un impedimento y se evidencia un sentimiento de aflicción, denotado por medio de sus gestos y expresiones corporales. En estos casos, los niños y niñas manifiestan: “Podemos hacer las actividades aquí, debajo de la carpa” (N1), “Podemos quedarnos aquí sentados, donde no nos cae tanta lluvia” (N2).

Lo anterior es una muestra de la importancia que ha cobrado este espacio en sus vidas, de cómo se le ha dado un nuevo valor a la hora y lugar de reunión, al uso de su tiempo y a la necesidad y el deseo de aprender nuevas cosas. En las últimas experiencias realizadas, a los niños y niñas se les preguntó

cómo se sentían antes y cómo se sienten luego de realizar las experiencias. A esto, ellos respondieron: “Bien, porque no hacíamos tareas” (N1), “Cuando estábamos solos nunca dibujamos, nunca jugamos” (N2).

La asimilación de su tiempo libre como tiempo aprovechable para aprender, divertirse y relacionarse con los demás y con su ambiente, despierta el interés por mantener un espacio (hora y lugar) en el que puedan desarrollar nuevos aprendizajes.

Análisis de categorías

Todo educa: las personas, las cosas y los fenómenos; pero ante todo y más que nada las personas.

(Makárenko citado por Liublinskaia, 1971)

Prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización

El rol de la maestra y el maestro ha tenido una metamorfosis en el transcurrir de los tiempos. Ya no es entendido como aquel único portador de conocimientos y saberes, quien tiene el poder absoluto de lo que sucede en los espacios educativos. Los y las maestras ocupan el indispensable rol de ser mediadores críticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde pueden posibilitar oportunidades de aprendizajes significativos para los educandos.

En este sentido, se refiere que:

El rol de un maestro no es simplemente determinar de antemano cuáles serán los aprendizajes de los niños. Como maestros podemos guiar el proceso de los niños, sin embargo, hay que estar abiertos a las posibilidades, a los caminos que inventan, descubren y crean constantemente. Tomar en cuenta a los niños es envolverlos en diálogos democráticos y en la toma de decisiones que se tienen a diario: ¿Qué quieren saber acerca de un tema en específico?; ¿Qué cosas se cuestionan?; ¿Cómo podrían los niños resolver un conflicto?; ¿Cómo aprenden algo nuevo?; ¿Cómo construyen sus ideas?; ¿Cómo pueden enseñar lo que saben a otras personas?; ¿Cómo comparten lo que aprendimos? (González, 2012, p. 17).

De esta manera, se puede decir que al rol del maestro se le atribuye un significado, un componente esencial en su recorrido por la educación: la práctica o quehacer pedagógico, entendiendo estas como:

Hablar de práctica, es hablar de acción, pero hablar de pedagógica es dialogar con un saber teórico, y hablar de teoría, es hablar de un sistema de ideas, de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad. Entonces, la práctica pedagógica es la

concreción de un sistema de ideas que se manifiesta en un sistema de acciones que pueden tener un lugar, ya sea en las instituciones o fuera de ellas. (Vasco, 1996, citado por López, 2018, p. 5)

Así pues, desde otras perspectivas, se genera una alteración en la práctica de las y los maestros, puesto que el ejercicio pedagógico no está exclusivamente vinculado al quehacer en las escuelas o instituciones de orden formal. Entender que el acto de educar y ser educado sucede en otros espacios ajenos a las aulas, implica reconocer que existen diversos ambientes colmados de saberes y conocimientos, como lo es la calle.

En este orden de ideas, se replantean las formas en las que está concebida la educación; en el **dónde** (espacio- tiempo) y en el **para quién** (sujetos implicados) y, en consecuencia, las prácticas pedagógicas también se reforman.

En palabras de Freire:

Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad. (Freire, 1979 citado por Agudelo et al., 2011, p. 7-8)

Es indiscutible que en este ejercicio argumentativo-analítico se estima el hecho de que la educación ocupa un lugar primordial en la constitución de los imaginarios sociales con respecto al **"poder"**. A lo largo de la historia la asignación de los recursos y administración de estos han sido dominados por grupos sociales que se posicionan en un esquema mercantil privilegiado y, por ende, la estructuración de las sociedades sucede a partir de una distribución desigual del poder. Es decir, si se trae a colación el concepto de **"poder"** en los términos educativos, solo pueden acceder aquellos que tienen poder adquisitivo y aún en el siglo XXI se vislumbran estos hechos de desigualdad social (Cepal-División de Desarrollo Sostenible, 2006).

Siguiendo este argumento, las prácticas pedagógicas ocupan un lugar imprescindible en la comunidad y/o sociedad, ya que propician nuevas formas en las que acontecen los procesos educativos. De modo que estas posibilitan la transformación social:

Las prácticas pedagógicas [...] comunitarias son una oportunidad para que el maestro en formación, [...] en los diferentes momentos no solo llegue a la escuela a transmitir unos contenidos específicos apoyados por una teoría, un enfoque, un modelo o unas herramientas pedagógicas, sino llegue a otros entornos para

comprender, construir, y re significar el sentido de la educación y de la formación.
(González, 2007, p.2, López, 2018, p. 9)

Los niños y niñas, en el primer encuentro pedagógico, durante la realización de la cartografía social implementada como instrumento de recolección de información, expresaron el ferviente deseo que atesoraban por el aprender a leer y escribir. Las maestras preguntan: ¿Qué te gustaría aprender en este espacio? ellas y ellos responden: “Quiero aprender a leer y a escribir” (N1), “Quiero aprender a leer y a dibujar” (N2), “Yo quiero aprender a escribir mi nombre” (N3), “Quiero aprender a escribir y a dibujar” (N4).

Los sentires de los niños y niñas sobre el interés que conservan en el poder descubrir un mundo al que no han podido acceder, resulta una gran barrera en la realización personal tanto del presente como del futuro. Siendo indiscutible que para ellos y ellas es un hecho que sumergirse en el aprendizaje del universo de la lectura y la escritura resulta indispensable en su desenvolvimiento en la sociedad.

Tal cual como lo reafirma Freire:

La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para “re-escribirlo”, es decir, para transformarlo. De ahí la necesaria esperanza inherente en la Pedagogía del Oprimido. De ahí también la necesidad, en los trabajos de alfabetización con una perspectiva progresista, en una comprensión del lenguaje y de su papel antes mencionado en la conquista de la ciudadanía. (Freire, 1993, p. 4, citado por Londoño, et al. 2010, p. 5)

Las experiencias pedagógicas que han podido brindar las maestras están orientadas bajo metodologías lúdicas y creativas. Debido a que la participación de la población infantil en una educación no formal continua ha sido muy escasa. Por ende, el estímulo que favorece al desarrollo en el ambiente educativo ha permeado negativamente en varios aspectos del desarrollo. Las formas de adquirir el aprendizaje, el poder concentrarse y los niveles de atención requieren de más esfuerzo o, simplemente, el no querer continuar con algún ejercicio debido al error cometido.



Figura 2. Experiencias pedagógicas de lectura y escritura. Fuente: registro fotográfico propio.

También, para ellos y ellas el aprender diferente, como lo es por medio del juego, ha despertado un gran interés en su proceso de aprendizaje que, a su vez, promueve el poder atravesar obstáculos como lo son la frustración correspondiente a la equivocación. Esto supone que las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización han impactado positivamente en las realidades de los niños y niñas, en donde el aprendizaje se aprecia de una manera distinta a la que se acostumbra.

En una de las experiencias titulada: identifico y ordeno en mi pizarra, los niños y niñas enuncian con emoción: “Mira este es un carro, tienes que buscar la palabra que diga carro” (N1), “¡Lo escribí!” (N2), “Lo tienes que poner en orden, primero la imagen, luego buscar letra por letra y luego lo escribes con tu marcador” (N3). Se logra observar la manera en que ellas y ellos logran un reconocimiento de los aprendizajes obtenidos, mediante una participación activa, viviendo un proceso generador de nuevos aprendizajes, habilidades y destrezas por medio de experiencias educativas innovadoras.

Para la población infantil es un privilegio contar con espacios comunitarios que promuevan el aprendizaje en su multiplicidad que, por supuesto, el saber leer y escribir los empodera en la comprensión de lo que sucede en el mundo. Al mismo tiempo, la alfabetización ayuda a disminuir los patrones familiares e históricos sobre las desigualdades de las minorías en la sociedad, que aun habiendo un anhelo ardiente por el querer educarse, los factores socioeconómicos impiden significativamente la materialización de este sueño.

Desarrollo integral

Lo que hasta ahora se ha relatado puede dar por entendido que el quehacer pedagógico es un acto indispensable y de vital importancia en la educación que, además, está orientado por una serie de caracterizaciones sobre el (los) sujeto (sujetos) que dan un sentido intencional al proceso pedagógico (educadores) y que acogen a quiénes estén implicados en él (educando). Entonces, se comprende que cada acción propia del acto pedagógico, mediada a través de un propósito, aporta significativamente al desarrollo integral de la población involucrada.

Lo anterior se refleja en la definición de “Desarrollo Integral” que proporciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013):

Es un proceso de transformación complejo, sistémico, sostenible e incluyente. Contribuye a la edificación de la identidad, a la configuración de la autonomía y al afianzamiento del sentido colectivo y social que define a los sujetos. Es irregular e intermitente. No sucede de manera creciente, secuencial, acumulativa ni idéntica para todos los niños, las niñas o los adolescentes, sino que presenta dinámicas diversas que hacen que sea particular, continuo y discontinuo. El desarrollo integral es multidimensional, multideterminado y multidireccional, debido a que durante el curso de la vida ocurren cambios en lo ético, estético, racional, afectivo, emocional, espiritual-trascendental, político, ambiental, físico-corporal y lúdico.

En suma, el desarrollo integral se entiende como un proceso continuo que conlleva múltiples cambios y transformaciones que suceden de manera particular en cada niño y niña. Los factores a los que están expuestos, es decir, las experiencias en los diversos entornos de interacción inciden significativamente en su crecimiento y desarrollo. Por ende, para que ocurra un buen desarrollo es indispensable considerar que los principales actores en este proceso son ellos (los niños y las niñas), que las formas de ocurrir son diferentes según el contexto en el que estén inmersos y, sobre todo, que los actores involucrados juegan un papel fundamental en la mediación del desarrollo.

En este apartado se considera que existen otros factores que están estrechamente involucrados en la propiciación del desarrollo en la primera infancia, más allá del entorno escolar. Estos factores son *el entorno hogar, el entorno salud y el espacio público* (Ley 1804 del 2016). En este orden de ideas, no solo el quehacer pedagógico influye en el proceso formativo de los niños y las niñas, dado que este no constituye toda la cotidianidad de ellos y ellas. Por ende, es necesario que todo esfuerzo educativo gestado desde cualquiera de los factores que influyen sobre el desarrollo integral se encamine hacia este mismo, de forma que aporte al niño y a la niña confianza, seguridad, tranquilidad, cuidado a su integridad física y emocional, y tengan en cuenta sus necesidades e intereses.

Sobre esto, se sostiene que “el Estado, la familia y la sociedad comparten esta responsabilidad. En el marco de la protección integral les corresponde generar oportunidades reales y concretas para materializarlos y hacerlos ciertos” (MEN et al., 2013, p. 104).

En consecuencia, la educación es consustancial al desarrollo integral. Las maestras y los maestros son mediadores cuando orientan las experiencias con intencionalidad haciendo del proceso educativo una experiencia significativa y amena, donde son tomados en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas. Un entorno educativo digno implica generar oportunidades de aprendizaje en donde el adquirir saberes nuevos, compartir experiencias, sentires y gustos hace parte de posibilitar el desarrollo integral.

Por otra parte, es fundamental recordar la importancia del espacio en el que se gesta y desarrolla la vida misma de los niños y las niñas. El hogar es, naturalmente, el espacio en que el niño y la niña pasa más tiempo, tiene mayor tipo de interacciones con las realidades que lo rodean que, a su vez, estas realidades influyen en las pautas de comportamiento, en la construcción de la identidad, la autoestima y las formas de percibir el mundo (MEN et al., 2013).

También, la institución de la salud cumple un papel trascendental como promotora de espacios protectores que atienden y orientan a las familias en situaciones de riesgo y violencia. No obstante, la gran mayoría de las poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad, o calle, no pueden contar con estos servicios que son un componente vital en el desarrollo. Asimismo, el espacio público se convierte en un agente que contribuye al desarrollo siendo un referente que orienta y regula los procesos de socialización mediante pautas y normas; en el compartir de ideas, formas de pensar y actuar, donde la niña y el niño adquieren experiencia de lo que han aprendido de las personas. Este último factor es un componente sustancial en la vida de estas poblaciones, debido a que mayoritariamente sus recorridos vitales¹ ocurren en el espacio público.

Los niños, niñas y adolescentes de nuestra población caracterizada no necesariamente perciben el espacio público como un espacio social de interrelación sociocultural; ellos y ellas lo visualizan como "la calle", aquel entorno en donde deben permanecer para lograr una supervivencia diaria. Las relaciones a las que ellos y ellas están acostumbrados a mantener se limitan con el contacto indirecto con los motoristas (durante su trabajo como limpiaparabrisas) o con los pequeños comerciantes que habitan en las zonas aledañas.

Ahora bien, este se ha convertido en un espacio favorable para la población en donde la calle se transforma y da cabida a nuevas experiencias que contribuirán al desarrollo de la población, en donde pueden aprender, ser ellos mismos y compartir un poco de su vida con otras personas. Todo lo anterior, coaccionado por la intervención del grupo de maestras durante las prácticas pedagógicas.

Comprendemos que este espacio ha cobrado un valor significativo debido a que las voces de estos niños y niñas lo revelan cuando se les plantea la pregunta durante el taller creativo utilizado como instrumento de recolección de información: ¿Cómo te has sentido durante el tiempo en el que hemos estado en este espacio? A lo que ellos y ellas respondieron: "Bien, porque siempre vienen pa' acá a visitarnos y siempre se acuerdan de nosotros" (N1); "Bien, porque está feliz" (N2); "Feliz de la vida" (N3); "Porque me dan una vida maravillosa" (N4); "Bien, por venir todos los días a visitarnos" (N5).

En contraste, se tienen las respuestas a las preguntas ¿Cómo te sientes al estar en este lugar?: "Tenemos que trabajar para pagar la pieza que cuesta 20 mil y hay que pagar todos los días" (N1), "No me gusta, hay muchos mosquitos, mucho calor y no quiero trabajar" (N2), "No me gusta, la gente nos insulta" (N3), "Porque hace mucho calor" (N4).

En este sentido, las realidades del contexto de la calle se han transformado y el valor que se le confiere al espacio compartido resulta en el desarrollo de vínculos afectivos positivos que, de cierta manera, la población infantil no está acostumbrada a tener. La construcción de relaciones interpersonales diferentes, cobra un nuevo significado para las formas en las que se aprecia el mundo en su cotidianidad.

La calle, más que un espacio, es lugar de posibilidades, escenario de la diferencia, de las multiplicidades, de las pluriculturalidades, 30 de multifrenias, 31 etc. Nadie se siente tan desinhibido de mostrar lo que es como en la calle [...] Se trata más de un “ambiente”, de unas condiciones, de una forma particular de habitar, de relacionarse, de ser, pensar, crear. (Moreno, Chilito y Trujillo, 2007, p. 79)

Es evidente que toda realidad en la que están inmersos los niños y niñas posibilita el aprendizaje de nuevos saberes, habilidades y hábitos. Sin embargo, las realidades de cada familia y de cada sujeto son particulares y las calidades de vida no siempre resultan tan dignas como se espera.

En síntesis, podemos afirmar que las condiciones de vida son un determinante vital en la contribución a los procesos de desarrollo de las niñas y niños. El cuidado, la crianza respetuosa, el acceso a una educación de calidad, el acceso a la nutrición y el que los niños y niñas se sientan tomados en cuenta son las condiciones mínimas de vida favorable en las que se inicia el crecimiento. El poder tener derecho a una vida digna.



Figura 3. Experiencias creativas. Fuente: registro fotográfico propio.

Proyectos de vida

Ha quedado claro que las condiciones de vida proporcionan un valor a las experiencias de cada individuo. Por tanto, las interrelaciones de los aspectos emocionales, psicológicos, físicos y

socioeconómicos constituyen un aspecto fundamental en la construcción de los proyectos de vida y las formas de verse así mismo.

D’Angelo (2000) afirma que, más que un concepto, es una categoría integradora que abarca aspectos complejos de la construcción de la identidad. En ese sentido, posibilita la articulación de la identidad individual con la social, en una dimensión temporal que contempla la historicidad del individuo, lo lleva a reconocerse en el presente y permite situarlo en las posibilidades a futuro. Este es un proceso continuo y en construcción permanente de condiciones contextuales sistémicas que marcan las relaciones y niveles de desarrollo humano. (ICBF, 2021, p. 7)

Al inicio de los encuentros pedagógicos vividos en el marco de la experiencia sistematizada, se les preguntó a los niños y las niñas: ¿Qué te gustaría ser cuándo seas grande? Ellas y ellos dicen: “No sé” (N1); “Quiero irme a otro país a dormir” (N2); “No sé todavía” (N3). Posteriormente, en el transcurso de las experiencias pedagógicas, se propone la misma interrogante a lo que ellos y ellas responden: “Quiero ser enfermero” (N1), “Quiero ser doctor” (N2), “Quiero ser futbolista” (N3).

Se puede percibir el claro contraste que existe entre ambas respuestas que han tenido la misma incógnita. Durante el periodo pedagógico al que los niños y niñas estuvieron inmersos fue un detonante que ayudó a transformar las perspectivas de vida con relación a las formas de verse a ellos mismos en el futuro. Evidentemente, se puede manifestar con certeza que lo que sucede en la vida de cada persona, principalmente, desde la infancia, es un determinante en la toma de decisiones con relación a las proyecciones plasmadas.

Los proyectos de vida suceden de forma innata en el transcurso de la vida de todas las personas. Dichas proyecciones sostienen motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas. Estas ocurren para impulsar y/o estimular a que el adulto, niño, niña y adolescente tengan deseos por descubrir, explorar y aprender, por ello se estima crucial las mediaciones en dicho proceso.

En este mismo sentido, Soriano (2001) aborda las representaciones de ambos elementos (intrínseca-extrínseca) como motivaciones producto de lo que ocurre en las aproximaciones que tienen los individuos a sus realidades inmediatas. La primera, como aquella que está movida por el deseo propio del sujeto, por lo que lo atrae y ambiciona; la segunda, está encaminada por factores externos, los sucesos o hechos que traen consigo la adquisición de una recompensa y al mismo tiempo la evasión del castigo.

Así pues, como se distingue al inicio de este análisis, el deseo inmediato que tienen las niñas y niños al expresar el cómo se visualizan en el futuro es consecuente con la realidad del contexto a la que están sumergidos. Existe una clara necesidad, traducida en deseo, de sentirse protegidos, descansados o simplemente, no tener nada en lo que pensar. Del mismo modo, las acciones pedagógicas que fueron nuevas experiencias en su entorno cotidiano, dieron pie a reformar las

reflexiones que surgen en torno a la construcción de la identidad que permite, paralelamente, ocasionar deseos nuevos como los sueños y las metas.

Las motivaciones se producen gracias a los estímulos. La necesidad diaria de adquirir dinero para suplir alimentación, vivienda y elementos básicos de consumo, se convierte en una obligación compartida por todos los miembros de la familia, que los motiva a estar en espacios públicos y ofrecer servicios y productos a cambio de una remuneración económica.

Estos acontecimientos son una carga aún más grande para los niños y las niñas que desde muy tempranas edades deben renunciar al desarrollo digno de su niñez entorpeciendo el desenvolvimiento de sus proyectos de vida; lo único que se desea es subsistir. Tal y como afirma Raoul Vaneigem (1967), “La obligación de producir aliena la pasión de crear”. En este caso, las únicas motivaciones, tanto intrínsecas como extrínsecas que tienen los niños y niñas son estimuladas por la necesidad inminente de poder sobrevivir.

Por lo anterior, todo lo que sucede en los recorridos vitales de los seres humanos (acontecimientos sociales, políticos, económicos y familiares) intervienen en el deslize de los proyectos de vida y las formas en las que se enfrentan los obstáculos. Esto permea aún más en las poblaciones en situación de calle y vulnerabilidad.

Es importante tener en cuenta los entornos y las historias de vida que tienen los niños y niñas de contextos vulnerables, ya que se presenta resistencia para superar duelos, miedos o afrontar situaciones que interpelan la vida cotidiana, ya que puede evidenciarse que la creación de estos territorios se da por la itinerancia de las familias que por falta de oportunidades, miedos o la misma carencia de oportunidades en términos educativos, dan pie para que surjan sentimientos de depresión, miedo, frustración, dolor, impotencia, tristeza. (Angulo, 2017, p. 2)

Posterior a la pregunta planteada a los niños y niñas, se les propone que también plasmen en un dibujo sus comentarios (quiero ser médico, futbolista, etc.). Durante el proceso, ellos y ellas expresan: “Ayúdame a hacer el dibujo, es que yo no puedo” (N1), “Está fea la cabeza, yo no sé hacer cabezas, háganmela” (N2). Otros, simplemente optaron por rasgar el papel e intentarlo de nuevo. Más adelante, con el transcurso de otros encuentros pedagógicos, ellas y ellos exteriorizan: “Mira el dibujo que hice” (N1), “La cabeza me quedó chueca pero no importa (ríe)” (N2). También, mediante los encuentros se logra observar detenidamente el caso de una niña que, desde los primeros espacios pedagógicos, demuestra mucho interés por el arte, manifestando constantemente gusto por dibujar, pintar y hacer procesos creativos con diversos materiales.

Resulta importante recalcar la relevancia de las experiencias pedagógicas en la transformación de las perspectivas de las niñas y los niños sobre sus capacidades y habilidades. Tal y como se comentó en la categoría prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización, la dirección de las experiencias pedagógicas (por parte de las maestras) alienta a los niños y niñas a aprender jugando

mediante la creación de un espacio en donde no se juzga como “malo” lo que pueden hacer. Por el contrario, se alienta a realizar cada ejercicio, aún si se cometen errores. Esto contrasta enormemente con la hostilidad que suelen recibir en su entorno primario (la calle) al equivocarse o, también, ante cualquier trato cotidiano.

Por otra parte, el ICBF (2021) menciona que las habilidades para la vida son un factor determinante en la construcción de los proyectos de vida. Algunas de estas habilidades ocurren de manera innata y otras se van adquiriendo de acuerdo a las experiencias obtenidas:

Estas habilidades son imprescindibles para la adaptación de los niños, las niñas y los adolescentes al entorno en el que desarrollan sus vidas, por lo que la formación en ellas, en el marco del desarrollo del proyecto de vida, tiene una repercusión positiva, tanto en su presente como en su futuro. (ICBF, 2021, p. 9)

De hecho, las habilidades para la vida se ponen en juego incluso en las situaciones menos convencionales, dando cuenta de los saberes y prácticas propias de las experiencias de cada individuo y los contextos en los que se relacionan. Por ejemplo, durante la realización de las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo en la calle, repentinamente aparecen dos habitantes de calle en situación de disputa, cada individuo es portador de arma blanca y el enfrentamiento acontece a unos pocos metros de los niños, niñas y maestras, lo que para las maestras es agobiante y genera mucha angustia. Naturalmente, se espera que la población tenga las mismas reacciones, sin embargo, las niñas y niños están callados, mirando fijamente con un lenguaje corporal que denota calma. Ante este hecho, ellos y ellas manifiestan: “Eso es normal, siempre pasa aquí” (N1).

De acuerdo a lo relatado, para estos niños y niñas dichos acontecimientos hacen parte de su cotidianidad y experiencias, configurándose en nuevas formas de adquirir saberes y conocimientos, que se transfiguran a lo largo de los recorridos vitales como patrones de conducta propias de personas que van madurando en este medio. En esencia, las posibles habilidades de las que se apropian estas poblaciones son las que les posibilita enfrentarse a los riesgos de la calle. Por ende, sus proyecciones giran en torno a desarrollar las conductas que les permitan saber cómo vivir en un medio hostil.



Figura 4. Experiencias de proyectos de vida. Fuente: registro fotográfico propio.

Tiempo de ocio

Para la mejora de su comprensión, es pertinente hacer el ejercicio de discriminación del concepto de tiempo de ocio y, a su vez, incluir la estrecha relación que yace entre el tiempo libre y su clara diferencia.

Por lo tanto, el tiempo libre es el espacio disponible, en una doble dimensión de «libre de» y «libre para», que podemos utilizar de forma enriquecedora o malgastar. El problema a afrontar reside, desde un horizonte educativo, en estimular y plantear la utilización positiva del mismo. Se convierte en ocio cuando lo empleamos para realizar lo que, además de gustarnos, nos debería hacer crecer como personas. Los objetivos perseguidos hay que buscarlos en el individuo, en sus necesidades, deseos, intereses e inquietudes, así como en la forma de vida que lleva, para alejarla de la pasividad, de la escasa creatividad y, en muchos casos, con una alta dosis de tensiones individuales y sociales. El ocio, pues, se considera aquella actividad que encierra valor en sí misma y resulta interesante y sugestiva para el individuo. Es una forma positiva de emplear el tiempo libre, que el sujeto elige autónomamente y después lleva a la práctica. (Sarrate, 2008, pp. 2-3)

Tal y como se comentó en el apartado *hallazgos*, la resignificación del uso del tiempo cobra sentido cuando se realizan experiencias orientadas y bajo un propósito educativo:

El ocio adquiere carácter educativo desde el momento en que se requiere formar a las personas para que consigan un mayor grado de libertad, autonomía, de satisfacción, de comprensión, de tolerancia y de solidaridad, por encima de lo útil y, con ello, contribuir a la mejora de la realidad personal y social. Como experiencia

humana, en la vertiente educativa se considera un factor decisivo para lograr la igualdad de oportunidades, la reducción de diferencias y la integración socioeducativa. (Sarrate Capdevilla, 2008, p.4)

Con relación a esto, las experiencias pedagógicas que se implementan para dar un sentido más productivo al tiempo libre que tienen los niños y las niñas, son de carácter lúdico. Una ventaja de esto, es que permite a la población aprender jugando, lo que no solo los alienta a descubrir, ser curiosos e interactuar desde nuevas perspectivas con su medio ambiente y sus familiares, sino que también despierta el gusto por conocer más; una inquietud constante sobre el “qué más pueden saber”, reflejada principalmente en la voz de los niños y niñas al comentar “¿Qué trajeron para aprender hoy?” (NG).

Este nuevo aprovechamiento del tiempo también provoca una resignificación del espacio en donde se realizan las experiencias. Dado que no solo depende de qué tanto tiempo se dispone, sino también de las condiciones climáticas poco favorables que, a veces, se presentan en el espacio; los niños y niñas, con el ánimo de continuar las experiencias, proponen el uso de nuevos espacios cuando la lluvia se convierte en un impedimento para los encuentros.

Como prueba de lo anterior se evoca la voz de los niños y las niñas al sostener que “Podemos hacer las actividades aquí, debajo de la carpa” (NG), en su deseo de perpetuar el desarrollo regular de las experiencias propuestas para el día. A su vez, el interés despertado se sostiene a lo largo de la semana bajo el deseo por permanecer con las maestras. Expresado explícitamente por las niñas y los niños “¿Por qué no vienen todos los días a realizar varias actividades? Las extrañamos, vengan los sábados y domingos también” (NG).

El tiempo y el lugar donde los niños y niñas pasan la mayor parte del día (la calle) ha sido transformado por escenarios de experiencias y aprendizajes significativos, contribuyendo a su desarrollo cognitivo, social y afectivo. En efecto, si se ha podido realizar esta transformación es, primordialmente, porque se dispone de una gran cantidad de tiempo libre. Luego, vale la pena mencionar las razones principales por las que ocurre esto.

En primer lugar, y como se mencionó en el apartado de *proyectos de vida*, la necesidad compartida por las familias en cuestión, de lograr adquirir dinero a lo largo del día mediante acciones informales y mal remuneradas, hace que tanto ellos como los niños y niñas, dediquen una gran parte del día a estas actividades, en consecuencia, los niños distribuyen este tiempo entre momentos para ayudar a conseguir dinero y momentos en los que simplemente deambulan por el espacio.

Un segundo causal es que, a pesar del interés de las madres por enviar a sus hijos e hijas a estudiar en un centro educativo, se tienen múltiples barreras a la hora de acceder a una escuela. Algunas de las causas son la dificultad para adquirir materiales y elementos para asistir al colegio (uniformes, zapatos, cuadernos y demás útiles escolares), la ausencia de una alimentación regular y mínima que

es esencial en los procesos de aprendizaje y la lejanía e inseguridad en el trayecto camino a la escuela.

Por último, el tercero causal reside en la falta de documentación legal requerida para completar los procesos burocráticos que les permita acceder a educación, salud y, en el caso de las madres, a un trabajo formal mejor remunerado; considerando la condición de migración de dichas familias.

Claramente, en estas poblaciones (aquellas en situación de riesgo y vulnerabilidad) hay cabida para que el tiempo libre se convierta en un tiempo de ocio nocivo, es decir, en donde los niños y niñas, en su afán por sobrevivir a estos ambientes, aprendan comportamientos y conductas que los puedan llevar a ser infractores de la ley, a desarrollar indiferencia hacia el bienestar de los demás y ser partícipes de cualquier forma de violencia.

No obstante, el posibilitar experiencias pedagógicas a la población que no puede acceder constantemente a ellas mediante el sistema educativo formal, cumple con más de una función, es decir, no solamente logra que se alcance un mejor nivel de desarrollo integral y una mejor reconfiguración de sus proyectos a futuro, sino que, actúa como una barrera ante el riesgo permanente de la calle.



Figura 5. Experiencias pedagógicas: Juegos dramáticos. Fuente: registro fotográfico propio.

Conclusiones

Es posible apreciar que esta investigación favoreció la aparición de diversos análisis reflexivos con relación a la educación. Primeramente, las prácticas pedagógicas comunitarias de alfabetización posibilitaron la transformación de la calle, un espacio de constantes miedos, inseguridades y violencia. El dar cabida a las risas, al compartir experiencias y aprendizajes distintos, contribuyó

significativamente en los procesos de desarrollo de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, reflejándose en sus voces y en las proyecciones que ahora sostienen sobre su propia vida.

Segundo, es importantísimo reconocer que en la calle se pueden propiciar múltiples formas de abordar la educación. Queda claro que la escuela no es el único espacio designado para el aprendizaje y que la calle cumple un papel trascendental en la transformación social. Visibilizar las realidades de estas poblaciones da pie para que surjan nuevos imaginarios respecto a lo que entendemos como educación y quién realmente tiene el privilegio de acceder a ella. A su vez, se pueden proponer nuevas estrategias pedagógicas para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de todos y todas, comprendiendo la educación desde un enfoque de derecho y equidad, y erradicando las barreras socioculturales.

Como tercer aspecto, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo las universidades están aportando a la formación de los educadores infantiles para enfrentar los retos sociales? Ya se reconoce que el rol del maestro siempre está en constante evolución, más aún cuando se considera intervenir en espacios sociales y públicos. En esta investigación queda contrastado el valor que se le otorga al rol del maestro, más allá de las escuelas y la importante necesidad de formarse para ello, haciendo una devolución clara a los currículos de Educación Superior para maestros y maestras.

El reto a asumir es grande. El componente de educación social para las y los maestros infantiles en formación no debe verse limitado al desempeño del rol docente en torno a la institucionalidad (a la escuela como espacio designado y limitado para enseñar). Por ello, el enfoque que tienen los componentes sociales en el currículo debería comenzar a funcionar como un eje transversal a lo largo de la formación profesional, dándole una mayor fuerza en comparación con las apuestas actuales.

Finalmente, es importante mencionar que, de esta experiencia vivida con los niños y niñas en situación de riesgo de calle, nace la necesidad de seguir trabajando en pro de ellos, ellas y sus familias excluidas socialmente. Por ende, como producto del ejercicio pedagógico e investigativo, se crea el Proyecto Socioeducativo “*Mariposa de colores*”, cuyo objetivo se suscribe en crear diversos espacios de aprendizaje para la realización personal, no solamente de los niños y niñas, sino también de jóvenes y madres cabeza de hogar, donde por medio de diferentes estrategias basadas en las expresiones naturales (arte, literatura, juego y la exploración del medio), se potencialicen aspectos del desarrollo cognitivo, afectivo, físico y social; dando lugar a la transformación de los entornos familiar y social, contribuyendo a que cada miembro se pueda desarrollar plenamente, siempre de una manera digna y equitativa.

Y, entonces ¿Por qué no llevar la escuela a la calle? ¡Por una educación para todas y todos!



Figura 6. Cierre de experiencias de fin de año. Fuente: registro fotográfico propio.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, L., Ceferino, D., Castro, D. (2011). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (Trabajo de grado). Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/6990>
- Angulo Flórez, D. I. (2017) Proyectos de vida dignos. Estrategias pedagógicas para niños y niñas en condición de vulnerabilidad. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, 20, 772-778.
- Bienestar familiar. (2020). *Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida, de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes atendidos en los servicios de protección del ICBF*. <https://www.icbf.gov.co/lineamiento-de-atencion-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-los-proyectos-de-vida-de-nnaj>
- Cepal. División de Desarrollo Social. (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6130-estratificacion-social-clases-sociales-revision-analitica-sectores-medios>
- Elizalde, O. (2019). *Triangulación de datos*. <https://www.lamalditatis.org/post/triangulacion-de-datos>
- González, W. (2012). El rol de los educadores en la infancia. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/el-rol-de-los-educadores-en-la-infancia>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección Ider.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2021). Cartilla Orientaciones para el desarrollo del proyecto de vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. <https://www.icbf.gov.co/cartilla-orientaciones-para-el-desarrollo-del-proyecto-de-vida-de-nna-y-j-v1>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). *Cartilla Desarrollo Integral*. <https://www.icbf.gov.co/cartilla-desarrollo-integral-v1>

- Jara, O. (2018). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Liublinskaia, A. A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. Grijalbo.
- Londoño, D., y Ospina, H. F. (2016). Capítulo8: La alfabetización crítica: requerimiento social. En Ospina, H. F. y Ramírez-López, C. A. (comps.). *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. pp.235-256. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- López Aguilar, D. (2018). Las prácticas pedagógicas comunitarias: una experiencia con sentido y significado. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/6092>
- MEN. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Moreno Carmona, N. D., Chilito Ordoñez, E., & Trujillo, J. O. (2010). Juventud y ciudadanía desde la educación en la calle. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 1(1), 2–27. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/1168>
- Moreno, N., Chilito, E. y Trujillo, J. (2007). *No con golpes: educando en clave de afecto*. Cali: Corporación Juan Bosco.
- Perdomo Estrada, D. y Dávalos, J.D. (2022). Cali, ciudad de acogida y protección para población migrante. <https://www.cali.gov.co/bienestar/publicaciones/172865/cali-ciudad-de-acogida-y-proteccion-para-poblacion-migrante/>
- Sánchez Upegui, A. A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-7.
- Sarrate Capdevila, M. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 51–61. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868>
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Torres Carrillo, A. y Cendales González, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (26), 41.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Vaneigem, R. (1967). *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*. Anagrama.

¹ Magíster en Intervención Psicosocial, Licenciada en Educación para la Primera Infancia. Docente universitaria de la Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, perteneciente al Semillero Investigativo en Pedagogía Infantil SIPI de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución; docente de la Maestría en Atención Integral a

“Las prácticas comunitarias de alfabetización y su incidencia en la transformación de los proyectos de vida de ocho niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad que residen en la ciudad de Cali, Colombia”.

Stephania Hermann Agudelo, Laura Camila Ramirez Duran, Luisa Fernanda Salinas Bedoya, Jackeline Valencia Lara / pp. 94-117. - **ARTÍCULO-**

la Primera Infancia de la Universidad ICESI. ORCID: [0000-0003-1936-6777](https://orcid.org/0000-0003-1936-6777) / stephaniahermannagudelo@gmail.com

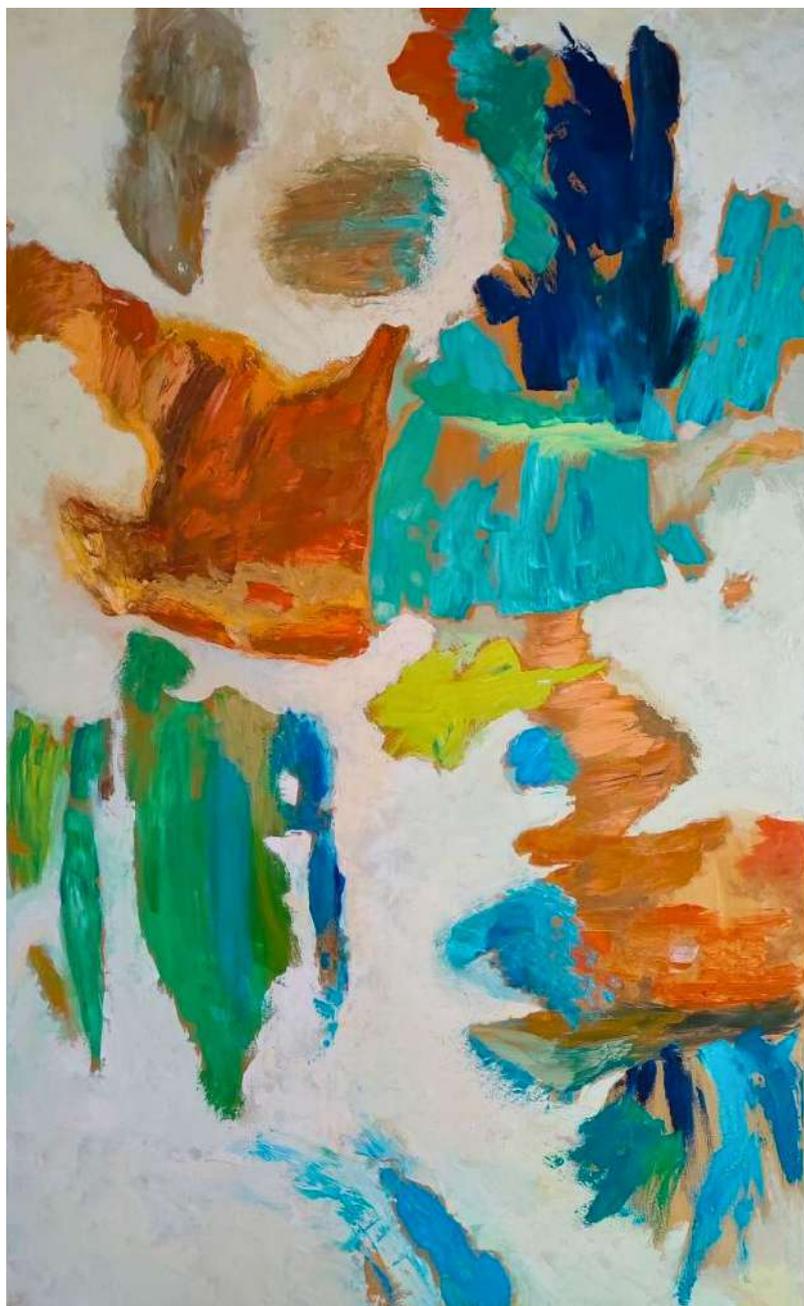
² Estudiante aspirante a grado como Licenciado en pedagogía infantil adscrita a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. ORCID: [0000-0003-2036-2394](https://orcid.org/0000-0003-2036-2394) / camila99584@gmail.com

³ Estudiante aspirante a grado como Licenciado en pedagogía infantil adscrita a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. ORCID: [0000-0001-6345-6564](https://orcid.org/0000-0001-6345-6564) / salinasluisa725@gmail.com

⁴ Estudiante aspirante a grado como Licenciado en pedagogía infantil adscrita a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. ORCID: [0000-0002-8929-1072](https://orcid.org/0000-0002-8929-1072) / jackev.0129@gmail.com

⁵ Es **N1, N2**: niño entrevistado

⁶ **NG**: niños en general



Ana Ayuso Zuñiga

Memorias

Óleo sobre lienzo
160 x 100 cm

Tiempos, espacios y Nuevo Régimen Académico de la educación secundaria en la provincia de Córdoba

Times, spaces and the New Academic Regime of secondary education in the province of Córdoba

Andrea Graciela Martino¹

María Florencia Serra²

Analía Van Cauteren³

Luisina Zanuttini⁴

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/uker8bfkj>

Resumen

El presente artículo se enmarca en un Proyecto de Investigación denominado "El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar" (2018-2022). Se trató de una investigación cualitativa que tuvo como principal propósito realizar un análisis entre las políticas educativas de inclusión, la ampliación del derecho a la educación con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, los formatos escolares y los sentidos construidos por lxs sujetos en las escuelas. En esta oportunidad interesa detenernos en los espacios y tiempos escolares, en tanto rasgos y componentes estructurantes de la forma escolar moderna, que en las últimas décadas vienen siendo objeto de desnaturalizaciones e interpelaciones respecto a cómo fueron concebidos y organizados para la escolarización de masas. Por ello focalizamos en el Nuevo Régimen Académico (NRA) sancionado en 2018 en Córdoba. Puntualmente, nos preguntamos de qué manera el NRA entra en diálogo y/o tensión con aquellos elementos estructurantes de la organización escolar como el tiempo y el espacio, focalizando en las Trayectorias Escolares Asistidas (TEA) que el presente régimen propone como dispositivos pedagógico-institucionales. A partir del trabajo de campo en tres escuelas secundarias cordobesas, proponemos algunos análisis, reflexiones e interrogantes acerca de las relaciones entre NRA, espacios, tiempos escolares e inclusión educativa.

Palabras clave: educación secundaria; espacio y tiempo escolar; forma escolar; régimen académico

Abstract

This article is part of a research project entitled "The right to secondary schooling. Contributions to the (de)construction of schooling conditions and the school format" (2018-2022). It was a qualitative research whose main purpose was "to build a relational analysis between the decisions

and proposals of educational inclusion policies, the expansion of the right to education with the extension of compulsory secondary school, school formats and the meanings constructed by social actors in secondary schools". On this occasion, we are interested in focusing on school spaces and times, as features and structuring components of the modern school form, which in recent decades have been the object of denaturalisation and questioning with respect to how they were conceived and organised for mass schooling. For this reason, we focus on the New Academic Regime (NRA) enacted in 2018 in Córdoba. Specifically, we ask ourselves how the NRA enters into dialogue and/or tension with those structuring elements of school organisation such as time and space, focusing on the Assisted School Trajectories (TEA) that this regime proposes as pedagogical-institutional devices. Based on fieldwork in three secondary schools in Cordoba, we propose some analyses, reflections and questions about the relationships between NRAs, spaces, school time and educational inclusion.

Keywords: secondary education; school space and time; school form; academic regime

Recepción: 04/07/2023

Evaluación 1: 07/08/2023

Evaluación 2: 02/08/2023

Aceptación: 3/09/2023

Introducción

El presente artículo se enmarca en un Proyecto de Investigación desarrollado entre los años 2018-2022, que se denominó El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar, dirigido por la Dra. Alejandra Castro y codirigido por la Esp. Silvia Oliva, y radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018-2022, SECYT, FFyH, UNC). El mismo se inscribe dentro de la investigación cualitativa y tuvo como principal propósito realizar un análisis entre las políticas educativas de inclusión, la ampliación del derecho a la educación con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, los formatos escolares y los sentidos construidos por los sujetos en las escuelas.

En este escrito, interesa detenernos en los espacios y tiempos de las escuelas, en tanto rasgos y componentes estructurantes de la forma escolar moderna que, en las últimas décadas, de la mano de las políticas de inclusión educativa y particularmente desde la pandemia por COVID 19 (durante los años 2020 y 2021), vienen siendo objeto de desnaturalizaciones y problematizaciones respecto a cómo fueron concebidos y organizados para la escolarización de masas. Uniformidad, homogeneidad, control y jerarquía fueron las notas más relevantes con las que el tiempo y el espacio fueron connotados durante décadas en las escuelas argentinas, con algunos cambios de acuerdo a las tradiciones pedagógicas que lograron interpelarlos.

En las últimas décadas, en especial desde la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206 en el 2006 y la extensión de la obligatoriedad a toda la educación secundaria, una gran cantidad de experiencias y de políticas públicas al intentar resolver la problemática de la exclusión, vienen tensionando el carácter de 'supuesta' inmutabilidad que durante siglos revistieron componentes como el espacio y el tiempo escolar. Durante la pandemia se alteraron el tiempo y el espacio escolar con las medidas del ASPO y DISPO¹ -en especial en el 2020- alimentando y profundizando el ánimo desnaturalizador que se venía configurando desde las políticas educativas y desde el campo académico -especialmente desde la sociología de la educación- a través de las categorías de forma y/o gramática escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994; Tyack y Cuban, 1994; Terigi, 2007, 2009, 2010; Southwell, 2012).

En la provincia de Córdoba, la medida de política educativa relativa a modificar el régimen académico en las escuelas secundarias -Nuevo Régimen Académico (NRA) sancionado en el 2018- se inscribe en el conjunto de estrategias y decisiones que forman parte de definiciones acordadas en el marco del Consejo Federal de Educación² y de esfuerzos políticos del Estado provincial por responsabilizarse de las trayectorias escolares de sus estudiantes. Su inicio y puesta en acto viene generando variadas discusiones en torno al cumplimiento del derecho a la educación de lxs jóvenes, a la vez que conmociona aspectos cristalizados del formato escolar de la educación secundaria. En este sentido, entendemos que esta regulación se configura como una oportunidad, desde nuestra investigación, para interrogar acerca de las prácticas, usos y significaciones que esta nueva regulación puede implicar sobre espacios y tiempos escolares. En los apartados que siguen abordaremos dichas cuestiones y los análisis producidos al respecto. Para ello presentamos la estrategia metodológica de la investigación y algunos de sus desafíos en primer lugar, luego desarrollamos teóricamente las categorías de espacio y tiempo escolar. A continuación, presentamos referencias empíricas recuperadas del trabajo de campo en las escuelas secundarias, articulándolas con análisis y nuevos interrogantes. Finalizamos con algunas reflexiones que apuntan a proponer nuevas preguntas y profundizar en las discusiones sobre inclusión, régimen académico, espacios y tiempos escolares.

¹Durante la pandemia por COVID-19 en la República Argentina se tomaron medidas sanitarias que se reconocieron bajo los nombres de ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio) y DISPO (Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio). El primero implicó no asistir a los edificios educativos y desplegar estrategias tendientes a sostener la escolaridad desde los hogares (aulas virtuales, cuadernillos, audios de whatsapp, programas de televisión estatales, entre otras). Durante el DISPO se habilitó el ingreso a las instituciones, de manera paulatina y regulada, con subgrupos, utilizando otros espacios (más allá de las aulas) y reorganizando los tiempos.

²El Consejo Federal de Educación (CFE) en las resoluciones 84/2009, 93/2009 y 330/2017 expresaba acuerdos con las jurisdicciones en torno a la necesidad de revisar los regímenes académicos jurisdiccionales sancionados en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Estrategias metodológicas para investigar espacios, tiempos y NRA

En este artículo se pretende realizar un análisis relacional entre tiempos, espacios y una política educativa de inclusión (NRA). Para ello, los datos que aquí se presentan se han producido en el marco de una investigación descriptiva y cualitativa, que desde un enfoque socio antropológico permite explorar en las "estructuras de significados" (Vasilachis de Gialdino, 1992, p.57) y la multidimensionalidad de las distintas realidades y escenarios en estudio.

Entre las estrategias de recolección de datos utilizamos herramientas de la etnografía orientadas al campo de la educación como entrevistas, observaciones, lectura y análisis de documentos. Las observaciones permitieron establecer un "contacto empírico con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación, comprensión" (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 191) y las entrevistas una conversación que posibilitó conocer cómo interpretan los sujetos sus experiencias poniéndolas en términos que son propios (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Para este artículo, recuperamos el trabajo de campo realizado en tres escuelas secundarias ubicadas en la ciudad de Córdoba Capital durante los años 2018 - 2022. Dos de estas escuelas se encuentran ubicadas en contextos de pobreza y segregación residencial, mientras que la otra, se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad.

Específicamente hemos recuperado datos de las entrevistas en profundidad realizadas a los equipos de gestión directiva, para conocer los sentidos construidos por estxs sujetxs en torno a las decisiones sobre el NRA y sus traducciones en los contextos institucionales y locales específicos.

Dado que el NRA es una política que se está implementando de manera escalonada en la provincia de Córdoba, las entrevistas a los equipos directivos de las escuelas de nuestro universo empírico, se realizó a medida que cada una de estas instituciones quedaba incluida en esta regulación. Así, la escuela 1 fue una de las primeras en formar parte del grupo de instituciones que comenzaron a implementar el NRA, mientras que las escuelas 2 y 3 quedaron incluidas en el 2020, pero comenzaron a implementarlo desde el 2022 con la presencialidad plena. Esto permite comprender los diferentes momentos en que se realizaron las entrevistas que en este artículo se recuperan.

Tiempo y espacio. Algunas consideraciones conceptuales sobre la escuela secundaria y su forma

En este apartado nos interesa proponer algunas conceptualizaciones sobre espacios y tiempos escolares como componentes estructurantes y estructurales de la forma escolar, que son producto de investigaciones y reflexiones que se vienen construyendo de forma individual y colectiva³ en el

³Estamos haciendo referencia a las siguientes investigaciones: Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y

marco del Proyecto de investigación marco.

Partimos de entender que tanto el tiempo como el espacio escolar no devienen un telón de fondo, una exterioridad que está por fuera de las experiencias escolares de docentes y estudiantes, no vienen hechos ni se presentan como algo dado, sino que son una construcción, una producción de lxs sujetxs intervinientes.

En este sentido resulta necesario considerar el modo en cómo se organizan, estructuran, representan, generan o producen determinadas prácticas y efectos en los escenarios escolares. Asumiendo que ni los espacios ni los tiempos vividos, en tanto construcciones culturales, son neutros o asépticos, se ha comenzado a explorar la idea de que los mismos transmiten un mensaje y materializan intenciones determinadas (Escolano Benito, 2000; Trilla, 1999) en un diálogo que no es lineal ni simple (Serra, 2018). Existen experiencias en las que los proyectos pedagógicos desplegados desconocen la materialidad de los espacios, "(...) los ningunean, se ordenan sobre principios que no los incluyen. Orden material y orden simbólico se desacoplan, y cada uno de ellos, por separado, pierde fuerza" (Serra, 2018, p. 40). Es posible distinguir prácticas innovadoras en edificios escolares tradicionales, como también distinguir proyectos arquitectónicos que sugieren usos alternativos y lo mismo no sucede. Hay un desacople que en ocasiones tiene que ver con aquello que lxs sujetxs hacen al espacio, las traducciones sobre lo que reciben es lo que se pone en juego, "un juego dialéctico por el cual sus configuraciones pueden ser vistas no sólo como resultados de la acción humana, sino también ellas mismas participando de la producción de lo social" (Serra, 2017, p.38).

El espacio escolar es entendido como "aquella materialidad compartida por un conjunto de sujetos donde se ponen en juego procesos educativos (...) aloja un colectivo, es un lugar de encuentro donde *se hace escuela*" (XX., 2022, p.38). El espacio escolar involucra tanto una dimensión material como una simbólica (Castro, 2015; Faraci, et. al, 2017; XX., 2022) que requiere ser abordada desde su propia complejidad considerando (des)articulaciones que se van dando entre procesos pedagógicos, sociales y culturales de las instituciones escolares y su contexto (Castro, 2018). En este punto resultan valiosas las lecturas que Alejandra Castro (2015) realiza sobre el espacio escolar desde los aportes de Henry Lefebvre, quien indaga en las relaciones entre espacio y poder, y plantea que las relaciones entre ambos pueden ser de "dominación" y de "apropiación" (Lefebvre, [1974] 2013, pp. 212-213). La producción del espacio implica entonces procesos de apropiación, traducción, resistencia (Castro, 2015; Serra, 2017; Serra, *et.al.*, 2020; Cattaneo, 2021; Roldan y da Silva, 2021; XX., 2022). La apropiación del espacio "no es homogénea, lisa ni sin conflictos, es rugosa

propuestas pedagógicas, a cargo de XX. El tiempo escolar en la escuela secundaria. Políticas, instituciones y sujetos, a cargo de XX. Discontinuidades en el tiempo escolar de la educación secundaria. Una investigación sobre las presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones, de XX. El sentido social en el trabajo pedagógico dentro del proyecto final en las carreras de Diseño Industrial inscriptas en la red DISUR., a cargo de XX.

y compleja, acontece en un marco de disputas, tensiones, contradicciones y asperezas, entre: usos hegemónicos sobre otros que resisten o intentan ser una alternativa; usos paralelos o clandestinos frente a lo que se presentan como institucionalizados, etc." (XX., 2022, p. 58)

En este sentido, el espacio escolar en tanto parte de políticas educativas implica tomar decisiones, asumir posiciones acerca de la educación, del conocimiento, de lxs sujetos que enseñan y de lxs que aprenden, como también del modo en que "las sociedades conciben los procesos de escolarización de la población, y todo esto, no sin las tensiones y disputas de intereses de diferentes sectores" (Castro, Álvarez, Fonseca Klumpp y Mingolla Córdoba, 2020, p. 61). Explorar estas relaciones en un marco de revisión de formas escolares, de amplitud de la obligatoriedad escolar y de la incorporación de nuevos regímenes para abonar a la efectivización del derecho a la educación lleva a la pregunta sobre "¿cómo pensar un espacio escolar que permita alojar a todos/as?" (Castro y XX, 2021, p. 178). Esta indagación demanda a su vez explorar en el concepto de tiempo desde los aportes de diferentes disciplinas y con la intención de pensar un tiempo escolar que acompañe las experiencias escolares de lxs jóvenes en el presente.

En este sentido, el tiempo escolar es concebido aquí desde los aportes de XX (2023) quien lo reconoce en su carácter bifronte en el que a la vez que regula, ordena, estructura, y organiza una determinada experiencia educativa, también es apertura, es decir habilita a la diferencia y a los posibles en el marco de los procesos de transmisión del acervo cultural, de las resignificaciones subjetivas, de los encuentros y las interacciones. Dos caras que se necesitan mutuamente. XX (2023) sostiene que el tiempo escolar,

ese tiempo libre e igualitario que tematizan Simmons y Masschelein, puede ser concebido como la duración, históricamente producida, social y políticamente disputada e institucionalmente organizada de una suspensión con efectos, en la que se entrecruzan e interactúan políticas, trayectorias, temporalidades, saberes y sujetxs, y que, en su capacidad productora de marcas, huellas y experiencias, se dirimen el determinismo y la contingencia, el cierre y la apertura a lo plural, lo previsible y lo inédito (p. 72).

Recuperar estas conceptualizaciones, nos permite entonces reconocer y tener en cuenta dos dimensiones. Por un lado, una dimensión más coactiva y estructurante que ha dominado las formas de concebir y organizar espacios y tiempos escolares en la historia de la escolarización en nuestro país. Y por otro, una faceta ligada a su maleabilidad, apropiación, interpretación y subjetivación y por tanto, pasible de ser pensada y organizada de manera situada y sujetas a distintas disputas de sentido. Desde estas conceptualizaciones trataremos de avanzar respecto a la relación del espacio y tiempo escolares y el NRA en la escuela secundaria.

Es en el modo en cómo una regulación es reinterpretada y puesta a jugar, donde el espacio y el

tiempo dejan de ser rasgos abstractos de lo escolar, para tener encarnadura en los sentidos, discursos y prácticas de lxs sujetxs en los escenarios de la cotidianeidad, formando parte -a veces de manera naturalizada- de las posibilidades y constricciones para la puesta en acto de las políticas (Ball, 2002).

Algunas consideraciones sobre el Nuevo Régimen Académico (NRA)

En marzo del año 2018 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba aprobó a través de la Resolución Ministerial N.º 188/18 el Programa NRA para la Escuela Secundaria y el Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA). Una cuestión a señalar es que esta normativa se viene desarrollando de manera gradual, es decir, cada año un conjunto de escuelas secundarias -de gestión estatal y privada- se incorporan a sus regulaciones, lo cual implica que actualmente convivan al interior del sistema educativo provincial escuelas secundarias que están incluidas dentro del NRA y otras que siguen siendo reguladas por la vieja normativa.

En tanto se trata de una normativa que redefine y modifica el régimen académico escolar, en su letra se lo define como

el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela (Res. N° 188/18).

Entre otras regulaciones⁴ que el NRA propone tendremos en cuenta para este artículo lo referido a lxs estudiantes con Trayectorias Escolares Asistidas (TEA). En esta normativa, son concebidxs como sujeto del derecho fundamental de la educación, y por tanto centro y protagonista del proceso educativo. La categoría de "trayectoria escolar" es enunciada en términos de las diferentes formas de estar, participar, aprender y transitar la escolaridad obligatoria. La resolución diferencia trayectorias escolares teóricas y reales. Un aspecto novedoso del NRA es que en ningún caso se pierde la condición de estudiante, pues la discontinuidad en la trayectoria no es una opción. Junto a la figura de alumnx regular, se introduce la de estudiante en TEA, y se abre la posibilidad de una presencialidad acompañada a través de recursos virtuales y/o apoyo a distancia. También la noción de estudiante libre es redefinida⁵.

⁴El NRA introduce múltiples regulaciones novedosas para la educación secundaria tales como: la organización del ciclo lectivo en dos cuatrimestres; el desarrollo de Jornadas de Integración de Saberes (JIS) definidas como instancias de trabajo colectivo entre espacios curriculares sobre temas emergentes durante dos semanas por etapa; la determinación de 7 siete como calificación mínima para aprobar y acreditar los espacios curriculares y la valorización de la evaluación de proceso.

⁵A diferencia de normativas anteriores que establecen que un estudiante podía quedar en condición de libre por inasistencias o por sanciones procedentes de faltas al Acuerdo Escolar de Convivencia, el NRA resignifica la

Como se puede visualizar en estas referencias, la presencialidad sigue siendo la pieza estructurante de la escolaridad, sin embargo, encontramos una mayor disposición hacia regulaciones que habilitan a pluralizar las formas de estar presentes de lxs estudiantes: alumnx regular, alumnx libre y ahora alumnx con TEA. Esta nueva figura provoca la pregunta acerca de qué vinculaciones habrá que revisar en relación a estas presencialidades más plurales de lxs estudiantes con los tiempos y espacios en las escuelas. Los horarios fijos y uniformes, las aulas como únicos espacios dedicados a la enseñanza simultánea, las sillas y bancos diseñados para papel, lápices, libros y trabajo individual, pero no para hacer lugar a otras grupalidades o para utilizar recursos digitales, son cuestiones de la vida cotidiana escolar que seguramente comenzarán a mostrar sus inflexiones y rigideces en un contexto en el que se revisan trayectorias, se proponen cursadas alternativas, recorridos singulares y nuevas formas de acreditación.

Si el NRA reconoce e interviene en torno a la discontinuidad pedagógica que genera el fenómeno del ausentismo en muchos estudiantes, proponiendo la figura de TEA, ¿de qué modo los espacios y los tiempos comienzan a revisarse para asegurar la "continuidad en la discontinuidad" (Saccone, 2019; XX, 2023)? ¿De qué modo conviven el acompañamiento virtual y las formas instituidas de "estar en la escuela"? ¿En qué espacios y tiempos lxs docentes producen los recursos didácticos virtuales destinados al seguimiento? ¿Cuáles son los espacios definidos para trabajar y realizar un seguimiento más individualizado a lxs estudiantes con trayectoria asistida? ¿Qué tipo de mobiliario escolar se necesita para estas experiencias? ¿Se consideran estas cuestiones al momento de pensar en un nuevo modo de organizar lo escolar?

Estas preguntas dialogan con las inquietudes que señalan Castro, Alvarez y Fonseca (2019) al pensar en las relaciones entre el NRA y el espacio escolar tradicional:

nos interesa ver cómo este régimen interpela y produce nuevas miradas y vinculaciones con lo espacial, qué de lo existente, en términos de configuraciones espaciales, se adapta o es necesario modificar de acuerdo a la experiencia que está atravesando la escuela. Estas transformaciones que están sucediendo que implicancias tienen a nivel de la espacialidad, como las "leemos" en clave espacial.
(p. 140)

A continuación, presentamos los avances producidos en el trabajo de campo de las tres escuelas secundarias cordobesas que se encuentran bajo las regulaciones del NRA, focalizando especialmente en las TEA y analizamos de qué modo interpela o modifica los tiempos y espacios en cada institución.

categoría de estudiante libre y establece que esta condición se da en el caso de aquellos que desarrollan su trayectoria de forma autónoma con el propósito de adelantar cursos, cumpliendo con las instancias de acreditación y promoción sin asistir sistemáticamente a clases.

Tres escuelas con NRA: singulares apropiaciones sobre la TEA

La escuela 1, se encuentra ubicada en el centro y en el año 2018 fue designada para constituirse como una de las 76 instituciones que comenzaron a desplegar la experiencia piloto de implementación del NRA. En esta escuela se reconoce que el NRA vino a legitimar estrategias que ocurrían de hecho, otorgándoles reconocimiento y un encuadre pedagógico, aunque no se desconoce que la normativa encarna una fuerza instituyente que interpela a inaugurar nuevos modos de entender la escuela secundaria. Así las palabras del equipo de gestión dan cuenta de estos dos sentidos que el NRA connota:

para nosotros el (NRA) vino a darle un marco de legalidad y fundamento pedagógico a algunas acciones que quienes gestionamos escuelas con altos niveles de repitencia y abandono por inasistencias ya veníamos realizando en favor de facilitar la continuidad escolar a estudiantes con problemáticas que les impidieron el cursado regular de sus trayectos o que abandonaron por no poder sostener la aprobación completa de los espacios curriculares (Ex-vicedirectora, 2020).

(...) fuimos de las primeras escuelas seleccionadas para el Nuevo Régimen, tiene toda una estructura diferente de trabajo, va llevar mucho tiempo (...) pero que me resultó interesante porque en realidad es ver la formación de otra manera, es un cambio más para los grandes que para los chicos. Digamos que el formato como escuela ya hace años que no sirve (Directora, 2019).

Con relación a la espacialidad, esta escuela posee la particularidad de ser una de las tres instituciones educativas de Córdoba nombradas patrimonio histórico cultural, definida como un bien de interés artístico, lo que la constituye en un baluarte dentro de la memoria colectiva de la ciudad. Es una de las escuelas más representativas por su arquitectura ‘monumental’ y ‘palaciega’ como así también por su gran capacidad en el número de alumnos y docentes que la habitan en el cotidiano. En una investigación anterior planteamos cómo un “espacio y tiempo pensados en términos de ‘a todos lo mismo al mismo tiempo’, aquello que conocemos como la simultaneidad comeniana, ¿puede alojar las prácticas pedagógicas impulsadas por el NRA? ¿de qué forma se piensa el espacio allí? ¿qué acontece con la organización de los tiempos?” (XX, 2020, p.105). En este punto inscribimos inquietudes respecto a las tensiones que pueden generarse entre proteger y conservar un edificio patrimonial (con los desafíos que eso implica) e incorporar variaciones en la propuesta académica: ¿cómo dialogan las “nuevas formas” incorporadas a partir de la implementación del NRA con un edificio pensado para otro proyecto pedagógico? y ¿qué traducciones realizan sus integrantes para que el edificio permita alojar al NRA? Hemos aludido a la capacidad de traducción que lxs sujetos despliegan para que en los espacios se pongan en juego variadas experiencias, y también mencionamos la versatilidad que algunos edificios aseguran; entre unos y otros, se va haciendo escuela. En una entrevista la Directora de la institución nos comentó sobre sus expectativas respecto a la cuestión espacial, y ella entiende que con la implementación del NRA

No se trata solamente de ver los espacios sino de darle otro uso, tiene que ver con la convicción (Directora Escuela 1, 2019).

En el relato se destaca la confianza que se deposita sobre lo que lxs sujetos pueden hacer con el espacio disponible, darle otro uso, pensar otras combinaciones, recurrir a una especial relación entre espacio, tiempo y uso que va variando y "se manifiestan en la identidad que cobran los lugares según la combinación de los tres elementos" (XX., 2022, p. 117).

Por otro lado, "estar presente" en la escuela, asistir al edificio, desde la propuesta del NRA parece construirse desde otros sentidos que tiendan a revalorizar el vínculo pedagógico por sobre la asistencia como una condición obligatoria. Al respecto la ex-vicedirectora señalaba que inicialmente eso fue un desafío:

sin la obligación de estar todos los días en la escuela, su presencia debía estar regulada por algún sentido y ante este dilema algunos jóvenes tardaron en encontrarlo (...) Para muchos jóvenes el Nuevo Régimen Académico vino a ofrecer una alternativa posible que respetaba tiempos y circunstancias individuales. Sin embargo algunos se sintieron habilitados a no asistir a clases ya que sostenían que era igual asistir o no a la escuela. La asistencia ahora estaba en función al valor que cada individualidad le otorgaba al encuentro con sus docentes. (Ex-Vicedirectora, Escuela 1, 2020).

La obligatoriedad de la educación secundaria inaugurada en 2006, se traduce en una "inversión temporal" que lxs jóvenes y sus familias deben realizar, separando para el trabajo escolar, horas diarias y años de la vida para permanecer sujetos a las lógicas y tiempos impuestos por la escolaridad. Éstas desde el discurso de los directores entrevistados se plantea como un esfuerzo quizás superlativo, atendiendo los contextos de gran adversidad que la población de esta escuela debe enfrentar. Así lo expresa la ex vicedirectora:

La escuela secundaria y su relativa reciente obligatoriedad exigen a los jóvenes una gran inversión de tiempo y esfuerzo, sumado a que muchos de ellos son lanzados tempranamente a la vida de adultos. Esto significa por ejemplo tener que hacerse cargo de cuidar hermanos, tener que conseguir un trabajo, responsabilizarse por hijos (particularmente en jóvenes mujeres), requerir de contención emocional, espiritual o psicológica, vivir en hogares con alguna clase de violencia familiar o directamente verse ante el completo abandono por parte de sus progenitores llegando al extremo de tener que vivir con parientes, amigos o incluso judicializados (Ex-Vicedirectora, Escuela 1, 2020).

La escuela 2, se encuentra ubicada en los bordes de un populoso barrio de raigambre obrera de Córdoba Capital, situado en la zona noreste. Esta institución fue incorporada bajo las regulaciones del NRA en el año 2020, aunque debido a la pandemia pudo comenzar a ponerlas en acto recién en el 2022. Cabe señalar que esta definición de política educativa comienza a ser puesta en marcha en el marco de un nuevo equipo de gestión, por lo cual esta escuela se encuentra sobrellevando

procesos de recambio directivo y recambio de regulaciones. Las miradas de la directora sobre el NRA asumen un matiz en el que la impronta de la novedad atraviesa la mirada. En esta escuela, la TEA fue definida ampliando la jornada escolar para aquellxs estudiantes que debido a la acumulación de ausencias, sobrepasaron las 25 inasistencias permitidas. Al respecto la directora relataba lo siguiente

Nosotros le hacemos un cronograma y le decimos, vos comenzás aquí (señala una fecha en el calendario a modo de ejemplo) y luego de haber venido durante 25 días hábiles en contraturno y en el turno correspondiente entonces ya vuelve a ser alumno normal. Es una jornada escolar más larga la que tienen (...) Nosotros tenemos tutorías de contraturno para los del turno tarde de 11 a 13 hs y en el turno mañana por la tarde de las 13 a las 15 hs. Entonces en ese horario de contraturno lo que se hace ahora es fortalecer los espacios curriculares de la primera etapa. Es como que de esta manera 'devuelven las faltas'. En ese tiempo el chico no puede faltar más, de ahora en adelante una vez que cumpliste la TEA no podés faltar más (Directora Escuela 2, 2022).

Para quienes acumulan 25 inasistencias y pasan a TEA, en esta escuela se han desplegado tutorías, lo cual se traduce en la demanda de espacios disponibles para el trabajo de estas nuevas figuras que aparecen para acompañar y sostener trayectorias escolares. Esta misma directora entrevistada, daba cuenta del modo en cómo esta forma de implementar el NRA y estas formas de presencialidad, modificaban los movimientos de lxs estudiantes en el espacio y el tiempo:

Antes los libres quedaban a su buena voluntad, eran libres y la escuela se desentendía de ellos. Eran alumnos de la escuela, pero el alumno autogestionaba todo para rendir. En cambio ahora, sí, el estudiante es libre pero sigue vinculado a la escuela. Aquí los libres vienen a las tutorías del contraturno para prepararse y poder rendir. Entonces es como que la escuela en esa parte genera como una cosa más autogestionada... el chico va a la escuela y realiza las actividades que necesita de manera puntual y luego se va. Viene tal día a la tutoría de Lengua, ponele, y luego tal otro día para trabajar sobre tal tema en la tutoría equis. Y así. Lo mismo con los de TEA, vos los ves que entran, salen, van a las tutorías, se gestionan ellos, es como que cuando vienen a la escuela saben a qué vienen. Realmente en ese aspecto soy una defensora del Nuevo Régimen. Y el chico no está desvinculado de la escuela. El otro día en el festejo del día del estudiante, un estudiante varón que tenemos que es libre y que viene a tutorías, estaba en la formación ese día. Yo estaba con la vice para saludar y le digo (...), 'che, ese no es Iván que es libre', 'sí' me dice, pero vino porque sus compañeros lo invitaron (Entrevista a directora Escuela 2, 2022).

A diferencia de la escuela 1, en la que en los inicios lxs estudiantes dejan de asistir a la escuela, en este caso nos encontramos con diversas formas de producir presencias en la escuela, que de algún modo permiten sostener el vínculo con la misma.

Es esta misma directora quien plantea que entre los sentidos que lxs propixs estudiantes van configurando sobre estos nuevos tiempos y modos de habitar los espacios escolares, la extensión de la jornada escolar para quienes se encuentran bajo TEA, es nominado como una condena que debe

pagarse por haber acumulado 25 o más inasistencias. Al respecto esta directora contaba

...viste que entre ellos se preguntan 'cuánto te falta a vos para terminar la TEA, cuántos días' y todo eso, y uno de los chicos en esas ocurrencias que tienen le dice a la preceptora 'a mi me falta poco para cumplir la condena' y la verdad es que nos reímos mucho de eso y entonces quedó así como de broma que la TEA es 'vas a cumplir la condena' (...) todos tienen que cumplir 25 días. (...) Los chicos están contentos, logran completar la carpeta, tienen que gestionarse quién se las presta, van entendiendo los temas y presentan las actividades atrasadas (Entrevista a directora, escuela 2, 2022).

Resulta interesante recuperar los decires de esta directora, al señalar sentidos que parecieran contrapuestos entre su percepción 'los chicos están contentos' y los sentidos de los propios estudiantes al nombrar la TEA como 'una condena'. En esta tracción de sentidos y percepciones el tiempo de la TEA, esos 25 días que los estudiantes tienen que asistir para recuperar "lo perdido", se pone en juego algo de esa doble dimensión del tiempo escolar, coactivo y reglamentario, a la vez que habilitante de otra cosa.

La escuela 3, por su parte, se encuentra ubicada en un contexto de extrema pobreza y de segregación residencial, en la zona sur, por fuera del anillo de circunvalación de la ciudad de Córdoba⁶. Como en la escuela 2, esta institución quedó incluida en el NRA en el 2020, pero fue recién en el año 2022 que pudo comenzar a desplegar dicha regulación. En ese año quien era su directora se jubila y asciende al cargo la vicedirectora que es docente con mucha antigüedad en la escuela y hacía varios años que formaba parte del equipo de gestión con esta directora saliente. En una entrevista con la directora a punto ya de jubilarse, en octubre del 2022 comentaba lo siguiente:

Nuestra escuela se ha caracterizado mucho por tener chicos en esas condiciones (se refiere a TEA), en especial chicos de primer y segundo año repitentes. También de tercero. Tercero también tiene un gran número de chicos que dejan de asistir regularmente pero vos sabés que la condición de TEA es que siguen siendo alumnos regulares y tienen que hacer las tutorías. Eso es lo que se estaba implementando a través de las coordinadoras de curso. (...) Sí nosotros lo que hacíamos era convocar a las familias, hacerles firmar las actas, para que ellos siguieran cursando pero ahí viene la parte difícil porque es difícil que los chicos vuelvan a incorporarse a seguir viniendo con regularidad. Porque también una de las cuestiones que se detectan ahí es que los chicos dejan porque les resulta un poco incomprensible la escuela, traen

⁶Se trata de una obra vial que consiste en una autopista que circunda toda la ciudad de Córdoba Capital como un anillo, y que permite entrar a las distintas zonas de la ciudad a través del mismo, rodeándola, en lugar de tener que atravesar el centro y la densidad de su "adentro" urbano.

una intensidad muy baja de aprendizajes de primaria, entonces les cuesta adaptarse. (...) Estos chicos no quedan libres, siguen siendo alumnos, (...) Pero ¿qué pasa? Tampoco siguen viniendo y tampoco vienen a las tutorías, hemos acondicionado un espacio... ¿viste a la entrada donde era la biblioteca?, bueno a la biblioteca la llevamos arriba y ahí, bien en la entrada armamos el aula para las tutorías... pusimos sillones, cortinas, la pusimos más linda, que se sientan bien, y ni con eso vuelven (Entrevista Directora, escuela 1, 2022).

De este relato se desprenden dos cuestiones que merecen atención. Por un lado, los movimientos en el espacio, destinar un lugar, acondicionarlo, priorizar un ambiente para estas nuevas figuras que la TEA incorpora a las dinámicas de la institución. Y también la apuesta en el espacio, embellecerlo para alojar, para recibir, una intención de dar nuevas bienvenidas y generar hospitalidad, de una escuela que lxs reciba. Y por otro lado, el planteo de esta directora, nos habla de resultados no esperados respecto a la implementación de la TEA. La atención por producir un espacio específico para las tutorías parece no alcanzar por sí mismos para que lxs chicxs 'vuelvan' a la escuela y se revinculen con ella a través de esta nueva regulación.

Cabe destacar que, en los tres casos aludidos, en lo que refiere al mobiliario escolar, no se observan cambios ni modificaciones sustanciales⁷ en relación a la TEA. En líneas generales, aunque las prácticas y los proyectos pedagógicos han sido revisados en diferentes momentos y bajo variadas perspectivas educativas, el mobiliario escolar ha continuado bajo el principal paradigma de alfabetización centrado en la lectura y escritura, siendo una deuda la revisión de los mismos en diálogo con otras y nuevas ideas pedagógicas.

Reflexiones finales y desafíos a futuro...

En este artículo hemos buscado articular analíticamente espacios y tiempos escolares con una nueva política educativa jurisdiccional. Para ello partimos de conceptualizar el espacio y el tiempo como construcciones socio-culturales, que lejos de constituirse en dimensiones estáticas, fijas e incuestionadas de lo escolar, se configuran y tensionan, se subjetivan y se experimentan singularmente, en el atravesamiento entre políticas educativas, escuelas, culturas institucionales específicas y trayectorias escolares.

En este sentido es que consideramos necesario pensar el NRA desde los usos y sentidos del espacio

⁷Interesa destacar que no se registran cambios en el mobiliario escolar que vayan más allá del de los materiales y los procesos a los fines de mejorar los atributos de resistencia y durabilidad de los mismos.

y del tiempo y de los efectos que las nuevas regulaciones operan sobre estos componentes de la forma escolar y aquello que lxs sujetos desarrollan con los mismos. Las formas de apropiarse de esta política educativa en las tres escuelas estudiadas permiten reconocer sentidos y apropiaciones singulares en cada una de ellas. Como se puede visualizar en estas tres instituciones educativas las formas en que una política educativa, como el NRA, se despliega y materializa en los escenarios escolares se articula a las singularidades de cada institución, a sus historias, su identidad y cultura institucional, al contexto en el que se encuentran ubicadas y a las condiciones con las que cuentan, en lo referido a los espacios, tiempos y mobiliarios, entendidos tanto de manera más cuantificable y medibles, como a los sentidos y usos que lxs sujetos construyen en torno a éstos.

Así, nos encontramos con una escuela monumental (escuela 1) y una variedad de sentidos acerca de la implementación de la TEA: sus estudiantes la entienden como permiso para no asistir y lxs integrantes del equipo directivo reconocen la potencia de la normativa para propuestas pedagógicas integradas. En la escuela 2, en la que la TEA es abordada poniendo el énfasis en la recuperación del "tiempo perdido", y ello es significado por lxs estudiantes como una condena, vale preguntarse acerca de qué experiencia y sentidos significativos les propone a lxs chicxs ese nuevo tiempo de la TEA. Mientras que en la escuela 3, la TEA se pone en marcha acondicionando un espacio especial para lxs estudiantes que, aún así, hasta el momento pareciera no convocarlx. En los tres casos, el espacio y el tiempo en sus facetas más reguladoras y coactivas aparecen en tensión con la habilitación a otras espacialidades y temporalidades de la experiencia escolar, más cobijantes y amables con la alteridad de lxs estudiantes. Tensión cuyo trámite se constituye en un desafío de las escuelas acerca de las direccionalidades de la TEA y el RNA.

A diferencia de la uniformidad normativa que ha venido regulando tiempos y espacios bajo el supuesto de cronologías de aprendizaje y trayectorias únicas, la TEA habilitaría a la coexistencia de temporalidades y espacialidades que en la vieja y selectiva escuela secundaria no podían convivir. Sin embargo, y tal como hemos reconocido en el trabajo de campo realizado, la multiplicidad en los tiempos y espacios escolares se viene jugando a través de sentidos y de prácticas que pueden no ser los esperados por las finalidades formuladas en las políticas educativas, a la vez que demandan de lxs referentes institucionales creatividad y voluntad para el desarrollo de las políticas, el despliegue de estrategias variadas para buscar formas de aplicar -en el caso puntual de nuestro estudio- la TEA en sus instituciones, incorporarlas a la trama escolar, cuestionando tiempos y espacios para poder dar respuesta. Ante esto, y para cerrar, dejamos instalada la pregunta acerca de cómo y cuánto de promesa y posibilidad puede ofrecer ese nuevo tiempo y de qué manera anudarlo con un espacio que pueda ser apropiado por lxs docentes, tutorxs, estudiantes y otrxs sujetxs del sistema educativo, en tanto desafíos pedagógicos de las escuelas y las políticas aún.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectoria de la política: la teoría estratégica. [Traducción Estela M. Miranda]. *Páginas (2 y 3)*. Escuela de Ciencias de la Educación - UNC.
- Cattaneo, D. (enero-junio 2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas. Pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de Arquitectura* (Bogotá), 23 (1), 54-65. Disponible en: <https://doi.org/10.14718/RevArq.2021.2589>
- Castro, A. (2015) *Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Tesis de Doctorado, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Publicado Repositorio Digital UNC <https://rdu.unc.edu.ar/>, Colección tesis de doctorado. Identificador: <http://hdl.handle.net/11086/2536>
- Castro, A. (2018) La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto, ponencia en *Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela*, México, DIE, CINVESTAV, junio 2018 (mimeo).
- Castro, A., Alvarez, S. y Fonseca, P. (2019). Escuela secundaria: la espacialidad en los procesos de escolarización. En Falconi O. y Abrate L. (comp.) Volumen Combinado, *XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación*. pp. 131-145
- Castro, A., Alvarez, S., Fonseca, P. y Mingolla Córdoba, V. (2020). Escuelas secundarias: actores, apropiaciones y usos del espacio escolar. En Castro A. y Oliva S. *Espacialidad y Educación. Reflexiones y Experiencias desde la investigación*. FFyH, FAUD, UNC. pp. 58-71
- Castro, A. y XX. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. En *Confluencia de Saberes* (4), 63-84.
- Castro, A., & XX. (2021). Espacio escolar y utopía universalizadora. Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 43 (vol. XLIII, núm. 171, 2021 | IISUE-UNAM) pp. 178-195). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Faraci, M., Litvin, F., Barrionuevo, J., De Marco, I., Kustich, I., Madrid, D., Massanet, A., y Piccardo, M. (2017). *Equipamientos colectivos y espacio público: una aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar*. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Lefebvre, H. ([1974] 2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros.
- XX. (2023). *Discontinuidades en el tiempo escolar de la educación secundaria. Una investigación sobre las presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones*. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC.
- Marradi, A., Archenti N. y Piovani J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.
- Roldan, S. y da Silva, L. (enero a junio de 2021). Aproximaciones al espacio escolar: un análisis del edificio

escolar como dispositivo de convivencia. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1 (año 17, nro. 16), 118-128.

XX. (2022) *Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas*. [Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC: <http://hdl.handle.net/11086/546945>

XX., XX, XX. (2020) Espacios y tiempos en la escuela secundaria. El caso de dos instituciones de la ciudad de Córdoba, en Castro, A., Oliva, S. (comps.) (2020) *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-987-86-4099-0 (pp.97-109)

Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica* Año III (Nº IV), 36-43.

Serra, M. S. (2017). Escuelas sin muros: disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa, en Pineau, P., Serra, M. S., Southwell, M. (edit.) *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos. (pp. 37-48)

Serra, M. S., Trlin, M., Cabrera, R. y XX. (Comps.) (2020). *Configuraciones espaciales de las EFAs del Taragüí: experiencias de educación secundaria rural en la provincia de Corrientes*. UNL Editora.

Simmons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona: Laertes.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Centro Editorial de América Latina.

Documentos oficiales

Resolución Nº 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

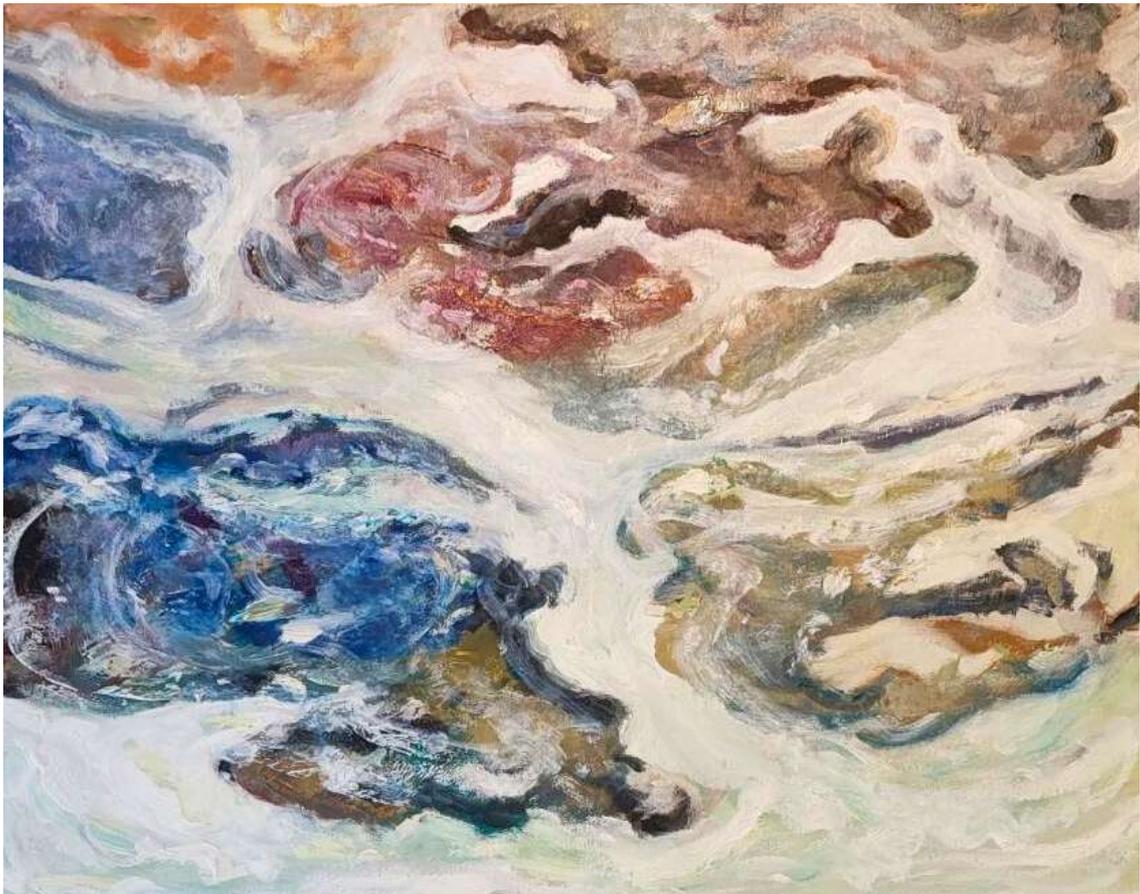
¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en la Enseñanza de las Cs Sociales. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Cátedra Análisis Institucional de la Educación y profesora asistente cátedra Organización y Administración Educacional en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Investigadora en el Centro de Inv. María Saleme, prioridad sobre temáticas referidas a educación secundaria. Desarrollos profesionales en intervenciones pedagógicas en escuelas del sistema educativo provincial. ORCID: 0009-0002-8690-5400 / andrea.martino@unc.edu.ar

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario); Especialista en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo Universidad Nacional del Litoral). Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba - Directora: María Silvia Serra, Co Directora: Alejandra Castro). Docente JTP en la cátedra de Pedagogía del Ciclo de Formación Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación (FHyA UNR). Becaria Doctoral de CONICET (IRICE CONICET UNR).

ORCID: 0000-0001-8665-9823 / mferra12@gmail.com

³ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Alejandra Castro. Directora general del Colegio Costa Azul en la Ciudad de Villa Carlos Paz (Córdoba), coordinando pedagógicamente los niveles inicial, primario y secundario. Profesora asistente en la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyH- UNC y profesora asociada en el Ciclo de Complementación - Profesorado Universitario de la Universidad Provincial de Córdoba. Investigadora categorizada en el programa de incentivos y miembro de proyectos de investigación de la SECyT. ORCID: 0009-0000-3872-6534 / anavancauteren@hotmail.com

⁴ Diseñadora Industrial de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño Universidad Nacional de Córdoba; Especialista en Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño FAUD UNC; Diplomada superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Doctorando en Estudios Sociales de América Latina Facultad de Ciencias Sociales en el CEA UNC. Directora Dra. Diana Mazza FFYL UBA; Profesora Titular de Historia del Diseño Industrial y NFC HISTORIA de la Universidad Nacional de Villa María; Profesora Titular de Historia del Diseño Industrial 1 y 2 de la Facultad de Arquitectura Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario; Profesora Asistente de Historia del Diseño Industrial II y de Legislación y práctica profesional FAUD UNC; investigadora categoría V en SECyT UNC. ORCID: 0000-0002-4795-8000 / luisinazanuttini@gmail.com



Ana Ayuso Zuñiga

Agua fluyendo

Óleo sobre lienzo
60 x 50 cm

Pedagogía afectiva y sociedad: León Rozitchner lector de Simón Rodríguez

Affective Pedagogy and Society: León Rozitchner as a Reader of Simón Rodríguez

Pedro Guillermo Yagüe¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/k05la3p8c>

Resumen

En el presente trabajo me propongo recomponer la particular interpretación que León Rozitchner (1924-2011) realiza de la obra Simón Rodríguez (1769-1854). En la primera parte del artículo, me detendré en el modo en que el filósofo argentino construye una teoría del saber a partir de su lectura de la obra del pedagogo y educador venezolano. Allí veremos cómo el hincapié se encuentra menos en la idea de un saber intelectual y abstracto, que en la de un saber afectivo que sirva de condición de posibilidad para la emergencia del primero. En este apartado, trabajaré también sobre su particular concepción de la pedagogía. Una vez hecho esto, nos centraremos en el modo en que Rozitchner retoma la idea de un segundo nacimiento, para elaborar desde ahí un posicionamiento teórico que permita pensar la posibilidad de romper con el narcisismo y el encierro de las sociedades contemporáneas. A modo de conclusión, me detendré en la actual importancia de estos aportes latinoamericanos para el estudio de las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: pedagogía; sujeto; afectividad; experiencia; saber

Abstract

In this paper, I intend to propose to reconstruct the particular interpretation that León Rozitchner (1924-2011) makes of the work Simón Rodríguez (1769-1854). In the first part of the article, I will focus on the way in which the Argentine philosopher constructs a theory of knowledge from his reading of the work of the Venezuelan pedagogue and educator. There we will see how the emphasis is less on the idea of an intellectual and abstract knowledge, than on that of an affective knowledge that serves as a condition of possibility for the emergence of the former. In this section, I will also work on his particular conception of pedagogy. Once this is done, we will focus on the way in which Rozitchner takes up the idea of a second birth, in order to elaborate from there a theoretical position that allows us to think about the possibility of breaking with narcissism and the confinement of contemporary societies. By way of conclusion, I will dwell on the current importance of these Latin American contributions for the study of Educational Sciences.

Keywords: pedagogy; subject; affectivity; experience; knowledge

Recepción: 02/11/2023

Evaluación 1: 08/11/2023

Evaluación 2: 12/11/2023

Aceptación: 13/11/2023

Introducción

Durante los primeros meses de 1976, el filósofo argentino León Rozitchner (1924-2011) se exilia en Venezuela, donde comienza a trabajar como docente e investigador de la Universidad Central de Caracas. Allí escribe diversos trabajos, algunos de los cuales serán publicados durante su estadía en el exilio, mientras que otros lo serán de forma póstuma. Dentro del primer grupo, cabe destacar el libro *Perón. Entre la sangre y el tiempo*, trabajo en el que Rozitchner revisa los términos de la derrota de la izquierda argentina durante los años sesenta y setenta. Dentro del segundo grupo, aparece *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*, que será publicado recién en el año 2012, bajo la gestión de Horacio González en la Biblioteca Nacional Argentina.

En las “Palabras previas” a la publicación de *Filosofía y emancipación*, Sucksdorf y Sztulwark (2012) cuentan que muchos profesores de la facultad de Caracas se sorprenden por el apasionado interés que el pedagogo y educador venezolano despierta en aquel teórico argentino exiliado durante los años setenta. Rozitchner reconoce en Rodríguez un productor de ideas novedosas, capaces de enriquecer y oxigenar un pensamiento que por ese entonces parece encerrado en esquemas rígidos y teleológicos.

El filósofo argentino reconoce en la obra de Simón Rodríguez una forma específica de entender a la educación y a la pedagogía, explícitamente vinculada con la sensibilidad y la experiencia del sujeto que allí se pone en juego. Desde el punto de vista de Rodríguez, la pedagogía no aparece como la adecuación a un determinado estado de cosas, sino todo lo contrario: la posibilidad de una apertura, de un segundo nacimiento hacia el mundo que pueda poner a la propia historia en el centro de la escena; el enfrentamiento con el poder, con la humillación; la capacidad de engendrarse desde el seno del propio drama histórico, de darse vida nuevamente al interior de uno mismo.

Durante los años de su exilio en Venezuela, Rozitchner se interesa por la pedagogía de Rodríguez en la medida en que ella libra un enfrentamiento explícito contra una forma específica de ignorancia. El filósofo argentino reconoce en sus escritos la intención de pensar una cierta forma de educación ligada a la sensibilidad. Es que, en efecto, la obra de Simón Rodríguez apunta a recuperar la afectividad del sujeto para ponerla en el centro de la escena. La educación, desde esta interpretación que Rozitchner realiza en *Filosofía y emancipación*, se presenta como “un arma en la medida en que inscribe en los cuerpos un saber del propio origen histórico que se prolonga en ellos” (Rozitchner, 2012, 91). Se trata de convertir a la propia afectividad en índice de verdad.

A partir del estudio de la pedagogía de Rodríguez, Rozitchner recupera un sintagma en el que se detendrá al punto de convertirlo en un concepto de su propia filosofía: la idea de un segundo nacimiento, es decir, de producirse nuevamente desde lo más profundo de uno mismo². Hay un retorno productivo a la afectividad, una recuperación del índice que permite la asunción activa

del propio destino. Por eso es que Rozitchner llega a sostener que “para que el deseo individual –las ganas, digo– se desarrolle como deseo histórico, hay que nacer de un segundo nacimiento, engendrarse dentro de uno” (Rozitchner, 2012, 21). Se trata de una elaboración histórica y social del propio deseo para la cual, según el filósofo argentino, la presencia del otro ocupa un lugar fundamental.

Este libro extraño y conmovedor sobre el pensamiento de Rodríguez, resulta impensable sin incorporar la experiencia que para Rozitchner implicó el hecho de encontrarse exiliado. El exilio, esa “especie de tiempo suspendido” (Rozitchner, 2015a: 54) en el que la vida, absorta, transcurre como puede, genera también sus propias condiciones de lectura. Es por eso que *Filosofía y emancipación* comienza justamente con una concepción de la lectura que también se condice con los desarrollos posteriores de este mismo libro. En las primeras páginas del libro puede encontrarse la idea de que leer es animar con la propia vida las palabras que un otro, allá en el tiempo, ha dejado selladas en el papel. Es con el propio cuerpo que se revive lo que otro, alguna vez, fue capaz de elaborar: “la lectura es una transfusión de sangre cálida para resucitar una muerte que pide, desde la nada, este milagro” (Rozitchner, 2012:22).

Tal como lo expresaba en una entrevista con Sebastián Scolnik, leer, para Rozitchner, es hacerse otro (Scolnik, 2005). Esto se debe, no solo a la posibilidad de salir transformado de la lectura, sino también a que el hecho mismo de enfrentarse a un texto implica para el sujeto la actividad de asumir como propio un punto de vista que no le pertenece. Y esto se vincula directamente con las ideas de Simón Rodríguez:

¿Qué tal Sujeto será, cuando . . . ni leer sabe? No lo dirían, si advirtieran que . . . leer es resucitar ideas sepultadas en el papel: Cada Palabra es un epitafio i que, para hacer esa especie de milagro es menester conocer los espíritus de las difuntas, o tener espíritus equivalentes qué subrogarles. (Rodríguez, 2016, 594)

Hay en *Filosofía y emancipación*, una teoría de la lectura que va de la mano de una teoría de la pedagogía y de la educación: ser capaz de suscitar el afecto del otro como propio es la condición de posibilidad de todo saber. Y para hacerlo, como advierte Rodríguez, es necesario contar con espíritus equivalentes.

En el presente trabajo me propongo recomponer la particular interpretación que Rozitchner hace de la obra Simón Rodríguez. En la primera parte, me detendré en el modo en que el filósofo argentino construye una teoría del saber a partir de su lectura de la obra del pedagogo y educador venezolano. Allí veremos cómo el hincapié se encuentra menos en la idea de un saber intelectual y abstracto, que en la de un saber afectivo que sirva de condición de posibilidad para la emergencia del primero. Aparecerá también una singular concepción de la pedagogía. Una vez hecho esto, nos centraremos en el modo en que Rozitchner retoma la idea de un segundo nacimiento, para elaborar desde ahí un posicionamiento teórico que permite pensar la posibilidad de romper con el narcisismo y el encierro de las sociedades contemporáneas. A modo de conclusión, me detendré en la actual importancia de estos aportes latinoamericanos para el estudio de las Ciencias de las Educación.

Una teoría del saber

Rozitchner reconoce en la obra de Simón Rodríguez una determinada teoría del saber. Ella, como bien señala Eduardo Rinesi (2015), hace particular hincapié en el problema de la intersubjetividad y en el reconocimiento del otro como semejante. El punto de partida de todo conocimiento se encuentra, según esta perspectiva, en la capacidad de "actualizar en sí mismo ese núcleo primero de un drama (...) no sabe el que quiere saber, sino el que se atrevió a sentir el dolor ajeno como propio" (Rozitchner, 2012). Esta experiencia que, a modo rápido, podríamos denominar como empatía –o, en palabras de Rodríguez, "simpatía"–, es aquella desde la cual, según la lectura de Rozitchner, se accede al saber. ¿Por qué se produce esto? Porque para poder acoger al otro en el propio cuerpo, para hacer propio el sentir ajeno, es necesario actualizar necesariamente el núcleo del propio ser sintiente. Y en esa actualización es donde, según el filósofo argentino, se crean las condiciones de posibilidad para la elaboración de algo, no abstracto, sino basado en la experiencia histórica de esa vida.

Este saber al que se refiere Rozitchner no es, por tanto, algo que se produzca desde la nada, sino que es una elaboración que depende de coordenadas históricas y biográficas concretas. Es decir, para saber, es necesario reactivar algo del orden de la propia afectividad que muchas veces la educación normalizadora silencia. Rodríguez parte de una anestesia de la propia sensibilidad que a Rozitchner le sirve para pensar a las sociedades contemporáneas. Sociedades que, por su propia dinámica de reproducción, exigen "distanciarnos de nosotros mismos, para poder seguir sin sentir nada" (Rozitchner, 2012, 27). Allí el narcisismo se presenta como la incapacidad de asumir como propio el sentir del otro. "No sufrir por el otro es ahora el mandamiento único: si sufre debe reanimar los muertos que ha matado, debe reanimar su propia alma muerta" (Rozitchner, 2012, 27).

Esta teoría del saber es también una teoría del cuerpo. Porque es allí donde todo conocimiento se elabora. Partiendo de la concepción merleau-pontiana de cuerpo propio, Rozitchner propone comprender al cuerpo como el lugar donde se crean y despliegan las significaciones y sentidos. La experiencia que cada quien tiene del mundo, de los otros, de la naturaleza, de uno mismo, es el verdadero "lugar de la creación humana de significación" (Rozitchner, 1962, 224). En este sentido, el cuerpo no es entendido por Rozitchner como un simple espacio en el que los acontecimientos se inscriben, sino como un campo de elaboración de sentido.

Incorporando una dimensión histórica a este planteo fenomenológico, el filósofo argentino advierte que el cuerpo es el que posibilita descubrir tanto aquello que lo social reprime en cada uno, como las posibilidades de acción y pensamiento que el propio sujeto aún desconoce. La afectividad y la experiencia son, de esta manera, el lugar de elaboración y reconocimiento tanto de lo vedado como de lo posible. Es en este sentido, y siguiendo a Diego Sztulwark (2016), que podemos decir que en la filosofía de Rozitchner el cuerpo se presenta como dotado de un saber del mundo.

A partir de esta concepción del cuerpo, Rozitchner desarrolla una forma particular de saber que se desprende de la pedagogía del educador venezolano. La apertura hacia el otro, hacia su sentir y su hacer, es "el punto de partida de todo crear y de toda relación humana verdadera" (Rozitchner, 2012, 35). En este sentido, adquiere centralidad una cierta idea de igualdad entre

personas que el filósofo argentino toma de la obra del pedagogo venezolano: "no hay simpatía sino entre iguales; simpatizan, en apariencia, los súbditos con los inferiores, porque el que obedece protege las ideas del que manda (Rodríguez, 1990, 146).

La educación, desde este punto de vista, se presenta como el espacio siempre abierto en el que los sujetos pueden elaborar nuevas significaciones y sentidos, "sin abandonarse" (Rodríguez, 1979, 15). Este "sin abandonarse" que Rozitchner toma de Rodríguez, se refiere justamente al hecho de no negar la propia afectividad, la propia inserción histórica en el mundo, como índice de verdad en la elaboración del saber. "Deben pasar las ideas a la vida sensible, encarnarlas, hacerlas vivir en un lugar nuevo" (Rozitchner, 2012, 46). Sin esto, el saber será media abstracción, sin una puesta en juego del cuerpo en lo que se elabora. Esto es abandonarse.

El cuerpo, en tanto lugar en el que lo vivido se anuda y funde, se presenta como aquello que no debe ser resignado para evitar ese falso saber, abstracto, que separa y distancia las ideas de la carne que las soporta. Por eso es que, al interpretar la obra de Simón Rodríguez, Rozitchner se interesa por su postura, no tanto frente a lo que podríamos llamar un saber teórico o intelectual, sino frente al saber afectivo del sujeto allí implicado. Porque, en definitiva, este segundo saber es el que opera como condición de posibilidad para la emergencia del otro. Para que el saber intelectual no se dirima en un ámbito meramente abstracto, sino que se vincule de manera concreta con la inserción histórica y la biografía de quien lo enuncia, el sujeto debe tomar a la existencia afectiva del otro como punto de partida.

En este mismo sentido, Rozitchner incorpora una definición de ignorancia bastante singular: "se puede "saber" mucho, tener "conocimientos" y ser radicalmente ignorante" (Rozitchner, 2012, 77). Aquí aparecería una distinción entre "conocer" (abstracto) y "saber" (concreto), que replica otra que Rodríguez establece entre "lástima" y "empatía". A diferencia de la empatía que, como vimos, aparece como condición de posibilidad de todo saber, la lástima "es el casi reconfortante sentimiento de poder apenarse por otro al que previamente, para que ese sentimiento sea posible, se ha expulsado fuera de uno mismo" (Rinesi, 2015, 124). Es por eso que la lástima, desde el punto de Rozitchner, acepta y prolonga las relaciones sociales tal como existen en el presente.

La ignorancia entendida como imposibilidad de alojar el sentir del otro en el propio cuerpo, posee significativas consecuencias sociales: es ella la que permite reproducir, inalterable, un determinado estado de cosas. De esta manera, Rozitchner reconoce en la pedagogía de Simón Rodríguez una forma de educación dirigida hacia la transformación social. De lo que se trata, en definitiva, es de recomponer el lazo social, de volver a establecer relaciones entre los sujetos que la propia dinámica histórica ha deteriorado.

¿Cuál es la misión verdadera de la pedagogía? Enfrentar la ignorancia. Abrir en el seno de lo no sabido el develamiento de lo más importante. Ir hasta el fundamento de lo que está encubierto y mostrarlo en su verdad para motivar la acción que lleve a lo más importante: la reciprocidad vivida entre los hombres. (Rozitchner, 2012, 91)

La ignorancia, bajo estas coordenadas teóricas, es un no saber sobre el propio fundamento histórico. Por eso la importancia de la experiencia, de lo afectivo: porque allí radica el índice que permite reencontrar al sujeto con la verdad de su propia inserción en un determinado entramado de relaciones sociales. A la palabra muerta del saber abstracto, Rozitchner le opone aquella otra que se pinta con la boca. "Y si la boca las pinta es porque la boca es la expresión de un cuerpo hecho sonido y furia" (Rozitchner, 2012, 111). Hay acá una distinción que Rozitchner realiza entre una palabra verdadera y una palabra falsa, cuyo criterio radica en la relación que existe con la experiencia del cuerpo que la expresa.

La pedagogía, de esta manera, aparece "como un arma en la medida en que inscribe en los cuerpos un saber del propio origen histórico que se prolonga en ellos" (Rozitchner, 2012, 91). Rozitchner entiende a esta tarea como la de restituir un poder que le ha sido sustraído a los hombres. Aquí nuevamente, el filósofo argentino se hace cuerpo en la lectura de Simón Rodríguez, quien contra el mero saber intelectual y abstracto, sostenía: "No esperen de los Colegios lo que no pueden dar... están haciendo Letrados... no esperen Ciudadanos" (Rodríguez, 2016, 68). Así como para Rodríguez el desafío de la pedagogía era favorecer el tránsito de la Independencia de la guerra a la Libertad de la política, Rozitchner retomará este mismo espíritu para proponer enfrentar los obstáculos a los que la realidad contemporánea nos enfrenta. Esto es lo que analizaremos en lo que sigue, a partir del trabajo sobre la categoría de "segundo nacimiento".

Segundo nacimiento: contra el encierro narcisista

En las primeras páginas de *Filosofía y emancipación*, Rozitchner sostiene que en la formación de cada sujeto, en el desarrollo inconstante de cada vida, se debate una determinada ecuación social: ratificar o rectificar el propio origen; mantenerse en las prácticas convencionales de una determinada sociedad o volver a nacer, volverse a dar la posibilidad de elaborar la forma de estar en el mundo. Es así como Rozitchner introduce la idea de que todo sujeto lleva en sí la posibilidad de un segundo nacimiento, desde el cual se abre un umbral que permitiría dejar emerger el surgimiento del propio deseo.

A partir de su lectura de Rodríguez, Rozitchner distingue dos nacimientos. El primero sería el biológico, aquel que se prolonga desde el vientre materno hacia el mundo exterior; el segundo, sería uno en el que el sujeto se da luz a sí mismo de otro modo: el de que "tuvo que gestarse en sus propias entrañas para ser verdaderamente hombre" (Rozitchner, 2012, 103). Se trata de una experiencia adulta, del nacimiento activo del sujeto y su nueva inserción en la vida histórico-social. Por supuesto, como ya vimos en el apartado anterior, este segundo nacimiento, este acceder a un saber que no sea mero conocimiento, solo es posible a partir de la presencia afectiva y real de un otro. No hay manera –al menos desde el punto de vista de Rozitchner– que este proceso se produzca de un modo solitario, porque, justamente, se funda en la ruptura con los propios límites que encierran al sujeto en su mera individualidad.

De esta manera, el concepto de "segundo nacimiento" remite a la posibilidad de elaborar un saber a partir de la ampliación de los propios límites, del reencuentro con los otros. Se trata de

una ruptura activa con la separación que la educación normalizada ha establecido entre idea y cuerpo, entre hechos y palabras. El sujeto debe hacerse "el lugar humano de una verificación y de una coherencia que una en sí mismo lo que otros hombres viven separando" (Rozitchner, 2012, 102). La idea de verificar se refiere aquí a la posibilidad de constatar con la propia experiencia aquello que la sociedad histórica nos presenta como un saber dado.

Desde la lectura de Rozitchner, la propuesta de Simón Rodríguez apunta a formar sujetos capaces de elaborar saberes a partir de la asunción activa de sus propias contradicciones históricas. Se trata, como señalaba anteriormente, de combatir una forma específica de ignorancia: aquella que cierra los límites del cuerpo impidiendo la elaboración de un saber que incorpore la presencia afectiva del otro. Es allí donde aparecía la necesidad de un "no abandonarse", ni de ser abandonado. Es decir, de no relegar lo sentido.

De modo que podríamos reconocer que aquello que Rozitchner conceptualiza como "segundo nacimiento" implica necesariamente una ruptura con los límites del sujeto narcisista, encerrado sobre sí mismo, y una consecuente recuperación de la capacidad de vincularse activamente con los otros. Desde el punto de vista del filósofo argentino, el sujeto narcisista ignora al cuerpo como el lugar donde se anudan las relaciones con los otros. No es capaz de verificar en el propio cuerpo lo que la sociedad le presenta como un saber dado. Es un absoluto encerrado, abstraído, casi monádico, que desconoce la presencia de sus relatividades constitutivas. Esto tiene por consecuencia la disminución en la capacidad de afectar y ser afectado, una pérdida del origen común de la vida, una atrofia de la propia sensibilidad. Como señalaba Marx hace más de cien años (2004), en la representación narcisista los otros no se presentan como condición de posibilidad para la propia libertad, sino como un límite. Esta es la ignorancia que intenta combatir Simón Rodríguez. Su pedagogía busca recuperar el fundamento sensible de la vida, romper con el narcisismo que "cierra los límites del propio cuerpo y por lo tanto es mezquindad con el propio sentimiento" (Rozitchner, 2012, 86).

Rozitchner encuentra en Rodríguez la posibilidad de una crítica social vinculada con una actitud práctica, digamos pedagógica. Frente a una sociedad que separa a los cuerpos, que los enfrenta y explota, la educación no puede sino estar dirigida contra esa tendencia. En este sentido, Rozitchner se pregunta: "¿cómo hacer que el poder cree, con su propio sistema de dominación, los medios por los cuales se cree otro poder, radicalmente heterogéneo y antagónico?" (Rozitchner, 2012: 65). Lo que es decir, ¿de qué manera una sociedad que distancia y enfrenta a los sujetos puede crear condiciones de formación que vayan en contra de ese proceso? Esta, en definitiva, es la pregunta que se abre desde la pedagogía de Simón Rodríguez. Pregunta que, a pesar de los años, asume una actualidad como tal vez nunca antes la haya tenido.

Aquí vuelve a ser fundamental la noción de empatía que, si bien Rozitchner trabaja minuciosamente en este libro, ya venía siendo desarrollada desde su tesis doctoral sobre Max Scheler (Rozitchner, 1962). En el hecho de poner en juego el propio cuerpo en el ajeno, y el ajeno en el propio, se abre la posibilidad de una asociación diferente de los individuos a partir de la conciencia de estar participando en conjunto de una misma realidad histórica. Ocupar el lugar del otro, sentir su dolor como propio, es condición de posibilidad de todo saber... y todo hacer.

Esta es, para Rozitchner, la verdadera ruptura que debe producirse en relación con los límites narcisistas que reconoce en las sociedades contemporáneas.

Sentir el sufrimiento del otro como propio es la clave fundamental que da sentido a toda vida: saber si nuestro propio cuerpo pudo ser el lugar de una acogida cálida donde el otro tiene para mí un valor semejante al de mi propia vida. (...) El ser propio que se hace lecho cálido en la fluidez sensible de la carne que se expande y lo acoge, o la cerrazón inmisericorde del que aterrorizado se queda solo con su cuerpo frío que no quiere sufrir y convierte a su corazón en una tumba helada donde el amante rechazado yace. (Rozitchner, 2012, 25)

¿Cómo vencer la soledad?, se pregunta Rozitchner. ¿Cómo romper los límites narcisistas que la realidad histórica nos impone? El filósofo argentino afirma que la pedagogía de Rodríguez se encuentra vinculada a la existencia de un "coraje de nacer nuevamente a la vida histórica" (Rozitchner, 2012, 81). Coraje para enfrentar la angustia que implica todo nacimiento. En *Freud y los límites del individualismo burgués*, Rozitchner señala que la angustia ante el nacimiento es "una respuesta adecuada en el tránsito hacia la autonomía viniendo desde las profundidades cálidas del vientre materno" (Rozitchner, 2013, 278). Algo que emerge frente a la aparición de un nuevo mundo y de una nueva forma de estar en él.

Ahora bien, ¿cómo pensar de manera análoga la lógica implícita en este segundo nacimiento? Aquí, afirma Rozitchner, también aparece una angustia que resulta "ineludible si queremos salir del narcisismo sin otros en el que muchos quedan encerrados" (Rozitchner, 2012, 104). Es algo que emerge frente a la aparición de un nuevo mundo. Se trata de la angustia que implica el abandono de la inercia en su pasividad, del encierro narcisista; la angustia que implica el abandono de lo conocido para la elaboración de algo hasta ese entonces impensable. Y ese "algo nuevo" es lo que, desde el punto de vista de la filosofía de Rozitchner, permitiría acceder como cuerpo cultural al desarrollo indeterminado de la historia. Se abandona el conocimiento oficial asumiendo el riesgo que implica la incertidumbre propia de todo saber que aún no se ha elaborado.

La ruptura de la limitación narcisista implica para Rozitchner la aparición de una comprensión en torno al deseo: no hay satisfacción individual si no es en el deseo compartido. Con esta fórmula Rozitchner se refiere a la posible apertura del deseo individual del sujeto hacia su dimensión histórica. Podría pensarse al segundo nacimiento como una búsqueda una concordancia común del deseo, de las ganas, que permita vencer el narcisismo y la soledad³.

La tarea de la educación, según la lectura que el filósofo argentino hace de Simón Rodríguez, reconoce la necesidad de una apertura hacia el mundo para así romper el encierro que cada quien tiene sobre sí mismo. De esta manera, Rozitchner advierte un sentido político específico en la pedagogía, en tanto ella es capaz de devolverle al sujeto el horizonte sensible por el que los otros son percibidos como parte de su propia existencia. De allí la importancia de la teoría del saber que Rozitchner reconoce en Rodríguez a la hora de pensar la categoría de "segundo nacimiento".

Conclusiones

En las primeras páginas del artículo comenzamos haciendo referencia a la existencia de una teoría del saber que León Rozitchner reconoce en la pedagogía de Simón Rodríguez. Esta teoría incorpora a la presencia afectiva del otro como condición de posibilidad de todo saber real, de toda elaboración del sujeto para que no sea mero conocimiento abstracto sobre el mundo. Una vez hecho esto, nos detuvimos en la categoría de “segundo nacimiento”. A partir de esta noción, el filósofo argentino termina de dar forma histórica a esa presencia del otro en uno, para así pensar la asociación real y afectiva de los sujetos como una forma de combatir a la separación y oposición de los individuos entre sí.

Más allá de la importancia filosófica de estos aportes, los desarrollos que Rozitchner despliega en *Filosofía y emancipación* dan cuenta de un problema actual de nuestras sociedades contemporáneas como lo es el narcisismo y el encierro sensible de los sujetos al interior de su propia vida. Subjetividades que se desarrollan como aisladas, con la fantasía de no depender de un entramado histórico en el que la naturaleza y la cooperación con los otros ocupa un lugar fundamental. Este asunto que el filósofo argentino reconoce a comienzos de los años ochenta, pareciera haberse potenciado con los años, al punto de convertirse día a día en un problema de cada vez más actual.

Hablar del narcisismo desde la filosofía de Rozitchner implica incorporar necesariamente la categoría de terror. Luego de su exilio en Venezuela –en el que justamente escribió *Filosofía y emancipación*–, el filósofo regresa a la Argentina y se encuentra con una sociedad muy cambiada, diferente a aquella otra en la que había vivido antes de exiliarse. Sus primeras impresiones dan cuenta de la profundidad que las marcas del terror han dejado en la sociedad argentina. Desde la óptica de ese recién llegado Rozitchner, cada ciudadano argentino parece replegado, absorbido por su propia interioridad. “Todos, afuera y adentro, habíamos segregado ciertos anticuerpos para poder vivir, para preservarnos: nos habíamos acorazado contra el medio, y eso se notaba” (Rozitchner, 2015b, 130).

Rozitchner reconoce una debilitamiento de los lazos sociales, cuya consecuencia subjetiva es el narcisismo y la reclusión anestesiada al interior de cada quien. Los sujetos volvieron a “separarse de los otros, a sentir que tenían que defender su propia vida” (Rozitchner, 2015b, 191). Es que el terror, en tanto concepto histórico, ocupa un lugar de suma importancia en la filosofía de Rozitchner. Con esta categoría, el filósofo argentino se refiere a un proceso por el cual se congela la “repercusión sensible e imaginaria de lo que el saber muestra, y nos torna insensibles para que su sentido no nos penetre y organice” (Rozitchner, 2015b, 85). Es decir, el terror inhibe la posibilidad de elaborar un saber como al que nos referimos en la primera parte del trabajo.

A lo largo de las páginas de este artículo nos propusimos estudiar los aportes de la interpretación de Rozitchner sobre la obra del educador venezolano Simón Rodríguez. ¿Cómo pensar la actualidad histórica de la pedagogía de Rodríguez para el estudio de las Ciencias de la Educación? Su teoría del saber, el lugar del otro en la elaboración del conocimiento, la idea de un segundo nacimiento, constituyen elementos fundamentales para la elaboración de estrategias pedagógicas que apunten a combatir el narcisismo y el individualismo potenciado día a día en

nuestras sociedades contemporáneas. Cabe señalar, sin embargo, que el camino que va desde los desarrollos filosóficos de Rozitchner hacia la construcción de herramientas concretas merecería un análisis más extendido y de otro tipo. En este sentido, el presente artículo no pretende ser sino un primer esbozo de futuras investigaciones que se encaminen en dicha dirección.

Referencias bibliográficas

- Marx, K. (2004). *Sobre la cuestión judía*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.
- Rinesi, E. (2015). “Lo que saben los cuerpos. Acerca del Simón Rodríguez de León Rozitchner” en *León Rozitchner: contra la servidumbre voluntaria: Jornadas en la Biblioteca Nacional*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Rodríguez, S. (1979). “Defensa de Bolívar”, en *Latinoamérica. Cuadernos de cultura latinoamericana*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina.
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. (2016). *Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Rozitchner, L. (1962). *Persona y comunidad. Ensayo sobre la significación ética de la afectividad en Max Scheler*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Rozitchner, L. (1997). *La cosa y la Cruz: en torno a las confesiones de San Agustín*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Rozitchner, L. (1998). *Perón: entre la sangre y el tiempo. Lo inconsciente y la política. Del duelo a la política: Freud y Clausewitz*. Capital Federal: Catálogos.
- Rozitchner, L. (2012). *Filosofía y emancipación: Simón Rodríguez, el triunfo del fracaso ejemplar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Rozitchner, L. (2013). *Freud y los límites del individualismo burgués*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Rozitchner, L. (2015a). *Enseñanzas*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.
- Rozitchner, L. (2015b). *Escritos políticos*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Scolnik, S. (2005). “León Rozitchner: el Ser se devela hablando en castellano”, en *La Biblioteca*, Nº2-3
- Spinoza, B. (2013). *Tratado político*. Madrid: Alianza.
- Sucksdorf, C. y Sztulwark, D., (2012). “Palabras previas”. En Rozitchner, L. *Filosofía y emancipación: Simón Rodríguez, el triunfo del fracaso ejemplar*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.
- Sztulwark, D. (2016). “Lo que saben los cuerpos, amor e inmanencia en León Rozitchner”, en *Escrituras americanas*, Vol. 1, Nº. 2

¹ Pedro Guillermo Yagüe es Doctor en Ciencias Sociales (UBA) y realiza el Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas (UNMDP). Forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual “Afectos, cuerpo y manipulación. Aproximaciones desde la teoría política a los procesos contemporáneos de subjetivación” dirigido por el Dr. Ricardo Jesús Laleff Ilieff y del Laboratorio Descomposiciones.lab (FH. UNMDP) dirigido por el Dr. Luis Porta. ORCID: 0000-0002-6381-3178 / yague.pe@gmail.com

² La obra filosófica de Rozitchner es extensa, en particular sus análisis de los trabajos de otros pensadores (Max Scheler, Karl Marx, San Agustín de Hipona, Baruch Spinoza, Emmanuel Lévinas y hasta Perón mismo).

En este sentido, resulta relevante contraponer la idea de un segundo nacimiento con la concepción de segunda muerte que aparecerá trabajada en *La Cosa y la Cruz* (Rozitchner, 1997). Partiendo de los textos bíblicos, Agustín señala la existencia de dos muertes: la del cuerpo y la del espíritu. La primera de ellas es temporal, y correspondería a todos; mientras que la segunda se presenta en su carácter de eterna, y sólo correspondería a los malos, impíos, infieles. Agustín afirma la necesidad de sacrificar el cuerpo para salvar al espíritu, y así negar los impulsos sensibles para lograr la vida eterna. Esto es exactamente lo opuesto a lo que Rozitchner rescata del pensamiento de Rodríguez.

³ Puede advertirse la influencia del pensamiento spinoziano: “De una sociedad cuyos súbditos no empuñan armas, porque son presa del terror, no cabe decir que goce de paz, sino más bien que no está en guerra. La paz, en efecto, no es la privación de guerra, sino una virtud que brota de la fortaleza del alma (...). Por lo demás, aquella sociedad cuya paz depende de la inercia de unos súbditos que se comportan como ganado, porque sólo saben actuar como esclavos, merecen más bien el nombre de soledad que de sociedad” (Spinoza, 2013: 151). Esta cita muestra a la soledad como un categoría política. Para Baruch Spinoza, la paz solo es posible y pensable en tanto *vita activa* a partir del reconocimiento del otro y de la práctica común. Puede advertirse aquí, la afinidad con la noción de segundo nacimiento. El concepto de soledad nombra un estado en el que priman las pasiones que separan a los individuos dando así lugar a una impotencia común.



Ana Ayuso Zuñiga

Sin título

Acuarela sobre papel
60 x 50 cm

¿Cómo hacer masa la investigación?: Una reseña del libro *Maestría en plastilina e investigaciones-vidas en educación*

María Laura Galasse¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/6tkd2rqay>

Maestría en plastilina e investigaciones-vidas es el cuarto tomo de la colección pedagogía cítrica, nacida como divulgación del grupo de extensión Pedagorgía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en 2019, fue compilado amorosamente por Claudia Blanco, Gladys Fernández y Mariana Martino.

Reseñar un libro desconocido implica zambullirse en sus páginas e ir al encuentro de su núcleo, de sus ideas, de sus partes más significativas invitando a otros a mojarse los pies en esas aguas. En este caso, contar, bucear en algo que estuvo ligado a mi propia experiencia me plantea un desafío especial en la búsqueda de encontrar un equilibrio entre las páginas, sus relatos y mi propia andanza como partícipe del proyecto de extensión (como tallerista, como amante de todo lo que tenga que ver con jugar – jugarse y meter el alma en amasar una nueva realidad).

Dicho esto, allá vamos. Pensar en la palabra plastilina nos lleva casi directamente a la infancia, a un tiempo de experimentación viva, de moldeo, de juego, de tiempos donde estaba permitido desafiarnos, armar(nos) y desarmar(nos) rompiendo moldes, buscando (re)crear figuras que nos completen. Como la masa que, en palabras de las autoras, “nos invita a la trans-formacion”, este libro cuenta la travesía de un grupo que, a partir de una serie de clases, presentaciones, performances, instalaciones, seminarios, talleres, jornadas, workshop, festivales, publicaciones e investigaciones, buscó materializar una propuesta de investigación-formación-acción para romper moldes y rearmarse en sus propias miradas.

Desde su portada, este ejemplar, es un convite a conocer y transitar lo vivenciado por lxs protagonistas, una invitación a bucear por los caminos afectantes a los que nos dimos permiso para “descubrirnos y conocernos” entendiendo que “no podemos ofrecer lo que no poseemos” valorizando “los espacios de intercambio, de creación, de afecto, de aprendizaje colectivo”, afectándonos, encontrando en los pequeños gestos de los protagonistas, aquello que no puede percibirse desde la ciencia, para retomar e hilvanar los “pedazos” sutiles de las historias narradas” (pág. 8). Puestas las manos en la masa, el juego inicia con un texto de Francisco Ramallo en el que nos cuenta los distintos avatares que tuvo el grupo desde sus inicios, sus posturas, sus inconvenientes y su búsqueda de nuevas formas de hacer y ser investigación en educación. “Vivimos en y como pedagogías que no son sólo intelectuales sino también sexuales, vivas, viscosas y mojadas. Nos encanta decir que no somos pedagogs sino que somos pedagogía” (pág. 13).

Definida la primera imagen, el volumen está organizado en una introducción y trece mapas. Trece caminos, trece ambientes y trece textos corporizados y plasmados en narrativas

personales buscando compartir vivencias y conceptualizaciones. En la introducción se realiza una invitación a “amasar, golpear, aplastar, acariciar, separar y volver a (re) armar, explorar, oler, crear hasta lograr que el “modelar” sea parte de la transformación de la investigación, en una propuesta que impone “leer” con el cuerpo entero, “potenciando nuestra percepción y sensibilidad” en concordancia con la idea matriz del proyecto de “llenar la investigación de magia, de colores, de olores, de naturaleza y de arte” (pág. 18). Esta “cartografía blanda”, como la llaman sus autores, se nos presenta entretrejida con pedacitos de color, imágenes que le imprimen, a su vez, un otro sentido a los sentidos. Fotografías de momentos, de encuentros, de juegos, de masas con colores, texturas y sabores (sí, había masas que una vez que finalizaban su tarea eran desmenuzadas y saboreadas, mate de por medio, por el grupo convocado al taller: “Está en nuestras manos”, el cual fue amorosamente coordinado por Claudia Blanco).

A partir de aquí se abre el mundo cartográfico de los mapas, de las vivencias, experiencias y sentires de los protagonistas en cada uno de los talleres compartidos. El capítulo inicia con el primer mapa: “Latidos Iniciáticos”, un texto de Yamila Vicens quien nos acerca lo vivenciado por ella en el Taller “El propio cuerpo como archivo para perfor(m)ar la enseñanza” dado por Camila Kervokian en la Escuela Especial 504. Yamila nos transmite con voz cálida su propio viaje biográfico, sus sentires y registros corporales de su tránsito por el mundo escolar.

El segundo mapa: “Unidad cuerpo -espíritu” plasma las vivencias del taller “Éxtasis de las cuerpos (primera parte círculo rojo) que estuvo a cargo de Mica Towers, quien propuso un espacio y un tiempo para “(re)conocer la investigación a través de las sensaciones, emociones y vivencias percibidas en las cuerpos” a través de la danza, la música y el (con)tacto con otros y con la naturaleza. Luciana Torresel nos relata y nos sumerge en su experiencia buscando describir los aprendizajes que fue adquiriendo y el desarrollo personal de su propio proceso a partir de las propuestas del taller.

En “Creación, mutabilidad y vida”, tercer mapa, Julieta Paladino nos lleva de viaje por la relación que tenemos los adultos - docentes con nuestro propio cuerpo. En función de lo trabajado en el Taller “Cuerpo, arte y naturaleza en la formación del profesorado” dado por Adrienne Ogeda Guedes, la autora nos relata sus sentires y creencias en relación a la vivencia corporal, nuestras limitaciones y posibilidades. A partir de los distintos lenguajes del arte la tallerista propone un seminario basado en la educación somática, en la percepción de las estructuras corporales, en el registro consciente de los movimientos y sensaciones, un tiempo espacio al que Julieta nos invita a transitar junto con su propia experiencia. Una nota al pie, para recomendar (al igual que la autora y la tallerista) el libro de Therese Bertherat “El cuerpo tiene sus razones” para quien quiera emprender un viaje hacia una corporeidad más integrada.

El cuarto mapa “Tiempos resignificados, narrado por Claudia Blanco, es un texto basado en el taller “La escritura auto - etnográfica, resignificando la propia historia” dado por Paula Gaggini y Mariana Martino quienes propusieron formas creativas de jugar y trabajar con el arte de escribir-se, contar y compartir caminos propios armando una red de contención y significación para todo el grupo.

El quinto, sexto y séptimo mapas corresponden a las experiencias vivenciadas en los Seminarios

I - II y el Workshop Investigaciones-Vidas en Educación por Mariana Martino y Paula Gaggini. Estos encuentros estuvieron a cargo de tres especialistas internacionales, como son Rossana Godoy de la Universidad de la Serena de Chile, Thiago Ribeiro del Instituto Nacional de Educación de Sordos de Brasil y Francisco Ramallo de nuestra casa. Los mapas que siguen, entonces, nos acercan la mirada y los sentires de Mariana y Paula en cada uno de los talleres y encuentros semanales propuestos. “Nueve investigadoras-vidas”, título del quinto mapa, corresponde a las vivencias de Mariana en una serie de encuentros semanales donde se reconoció y revalorizó el “sentir de las palabras” de las investigaciones de nueve educadoras presentes en los mismos. “Escuchar, conversar y constelar” fueron los conceptos analíticos propuestos por los talleristas como procesos en la búsqueda de nuevas formas de investigar reconociendo el valor de la cotidianidad como “espacio de producción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual”.

En continuidad con el anterior, Paula Gaggini nos relata, en el sexto mapa: “Gestos como presencias”, los momentos que dieron forma a este nuevo encuentro, y cómo estas actividades amorosamente propuestas por los talleristas dieron pie a un tiempo y un espacio para el compartir, la escucha, el trabajo personal y grupal. Por último, en el séptimo mapa: “Tejiendo redes en común-unidad”, Mariana nos lleva a recorrer en su narrativa lo generado en el Workshop, sus vivencias desde lo corporal, el reconocimiento de los espacios propios y comunes y la puesta en juego de los sentidos para “habitar la pedagogía desde lo corporal, desde lo afectivo” en una red de “experiencias sentidas, de creación comunitaria y de aprendizaje”.

El viaje cartográfico continúa su devenir y en esta oportunidad nos sumergimos en “Nuestras Voces Narradas”, el Octavo mapa, un texto escrito por la pluma de Gladys Fernandez, quien nos cuenta su experiencia en el Taller “La Voz narrada”, el cual estuvo a cargo de la Dra. María Victoria Crego quien le puso palabras a su experiencia en una escuela secundaria y a su trabajo personal a partir de un problema con su voz.

Paula Gaggini, toma la posta nuevamente para traernos sus vivencias en el taller “CuerpxGrupo: Entramados que sensibilizan y (per) (trans) forman la educación”. El noveno mapa: titulado *CuerpxGrupos* conjugó momentos de juego y de introspección en la búsqueda de una apertura que contenga, que anide y permita compartir huellas y senderos sabiendo que siempre hay un nosotros, un grupo si nos disponemos a encontrarnos.

Claudia Blanco nos invita a leerla en los dos mapas que siguen, por un lado, un texto que transmite su amorosa calidez en la preparación y en la coordinación del taller “Está en nuestras Manos”, en el que nos invitó a jugar y conectarnos con nuestras manos y por otro lado una reseña del libro “Viva Mandinga” de Rui Mesquita. A partir de su experiencia como docente de inicial y su curiosidad “buscando formas de hacer, de crear”, Claudia pensó, escribió y propuso el taller que da nombre al décimo mapa: “Está en nuestras manos”, un tiempo y un espacio para jugar y crear, para compartir y experimentar. De ese taller surgen la mayoría de las fotos que acompañan este libro, retratos de creaciones fugaces, imágenes de manos que accionan sobre colores, texturas y sabores. “Prácticas blandas que habilitaron la posibilidad de expresar emociones, sentimientos y juego”.

El undécimo mapa no pertenece a ningún taller; sin embargo, tiene algo de todos. Claudia nos presenta una suerte de reseña del libro “Viva Mandinga” proponiéndolo como una “invitación a la libertad, un desafío a descomponer espacios pedagógicos impuestos”, como un espacio textual donde las palabras “Cuerpos, conciencias y sentidos”, se hacen presentes. Presentes tanto aquí como en cada uno de los talleres y experiencias que se fueron desarrollando en el camino vivenciado por el grupo de extensión.

Los dos mapas que siguen están escritos en portugués. El primero de ellos (o Décimo segundo mapa) pertenece a Carolina Cony Dariano da Rosa quien en su “Texto-ensaio-montagem propone “crear una narrativa, a través de la escritura y la fotografía”, un viaje en imágenes empujándonos a “renovar nuestro lenguaje, y por ende nuestro pensamiento”, confiando en “el afán de inventar y en la invención como forma de investigar”. El segundo o Décimo Tercer mapa, corresponde a Virna Benvenuto, quien en su texto: “Espacios moles em proliferao”, nos invita a “tensionar los límites de un hacer poético-investigativo en el campo de la educación pública”, mientras nos convida a pensar ¿Cuál es la potencia de la saliva para la educación?

Para cerrar esta reseña voy a destacar dos frases del libro que, a mi modesto entender, dan cuenta de los flujos centrales por los cuales navegó no solo esta publicación sino el trayecto del grupo. “Nos interesa reencantar el mundo, descubriendo lógicas y razonamientos distintos al desarrollo capitalista en la vida cotidiana” (p. 11) y “La apuesta no está en las respuestas, sino en las preguntas que abren mundos y nos abren al mundo, a la relación”(p.50)

Reencantar el mundo, abrir nuevos caminos, animarse a cambiar las preguntas. Amasar colores, sabores, sonidos, sentidos, encuentros, redes y vivencias. SER investigación. SER pedagogía. SER tribu. SER. El desafío de cambiar para que algo cambie inicia con solo un primer paso, una simple pregunta: ¿Qué color de plastilina querés? Vamos a amasar un nuevo mundo.

Referencias bibliográficas

- Flores, val (2018): “Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer”, en AA. VV. : Pedagogías transgresoras II, Sauce Viejo, Bocavulvaria, 2018.
- Halberstam, Jack (2011) El arte queer del fracaso. Madrid, Egales.
- Johnson, Cecilia y Paola Bonavitta (2020): “Epistemología y saberes disidentes en la universidad: una agenda en construcción”, Revista de Educación, año XI, no 21.
- Saxe, Facundo (2018): “La trampa mortal: derivas maricas de la disidencia sexual en la producción de conocimiento científico al recuerdo infantil de un beso”, Etcétera. Revista de Ciencias Sociales del CIFYH, no 3.
- Simas Luiz Antonio y Luiz Rufino (2018); A ciência encantada das macumbas, Río de Janeiro, Mórula.
- Torricella, Andrea y Arduoso, Sofia (2021); “Sexualidades y disidencias en la universidad. Políticas y recorridos conceptuales” en Ana Laura Martín (comp.); Ruge, el género en las

universidades. Buenos Aires, CIN.

¹ Profesora Nacional de Educación Física - Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP) - Becaria de extensión Proyecto “Juegoteca la otra Esquina” - Ludotecaria. ORCID: [0009-0009-2167-7604](https://orcid.org/0009-0009-2167-7604) / mlauragalasse@gmail.com



Ana Ayuso Zuñiga

Sin título

Pastel sobre papel
50 x 35 cm

Saxe, F. (2021) *Disidencias sexuales: un sistema geoplanetario de disturbios sexo-subversivos-anales-contravitales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento

María Eugenia Martí¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/63ed9aw20>

Estos son mis apuntes sobre esta deriva textual encuadrada, esta toxicidad derramada con tapas, esta desobediencia a las lógicas asépticas e hipoalergénicas de la academia cisheteropatriarcal que es el libro de Facu Saxe. Sería una contradicción insalvable someterlo a la convencionalidad genérica de una reseña, es decir, encorsetarlo en una descripción esquemática de capítulos, apartados, objetivos y discusiones teóricas. Así que, como pide el texto (Saxe, 2021, p. 18), solo vengo a contar la historia de mi fricción corpórea y afectiva con su devenir *qaótico*. Para no convertir ese gesto en una operación infinita, pienso reducir el recorrido a solo cuatro fricciones (porque me pareció un número lo suficientemente azaroso, arbitrario y aleatorio para fracasar en cualquier pretensión de exhaustividad).

La primera de ellas surge de la desmitificación que hace Facu de las jerarquizaciones y, si se me permite el oxímoron, normalizaciones de lo queer. Cual novela familiar del neurótico para las niñeces expósitas y los bastardes que conformamos las disidencias sexo-genéricas de la constelación sistémico-planetary, una de las operaciones indispensables de este libro del *qaos* es recuperar las genealogías menospreciadas, relegadas o descartadas de lo queer y del pensamiento sexo-disidente. Y así, esta historia no oficial de las disidencias permite recobrar los momentos en los que lo *queer* se realiza léxicamente en textualidades previas a las crisis de fines de los '80 y principios de los '90 que el ejercicio de datación tradicional usa para firmar el acta de nacimiento “única” de lo queer. Este libro también se anima a disputarle a los códigos postales centralizados y privilegiados las emergencias posibles de lo *queer* y a trazar otras conexiones cartográficas. Entonces, por ejemplo, como ya se había realizado en Saxe y Rubino (2016), lo queer se religa, vía Judith Butler y John Waters, con ese evento extraordinario, excesivo y disolvente que es la Coca Sarli.

De este modo, hace estallar las pertenencias y pertinencias geopolíticas y lingüísticas y propone otro modo de considerar la obstinación queer para prolongar y propagar su persistencia disruptiva. Facu nos conduce por las regurgitaciones queer sudacas, como saberes situados al margen de los márgenes, o sea, saberes propiamente queer, a pesar de los objetores de conciencia lingüística que se quedan con los sellos en el pasaporte de la palabrita. Sí, me refiero a la merecida diatriba con Bradley Epps (2008), quien atribuye al cambio de lengua una pérdida de impacto subversivo del vocablo, como estrategia para corrernos del aparato formal de la enunciación y relegarnos, otra vez, a no persona. Esta operación ignora su propia contradicción, ya que cancela la polisemia del término queer en una univocidad de taxidermia que en su miopía caprichosa no ve que, en el sur global hispanohablante, el empleo del barbarismo queer resucita y fagocita su potencial subversivo (cf. Saxe, 2021, p. 344 y ss.).

Mi segunda fricción con esta deriva tóxica de libro se relaciona con el atentado que realiza contra la costumbre naturalizada y extendida, propia del pensamiento hetero, de imaginar que todo se puede reducir a una línea recta o *straight* (porque todo lo conciben a su imagen y semejanza). Esas líneas ficticias les permiten ejercer el terrorismo de la normalidad, instalar sus versiones conservadoras de cosmos mediante tales trazos opresivos de dibujo técnico. Entonces, la primera línea que Facu se encarga de torcer, de correr, de borrar es la línea imaginaria que divide y opone territorios y funda esas ficciones cisheteropatriarcales que llamamos Naciones. La irrupción de la perspectiva de Facu, es decir, pensar en términos de sistema geoplanetario sexo-disidente vuelve irrelevantes las restricciones impuestas por las fronteras. Es más, permite pensar los disturbios sexo-subversivos-contra-vitales-anales desde simultaneidades y retroalimentaciones múltiples. Por eso, importan las instancias en las que la Facu se exilia de las jurisdicciones asociadas canónicamente con lo queer, para centrarse en producciones disidentes incomunicadas de Alemania, España y Latinoamérica. Incluso, cuando pasa por la ficción que llamamos Argentina se encarga de hacer caso omiso de la centralidad académica de Buenos Aires para recordar cuánta voz torcida contrahegemónica, teórica y activista, emana del interior. Pero, lo más importante es que el recorrido que plantea este libro-deriva-anárquica cancela la inercia que compele a concebir unidireccional y verticalmente el pensamiento disidente, como algo que tiene una única procedencia prestigiosa que luego es impuesta o proyectada hacia los espacios subalternos del pensamiento. Ahí lo que rompe Facu es el vector jerárquico, el quo disciplinador que le reserva los derechos de autor a la Academia norteamericana y piensa en los otros contextos de producción queer como vicarios o parasitarios, que importan acriticamente o aprovechan marquetinamente las categorías editoriales exitosas.

Sin embargo, y aun cuando se adviertan esos desvíos posibles, lo que prevalece es la capacidad de este libro del *qaos* para pensar las relaciones entre producciones sexo-disidentes en términos de red viva multidireccional, de sistema de retroalimentaciones y coocurrencias que se replican incesantemente, que responden a coordenadas situadas, pero que las exceden, se derraman, salpican más allá de causalidades y sincronías.

Y ya que invocamos a Cronos, paso a la tercera fricción, que surge de la otra línea recta imaginaria que este libro se encarga de hacer estallar por los aires: la línea histórica, la concepción progresiva y unidireccional del tiempo. En la geometría temporal de Facu, la línea de sucesos no se conforma de un conjunto de puntos (momentos o instancias) que existen en un mismo plano. Esta temporalidad no cierra espacios (los abre y conecta) ni delimita formas (las borrona y reconfigura), no provee contorno o perfil causal a los eventos: muestra sus diálogos caóticos. Diseña un modo de dinamitar ese transcurrir apacible y naturalizado del tiempo *heterolineal* (Muñoz, 2020[2009]). Se toma el DeLorean y salta a los momentos olvidados por la memoria disidente, cancela las versiones oficiales de las genealogías y de las gestas originarias. Y, sobre todo, vuelve anales los anales de la disidencia, esto es, revisa los orificios históricos que instauran zonas de exclusión, para cuestionar la exclusividad acreditada de ciertos eventos, personajes y categorías construidas por las cronologías tradicionales.

Y ahora que entramos en la narratología, pasemos a la cuarta y última fricción: el soporte material del libro. Esta escritura del pantano se realiza sobre tejido cicatrizado, sobre las consecuencias materiales del miedo. No es un acto de taumaturgia, es una respuesta política al

odio. El texto tiene dos vertientes: entre los capítulos de desestabilización teórica que trazan la deriva de las disidencias sexoafectivas, hay autohistoria (como en Gloria Anzaldúa o Audre Lorde) autoteoría o autopolítica (como en Paul B. Preciado), una voz marica patagónica capaz de enlazar la producción de saberes situados con el activismo que esa misma producción supone. Una voz que responde a las injustas y arbitrarias persecuciones de la heteronormatividad (ese defectivo pensamiento que se asusta con la palabra *culo* y en seguida se empeña en ritos sacrificiales y expiatorios, es decir, en un gesto apotropaico que intenta conjurar la diferencia).

Es más, mis fricciones personales e incompletas necesitan reconocer solo una cosa más: que encuentran el valor de este libro (valor en la acepción que remite a los alcances de las apreciaciones que pueda inspirar) en el valor (ahora en su acepción de valentía) de esta escritura que emana de la vulnerabilidad y el miedo. Porque desde ese lugar de enunciación logra adulterar jerarquías cartográficas, desmentir el calendario de las efemérides sexo-disidentes, torcer las continuidades sintagmáticas del canon y desconocer cualquier carácter original, unívoco o verdadero de las categorías sexo-disidentes.

Bibliografía

- Anzaldúa, G. (1988). "La prieta". En Moraga, Ch. y Castillo, A. (eds.) *Este puente, mi espalda* (pp. 157-168). San Francisco: Ism Press.
- Lorde, A. (2008 [1980]). *Los diarios del cáncer* (trad. G. Adelstein). Rosario: Hipólita Ediciones.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.
- Epps, B. (2008) "Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría queer", en *Revista Iberoamericana*, vol. 74, nº 225, 897-920.
- Muñoz, J. E. (2020 [2009]). *Utopía Queer. El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Saxe, Facundo y Rubino, Atilio (2016). "Genealogías de la teoría queer: Judith Butler, John Waters, *Gender Trouble*, *Female Trouble* y la torsión transnacional de Isabel Sarli", en Martinelli, Lucas (comp.) *Fragments de lo queer. Arte en América Latino e Iberoamérica* (175-198). Buenos Aires: FFYL-UBA.

¹ Programa Universitario de Diversidad Sexual (PUDS) Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. ORCID: 0009-0007-7403-7091 / evgeny20@gmail.com



Ana Ayuso Zuñiga

Volemos

Pastel sobre papel
32 x 24 cm

Huellas inaugurales. Trazos íntimos en las asignaturas Residencia I y Residencia II en la primera cohorte del Profesorado en Ciencias de la Educación FH - UNMDP

María Concepción Galluzzi¹

María Andrea Bustamante²

(Coordinadoras)

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/yf3o0pfye>

Hay gestos que se esparcen como las estrellas en una noche despejada. Hay huellas que nacen en la arena humedecida por la espuma del mar. Así, majestuosa y sencilla a la vez se compone la habitabilidad de nuestro ser con otros y, es en ese gesto vital que, en la Facultad de Humanidades se produce la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año 2019. Marcó un nuevo comienzo con trazos biográficos y narrativos que pronto y de manera rizomática desbordaron la formación hacia la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación.

Fue así que en el 2022, casi como una ventisca que aparece de repente, nos encontramos componiendo trazos sobre la profesión docente y enlazando las instituciones educativas de la ciudad con el Departamento de Ciencias de la Educación en una territorialidad otra. Como comunidad y latido, lxs estudiantes partícipes de la reapertura de la Licenciatura militaron el desafío y una vez más constituyen el entramado de la primera cohorte, ahora del profesorado. Las miradas eran conocidas, amigables, compartimos las expectativas. Los primeros trazos, gestos íntimos, nos situaron en la territorialidad de la asignatura "Residencia" donde nos propusimos desandar los modos de habitar la escuela, la profesión docente, el sesgo de lo femenino para luego co-componer huellas que derramen el aula y a nosotrxs para sumirnos en el gesto educativo

Este dossier invita a lxs lectores a un convite en el que compartimos las narrativas de una vivencia singular que se gestó a lo largo de la cursada iniciática del profesorado. Que este sea el inicio de huellas biográficas y narrativas que nos animen a seguir caminando por la orilla del mar.

¹ Doctora en Humanidades y Artes (con mención en Ciencias de la educación) (UNR). Especialista en docencia Universitaria (UNMDP) Investigadora del GIEEC- CIMED. Docente Departamento de Ciencias de la Educación.

² Profesora en Lengua y Literatura (ISFDN^o19). Doctoranda en Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR) Ayudante Graduada de Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Jefa de Trabajos Prácticos Residencia I y Residencia II (F.H. UNMDP) Investigadora GIESE-CIMED



Ana Ayuso Zuñiga

Sombra de higuera en Menorca

Óleo sobre lienzo
80 x 60 cm

**Editorial: Conmover la enseñanza, estimular la creatividad, defender lo público.
La apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación como acontecimiento y
ambiente epifánico**

Luis Porta¹
Jonathan Aguirre²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/uihkg1blc>

Iniciar esta editorial parafraseando la obra de Carlos Skliar y Magaly Téllez "Conmover la Educación" (2008) permite situarnos desde el comienzo del presente dossier en su eje fundamental: la enseñanza y su inagotable caudal de subjetivaciones. La enseñanza como gesto sensible, íntimo, estético y político (Jullien, 2016; Lapoujade, 2018; Haraway, 2022) despierta pasión, emoción, afectación, creatividad, militancia, justicia... *amorosidad*. La amorosidad aquí "se revela contra la indiferencia, contra el descuido, contra toda la pasividad, contra todo el olvido y todo el abandono del otro" (Skliar y Téllez, 2008, p.248). Porque la amorosidad en las prácticas educativas, en y más allá de lo escolar, tiene mucho más que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la bienvenida, la hospitalidad, el salirse del yo para pensarse en un (nos)otros. La enseñanza conmueve cuando está orientada al desarrollo de la creatividad (Camillioni, 2022), cuando da cuenta de un abordaje teórico actual, permite pensar al modo de la disciplina y transdisciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura que en sí es original y, por sobre todas las cosas, la enseñanza conmueve cuando "los docentes se comprometen y entienden que sus estudiantes aprenden en ambientes de cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores del aprendizaje, pero que jamás los dejarían expuestos a una situación cuya responsabilidad el propio docente no pudiera asumir" (Maggio, 2016:62). En este contexto, la educación en general y la enseñanza en particular demandan "generar situaciones que impulsen a recrear respuestas, combinaciones de ideas, representaciones, corporeidades, nuevas estéticas, a ver anomalías y salir de las rutinas. Enseñar a cuestionar los problemas, a identificar y cuestionar supuestos con los que se conciben problemas y soluciones, a combinar y recombinar ideas y representaciones, a interrelacionarlas traspasando fronteras disciplinares, a tomar tiempo para preparar y realizar las tareas, a tomar riesgos y enfrentar obstáculos, a trabajar a niveles algo más que moderados de ansiedad, a poner esfuerzo a la exploración de nuevos caminos y metas, a admitir que la gratificación sea diferida, a aceptar y encontrar emoción en la actividad a valorar las creaciones propias y ajenas" (2022, p.47). Queda para el profesor, dice Alicia, crear con ese fin, un clima de confianza en la clase y en cada estudiante (Camillioni, 2022).

Es desde este locus de enunciación que asumimos la apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación como ambiente propicio y acontecimiento epifánico. Ambiente propicio porque da lugar a la interacción e interconexión entre humanos, seres vivos no humanos y las cosas del mundo (Porta y Ramallo, 2022). Desde una perspectiva posthumanista, el ser y el estar en el mundo implica que el ser humano ya no es el centro gravitatorio de la vida, sino que es un

elemento más en la interconexión planetaria (Braidotti, 2019). Pensar a la educación y, específicamente a la enseñanza desde estas coordenadas, posibilita darle nuevos sentidos a nuestra existencia en un mundo co-habitado por múltiples especies y que clama por su cuidado. Al mismo tiempo, el Profesorado en Ciencias de la Educación se configura en un acontecimiento epifánico (Porta y Aguirre, 2018). La palabra epifanía, etimológicamente, proviene del griego *ἐπιφάνεια* que significa manifestación, acción de mostrarse o aparecer por encima (Paéz Casadiegos, 2011). Desde este significado las “epifanías” tienden a recordar momentos que se conmemoran como de un impacto significativo en la trayectoria de vida personal y profesional del sujeto (Bochner y Ellis, 1992; Couser, 1997; Denzin, 2017). En palabras de Denzin, “estas epifanías, son momentos y experiencias interaccionales que dejan marcas en la vida de las personas o de las instituciones” (Denzin, 2017:85). Así, un hecho epifánico constituye un “fenómeno íntimo que una persona puede considerar como una experiencia transformadora donde sus efectos perduran –recuerdos, imágenes, sentimientos– a lo largo del tiempo, incluso después que el evento ha concluido» (Bochner, 1984, p.595). De alguna forma son actos experienciales y sus significados son siempre otorgados retrospectivamente, en cuanto “ellas son revividas y reexperimentadas en las historias que las personas cuentan acerca de aquello que les ha pasado” (Denzin, 2017, p.85). El profesorado que inauguramos el año pasado y el cual este dossier visibiliza es epifanía en tanto manifestación de algo nuevo y transcendental que deja huella en la biografía de quienes lo transitan y en la propia vida institucional del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Humanidades.

La apertura de la carrera en el año 2022 trajo consigo la inauguración de asignaturas y campos disciplinares que tienen como horizontes de desarrollo el ejercicio profesional docente en el área de las Ciencias de la Educación en clave de cuidado, de aprendizajes significativos, de hospitalidad, de transdisciplinariedad, de territorialidad y de amorosidad. En ese concierto emerge la propuesta didáctico-pedagógica de *Residencia I y II*. El dossier que presentamos recupera producciones y *sentipensares* que vuelven al trabajo de la asignatura y lo proyectan al campo disciplinar para hacerlos públicos. Docentes, estudiantes, graduados y adscriptos componen una sinfonía de amorosidad en la enseñanza que augura un devenir del profesorado en Ciencias de la Educación sumamente subjetivante.

Por último, la presentación del nuevo número de nuestra revista nos motiva y nos interpela en la necesidad disputar sentidos y prácticas en defensa de la educación pública, gratuita y de calidad para todos. En contextos donde emergen discursos y medidas de ajuste, en donde las Ciencias Sociales y Humanas nuevamente se ponen en cuestión a partir de nociones eficientistas, técnicas y neoconservadoras, este dossier se vuelve resistencia y posibilidad de militar una educación más inclusiva, que abone a la justicia social y, por sobre todas las cosas, al respeto de las trayectorias de cada uno de nuestros estudiantes y nuestros docentes.

El dossier que es parte del Número 14 de la Revista Entramados que publica la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata está compuesto por 9 artículos que logran plasmar sentidos, significados y prácticas que definen lo vivido en la primera experiencia de trabajo en la asignatura Residencia, co-componiendo una narrativa polifónica de los

acontecere en el Profesorado en Ciencias de la Educación. El primer artículo denominado *Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación: Pensar la práctica como forma de habilitar y habitar futuro-s posibles*, cuya autora es **Gladys Cañueto** recupera, desde un análisis sociohistórico, biográfico y documental el espíritu que ha tenido la carrera desde proyección en 2011 hasta su concreción en el año 2022. Centra su mirada en la particular episteme que se gestó en torno a pensar de un modo situado y experiencial la práctica docente y la propuesta integral de la asignatura Residencia. En el segundo artículo, titulado *Re-nacer, desear y habitar las urgencias de la trama que nos sostiene*, **María Graciela Di Franco**, referente nacional e internacional del campo de la(s) práctica(s) docente(s), nos convoca a ser narradorxs utópicxs (Merieu, 2006), capaces de discutir al mercado y al individualismo; enfrentando el fatalismo y la desesperación, capaces de todo. Di Franco recupera no solo coordenadas teóricas, metodológicas, políticas y empíricas que sirven para pensar la enseñanza y las prácticas docentes hoy, sino que a modo de ejercicio histórico de reparación de la memoria, redimensiona y pone en contexto la re-apertura de la Lic. en Ciencias de la Educación en la UNMdP y su cimiento para que el profesorado pueda emerger como novedad y como oportunidad. **Maria Galluzzi y Susana Lázzaris** nos proponen, como tercer artículo, su escrito denominado *Hacia la persistencia de la sensibilidad en el entramado vibrante. Re-configuraciones corpo-territoriales en la residencia*. Allí las autoras advierten que cuando los cuerpos dejan de percibir a los otros y se auto-perciben dependientes de los dispositivos tecnológicos, encapsulándose cual crisálidas, que agujerean el tejido social en su metamorfosis inevitable, algo está sucediendo. Esta transición tecnológica, en la historia de la humanidad, hacia el entorno de la digitalidad, se presenta con una fuerte disociación entre sensibilidad y vínculo social. Estos temas, profundizados por el filósofo Franco Berardi, señala a una generación que sostiene cierta transformación en la capacidad de sentir, la que denomina post-alfabética y el desplazamiento de la conjunción a la conexión, dos formas de vida que implican una mutación antropológica en la sensibilidad, en la estética, la educación, y la política, como construcciones colectivas. Y es especialmente, el campo de la educación, en todos sus niveles, que denota síntomas preocupantes, propagados sin fronteras, junto a la incertidumbre de los trabajadores profesionales de la educación, a quienes se los responsabiliza y quienes tienen que redoblar sus esfuerzos ante la violencia ejercida a la educación pública por el semiocapitalismo imperante. En dicho texto, Galluzzi y Lázzaris, comparten situaciones de las cuales da cuenta el cuerpo, y que preocupan porque necesitan un nuevo cauce de encuentro novedoso en este marco ético-político-pedagógico que nos incluye. **Andrea Bustamante y Laura Proasi** nos presentan el cuarto artículo que hilvana esta partitura didáctica. El trabajo se denomina *Co-composición de historias. Co-construcción de nuevos mundos. La experiencia de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades-UNMdP*. El texto propone pensar un abordaje desde el paradigma de la reflexividad que permita el desarrollo de un posicionamiento crítico que hilvane el compromiso epistemológico, ético y político del futuro profesional docente. Sumergirse en la experiencia de manera reflexiva implica un acercamiento consciente del sujetx a un mundo cargado de connotaciones, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, interpelaciones, desnaturalizaciones y problematizaciones. Se inscribe así la presente propuesta en un movimiento de desterritorialización de las pedagogías tradicionales para co-componer

nuevos mundos desde una pedagogía performativa crítica. En el quinto artículo se denomina *Formación docente y educación superior como derecho humano: Interrogantes en torno a la identidad profesional docente de formadores*, cuya autora es **Claudia De Laurentis**. El trabajo recupera algunos hallazgos de su tesis doctoral defendida en 2019 en torno a la identidad de formadores de docentes en la Facultad de Humanidades de la UNMDP la cual pone en tensión con la idea de los docentes como garantes del derecho a la educación. Esta tensión se verá resignificada con la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en ese mismo año y las posibilidades que esta formación y el profesorado correspondientes abren en este sentido. De Laurentis sostiene con Rinesi (2016) que el derecho a la educación no solo implica la posibilidad de ingresar, aprender, y egresar en un tiempo razonable como derecho individual, sino que debe ser comprendido un derecho también colectivo, en beneficio de un territorio y un pueblo, y que en consecuencia demanda ser de calidad rompiendo con la dicotomía masividad-calidad.. Como sexto artículo se presenta *Andar nuevos caminos. Residencia I, Profesorado en Ciencias de la Educación, UNMDP* de **María Julia Gutiérrez y Julieta Bustamante**. En esta reseña las autoras comparten y reflejan el recorrido del espacio curricular Residencia I, que se inauguró en el primer cuatrimestre del año 2022, en el Profesorado en Ciencias de la Educación y su propia experiencia de aprendizaje y desaprendizaje en dicho contexto.

El séptimo trabajo que compone este dossier es el de **Stephanie Mailén Bustamante Salvatierra y Paula Valeria Gaggini** denominado *Residencias afectivas: experiencias compartidas en el Profesorado de Ciencias de la Educación (UNMDP)*. Las autoras comparten aquí experiencias coincidentes en el espacio de las asignaturas Residencia I y II del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación y su trabajo de investigación realizado dentro del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). **Marina Fernandez y Daiana Rama**, ambas estudiantes de la carrera, en *Transitando nuevos espacios: sentires y relatos que nos acompañaron durante la experiencia de Residencia 1 atravesadas por una mirada comprometida y atenta*, plasman las vivencias y sentires que han vivido como estudiantes al ingresar a la escuela secundaria desde una mirada más atenta y reflexiva. Al mismo tiempo este transitar, les permitió mirarse y redescubrirse como docentes de escuela primaria que habitan un nuevo espacio de la educación, un espacio muchas veces temido y juzgado por las docentes de los niveles inferiores. Finalmente, el noveno artículo se denomina *Narrativa de una cursada inaugural: habitando espacios educativos con otra mirada en residencia(s) de la apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación*. Allí **Débora García**, flamante graduada de la carrera, al igual que muchas de las autoras del presente dossier, vuelve sobre su cursada en la asignatura Residencia, las potencias que ésta ha tenido en el devenir de su primer dictado y las proyecciones que se inauguran a partir de su implementación.

En suma, los diversos trabajos que componen el presente dossier se configuran en testimonio vivo de un acontecimiento epifánico como ha sido el inicio de las asignaturas propias del Profesorado en Ciencias de la Educación en 2022; pero al mismo tiempo se presenta como un ambiente propicio para gestar vida, conmover la enseñanza, estimular la creatividad y defender lo público hoy y siempre.

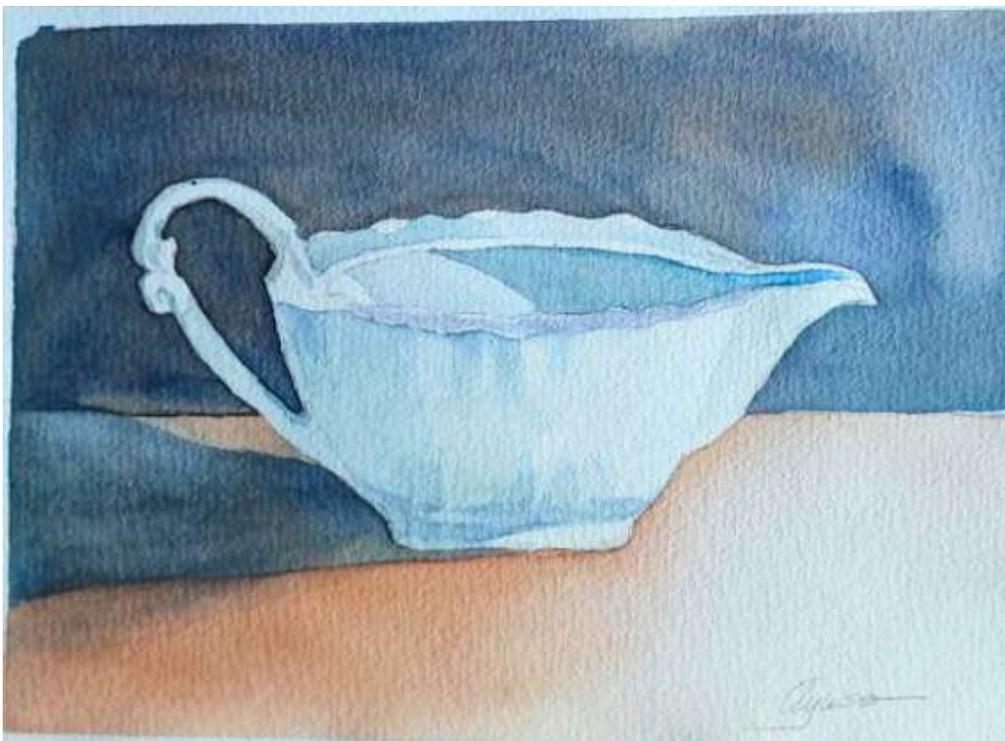
Referencias Bibliográficas

- Braidotti, R. (2019) *El conocimiento posthumano*. Buenos Aires, Gedisa.
- Bochner, A.y Ellis, C. (1992). Personal narrative as a social approach to interpersonal communication. *Communication Theory*, 2(2), 165-172.
- Camilloni, A. (2022) *Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral
- Couser, G. (1997). *Recovering bodies: Illness, disability, and life writing*. Madison: University of Wisconsin Press
- Denzin, N. (2017) Autoetnografía Interpretativa. *Investigación cualitativa*, 2(1), 81-90.
- Haraway, D. (2022) *Cristales, tejidos y campos. Metáforas que conforman embriones*. Buenos Aires, Rara Avis.
- Jullien, F. (2016). *Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor*. Buenos Aires.El cuenco de plata
- Lapoujade, D. (2018). *Las existencias menores*. Buenos Aires. Editorial Cactus.
- Maggio, M. (2016) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Páez Casadiego, Y. (2011). *Epifanía y etiología. Ensayos sobre mito y religiosidad griega antigua*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018). Archipiélagos narrativos de una epifanía centenaria. La reforma universitaria desde las voces de los académicos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), pp 118-132.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2022) Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-14.
- Skljar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc.

¹ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Principal del CONICET, Argentina. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) FH- UNMdP. Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director de la Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP). Correo: luisporta510@gmail.com

² Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Diplomado Superior en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) y Profesor en Historia

(UNMdP). Investigador Asistente de CONICET. Director, docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com



Ana Ayuso Zuñiga
Elementos básicos
Acuarela sobre papel

Cuenco
10 x 10 cm

Salsera I
12 x 12 cm

Salsera II
23 x 17 cm

Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación: Pensar la práctica como forma de habilitar y habitar futuro-s posibles

University Professorship in Educational Sciences: Thinking about practice as a way of enabling and inhabiting possible futures-s

Gladys Cañueto¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/w8aks1naf>

Resumen

La reapertura de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación en nuestra Universidad durante el 2019 constituyó un acto de reparación y recuperación de nuestra historia memoria. El cierre de la carrera en 1976 constituyó un acto de violencia institucional con el objetivo de acallar las voces que se interesaban por la justicia social, la autonomía cívica y la pluralidad de pensamiento. Sin embargo, esto no imposibilitó que la comunidad académica siguiera formándose e investigando en el campo de la Educación consolidando lazos y redes con otras instituciones, locales, regionales y nacionales. De esta manera y con la idea de consolidar el campo en todas sus vertientes es que con igual entusiasmo durante el 2022 la Facultad de Humanidades abre por primera vez la carrera del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación Resolución 1549/11, carrera que recoge la historia, que nos permite ver el camino recorrido, a la vez que nos posiciona en este presente y que centra su preocupación en la formación, la investigación y especialmente en la práctica docente para trazar nuevas cartografías en la investigación y formación de Profesores Universitarios en Ciencias de la Educación.

Palabras clave: profesorado universitario en ciencias de la educación; formación superior; práctica docente

Abstract

The reopening of the Bachelor's Degree in Education Sciences at our University during 2019 constituted an act of reparation and recovery of our history and memory. The closure of the career in 1976 constituted an act of institutional violence with the aim of silencing the voices that were interested in social justice, civic autonomy and plurality of thought. However, this did not prevent the academic community to continue training and researching in the field of Education, consolidating ties and networks with other local, regional and national institutions. In this way and with the idea of consolidating the field in all its aspects, it is with equal enthusiasm that during 2022 the Faculty of Humanities opens for the first time the career of University Professor in Education Sciences Resolution 1549/11, a career that collects the history, which allows us to see the road traveled, while positioning us in this present and that

focuses its concern on training, research and especially in teaching practice to draw new cartographies in research and training of University Professors in Education Sciences.

Keywords: university professorship in educational sciences; higher education; teaching practice

La apertura del Profesorado constituye una oportunidad celebratoria de la vitalidad actualizada del campo de la educación en nuestra Universidad. La oferta de un Profesorado Universitario en Educación no sólo ha generado un interés en quienes participamos de dicho campo, sino que también forja una oferta educativa para la ciudad y la zona que demuestra el compromiso de una gestión que hace años se encuentra implicada con el proyecto de una facultad que atienda a las demandas de su comunidad. Este hecho se materializa a través de la distinción que la carrera recibió en el año 2022 del Honorable Consejo Deliberante de la Municipalidad de General Pueyrredon por la cual la Presidenta del Consejo Marina Sánchez Herrero, hizo entrega al Director del departamento de Educación de nuestra FH de la copia de la Resolución número 4800, en la cual se expresa el beneplácito por la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

De este modo la actual gestión Facultad de Humanidades recoge las demandas de la comunidad en la apertura de nuevas carreras que se cimentan en nuevas perspectivas epistemológicas, teóricas, metodológicas que permitan aportar instancias de problematización, debate, reflexión y acción situadas en territorio y contextualizadas en la realidad social de la que somos parte.

¿Cuál es el aporte de una carrera como el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación? Esta pregunta puede responderse desde el plano de quienes participamos en el campo de la Educación diciendo brevemente que nos permite seguir consolidando y ampliando las líneas de investigación, extensión, docencia y gestión que cada uno de nosotros lleva adelante y que se entranan con los trabajos de otras/otros colegas e instituciones, locales, nacionales y extranjeras, a través de publicaciones, jornadas, encuentros y otras formas de comunicación resultando redes de conocimiento que se retroalimentan forjando la comunidad científica que somos y a la que pertenecemos.

Pero estamos convencidos de que lo anterior no tendría ningún propósito si el sentido de lo que hacemos no está ligado a exponer las problemáticas que surgen en el campo educativo y generar las condiciones de posibilidad en búsqueda de claves que permitan convertir la educación como modo de transformar las condiciones de hospitalidad del tejido social que nos aloja.

Otro elemento de vital importancia a tomar en cuenta, es que la apertura de esta carrera se realiza luego de la Pandemia del Covid 19 lo que no es u hecho menor ya que encuentra como destino disponer públicamente y hacer visibles las practicas escolares y experiencias educativas de docentes, comunidades escolares, instituciones y organizaciones sociales vinculadas con las acciones de continuidad pedagógica promovidas nacionalmente y desarrolladas en cada jurisdicción educativa frente a la suspensión provisoria de la presencialidad en los establecimientos educativos.

Seguramente una de las contribuciones del Profesorado Universitario en CEE será disponer y focalizar acciones y proyectos de investigación y extensión universitaria y/o crear otros, para documentar y conocer tanto las dificultades, discontinuidades y desigualdades vinculadas con la restricción del derecho a la educación, profundizada por la situación excepcional de la pandemia, como las potencialidades pedagógicas de las acciones educativas y prácticas de cuidado desplegadas en las instituciones educativas para mitigarlas, solucionarlas o plantear alternativas a la exclusión educativa derivada de la brecha digital y el acceso desigual a las tecnologías de la comunicación y la información.

De esta forma las investigaciones y experiencias desarrolladas desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, en diferentes territorios y por actores/as diversos, intentan comprender los modos en que se sigue haciendo escuela en el sistema educativo argentino, ponderar y describir los esfuerzos realizados y sus límites, y reflexionar sobre los modos de aprovechar los aprendizajes y saberes construidos por el sistema educativo para incorporarlos a las prácticas escolares en el escenario post-pandemia.

Podríamos decir que quienes eligen la profesión docente comienzan en la formación inicial a aprender a enseñar y este aprendizaje, continúa durante toda la vida profesional. Es por ello que el presente profesorado ha sido diseñado tomando en cuenta algunos de los siguientes propósitos: Disposición para lograr una participación protagónica y ética, localizar su propio rol y la realidad a través de una perspectiva crítica, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados y contribuir a la transformación de realidades educativas; perspectiva de su actividad científica dentro del contexto histórico y sentido de integración de su quehacer en grupos que operan sobre un mismo sector de la realidad desde diferentes formaciones; una idea precisa de como la imaginación y la capacidad humana desarrollan el quehacer y el cuerpo teórico de las disciplinas que integran la carrera, de cuál es su evolución, estado actual, y tendencia de avance; Visión clara de cómo se ha insertado la información y las practicas que identifican el campo elegido de la realidad nacional, regional y local; Capacitación en métodos, técnicas y prácticas de investigación que le permita la producción de nuevos conocimientos. Estos propósitos se extienden y entrelazan en las áreas definidas en este plan curricular como unidades educativas funcionales sobre la base de campos afines de conocimiento, y organizadas para coordinar acciones docentes, de investigación y de servicios dentro de su ámbito y en relación con los demás campos curriculares, denominándose: Área de la Formación General, Área de la Formación Interdisciplinaria, Área de la Formación en Investigación y Área de la Formación Profesional.

Es precisamente el Área de Formación Profesional compuesto por cuatro asignaturas: Seminario Obligatorio de Proyectos Educativos, Residencia I y II y Practica Profesional, la que dota de criterios para el uso del conocimiento ligado a la acción como base para juzgar el logro de realizaciones contextualizadas que pongan en relación las intenciones con la realidad, el conocimiento de las Ciencias de la Educación con el contexto específico de las acciones de los profesores (RM 1549/11).

Desde la segunda mitad del siglo XX investigadores del campo de la enseñanza y la formación del profesorado comenzaron a realizar estudios que pudieran dar cuenta del conocimiento de los profesores, en algunos casos como insumo indispensable para los planes de formación docente con vista a mejoras en los diferentes niveles de los sistemas educativos, y en otros como aporte a la profesionalización de la tarea. De allí que uno de los grandes temas estudiados haya sido las buenas prácticas, en nuestro registro local a cargo del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), radicado en el CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, por casi veinte años y dentro del marco de lo que se denominó la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1997, 1998,1999).

La buena enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza recorren hoy el mundo en la producción académica de este colectivo y los idearios en los que incide fuertemente a través de la formación y la capacitación docente. No pueden comprenderse ni justificarse por fuera de universos simbólicos que los docentes habitan y nutren cotidianamente, y que exceden tanto los espacios escolares como permea las dimensiones viscerales, artísticas, estéticas y vitales.(Porta 2008-2017). Hablar de buenas prácticas de enseñanza, entonces, no puede implicar algo fácil de definir y referir; algo que pueda resumir o condensar en pocas palabras, y mucho menos transformarse en un modelo, una indicación o un contenido para la formación de formadores.

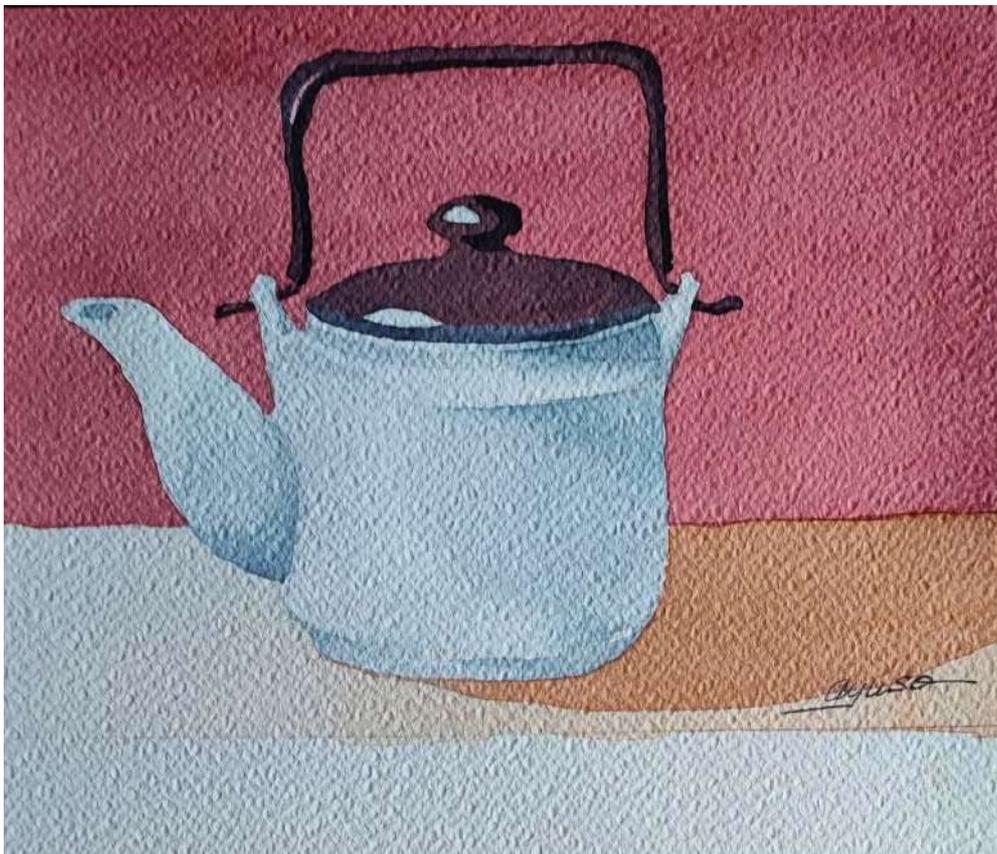
Por eso, las preguntas sobre lo educativo se nos convierten en preguntas sobre las circunstancias y sobre las cualidades de las relaciones, de los educadores o educadoras, de las instituciones, de los saberes, de las experiencias, de las prácticas realizadas, de las vidas vividas, etc.; sobre lo que hemos podido aprender de otras experiencias y sobre lo que mueve de nuevo a nuevas interrogaciones en nuevas experiencias. Interrogar a la experiencia educativa parte de aceptarla en su totalidad, en su multidimensionalidad, en su inabarcabilidad, en su imposibilidad de asirla, de verla por completo, de entenderla por completo. Parte de lo que la experiencia y las preguntas pedagógicas que despierta nos muestran es precisamente que la educación no puede renunciar a aquello que la hace, aquello que necesita para realizarse, aunque no lo pueda explicar, comprender, abarcar, aunque no lo pueda ni siquiera expresar; porque la experiencia pone en juego todas las dimensiones del vivir, y la tarea educativa se realiza desde todas las dimensiones personales y relacionales, sean comprensibles o no, sean cognitivas o no. De esta manera las intuiciones, la presencia personal, corporal, los sentimientos, las sensaciones, la atención, el vacío, la confusión, la sorpresa, el atrevimiento, el arriesgarse, el no saber, las contradicciones, las paradojas, la espera, los deseos, el hacer sin saber bien qué, etc., son parte de lo que componen y permiten la relación y la experiencia educativas (Domingo y otro, 2010). Sujetos/as, cuerpos, afecciones, discursos, paradigmas teóricos, teorías metodológicas, estrategias de acompañamiento, tradiciones, innovación, instituciones públicas y privadas, organizaciones sociales, educación formal y no formal, forman parte junto a los nuevos desafíos que emerjan del vasto mundo de las experiencias y prácticas docentes, los que serán retomados, dispuestos en debate, analizados y reflexionados como preocupaciones propias de este tiempo por una carrera que se posiciona y se proyecta desde el presente, habilitando futuro-s posible-s.

Finalmente decimos que es necesario construir colectivamente discursos críticos que disputen sentidos sobre la educación y la escuela en tiempos de pandemia y post-pandemia y para ello nos posicionamos en la defensa de una educación pública, gratuita, laica, de calidad, con justicia social para todos y todas sin exclusión y con diversidad.

Referencias bibliográficas

- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Litwin, E. (1996). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Litwin, E. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni y Cols, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. GIEEC, Facultad de Humanidades, UNMdP. 219-246.
- Porta Vázquez, L.G. y Ramallo F. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8 (1). 35-46
- Resolución Ministerial 1549/11. (2011). Plan de estudios de la carrera Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación.

¹ Profesora Asociada Exclusiva de Problemática Educativa FH. Co-Directora del Grupo GIPETEC- Miembro del Grupo GIESE- CIMED. Facultad de Humanidades- UNMDP. ORCID: 0000-0003-2046-0592 / gladyscanueto@gmail.com



Ana Ayuso Zuñiga

Tetera

Acuarela sobre papel
23 x 20 cm

Re-nacer, desear y habitar las urgencias de la trama que nos sostiene

Re-born, desire and inhabit the urgencies of the plot that sustains us

María Graciela Di Franco

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/4pm9wbx93>

Resumen

En 2019 llegaba a Mar del Plata para compartir con amigas la reapertura de la Carrera de Ciencias de la Educación; imprescindible ejercicio político restaurador de justicia académica que había silenciado la dictadura. Voces potentes, noveles, jóvenes, auténticas, resurgentes amplificaban en sus palabras la osadía de la formación. El estar ahí, situada, en ese momento - que surge de la espesura de esa historia y construida en las memorias que habitamos-, me emociona. Entusiasmo a docentes, estudiantes, visitas, abrazades a la posibilidad de escribir un presente vital y futuros posibles. Se reinauguraba una nueva cartografía formativa que hoy mapea el recorrido de las primeras egresadas. Seguro sus caminos y los míos constituyen una invitación a construir y pensar juntos horizontes de reflexión destinados a llevar adelante anclajes posibles en torno a lo pedagógico y a la educación como ejercicio profesional, como geografías de reconocimiento y de acción que permitan reconstruir lo identitario del camino que inician. Este documento está pensado como oportunidad y urgencia; y tiene como principal destino, generar aportes desde la reflexión educativa para volvernos narradoras utópicas (Merieu, 2006), capaces de discutir al mercado y al individualismo; enfrentando el fatalismo y la desesperación, *capaces de todo, y ahora es el momento*.

Palabras clave: multiterritorialidades; práctica profesional; prácticas prefigurativas

Abstract

In 2019 I arrived in Mar del Plata to share with friends the reopening of the Education Sciences Degree; essential political exercise restoring academic justice that the dictatorship had silenced. Powerful, novel, young, authentic, resurgent voices amplified the daring of the formation in his words. Being there, located, in that moment - which emerges from the thickness of that history and built in the memories we inhabit - excites me. Enthuse teachers, students, visitors, embrace the possibility of writing a vital present and possible futures. A new educational cartography was reopened that today maps the journey of the first graduates. Surely his paths and mine constitute an invitation to build and think together horizons of reflection aimed at carrying forward possible anchors around pedagogy and education as a professional exercise, as geographies of recognition and action that allow us to reconstruct the identity of the path that they start. This document is intended as an opportunity and urgency; and its main purpose is to generate contributions from educational reflection to become utopian narrators (Merieu, 2006), capable

of discussing the market and individualism; facing fatalism and despair, capable of anything, and now is the time.

Keywords: multiterritorialities; professional practice; prefigurative practices

Multiterritorialidades urgentes para los futuros actuales caminos

Al pensar las **urgencias de la práctica profesional** se habilita esa multiterritorialidad -que Haesbaert (2013, p. 34) define como "la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio". En ella se articulan múltiples territorios o de territorios en sí mismos múltiples e híbridos con la singularidad en que allí se combinan. En ese lugar-red, semejante al territorio-red, se combinan de manera plural y entramada significados a construir, resignificar, teorizar, practicar. Tiempos de urgencias y de deseos para construir esa multiterritorialidad afectante:

- Urgencia de sostener a la educación como espacio político

Sentido político, práctica, teoría, contradicciones, paradojas, praxis... reflexión y acción.

El mundo, la vida es conflicto y la educación puede ubicarse allí para explicitarlo, analizarlo y recuperar la idea freireana del sentido de su concepción de la pedagogía como praxis (Freire, 2014). Dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto, entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra, sentidos que van tomando forma en la medida de nuestra acción transformadora con el mundo.

- Urgencia de sostener prácticas que proponen lo público como territorio de reconocimiento de otre

Las instituciones educativas son espacios donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales. Se configuran como espacio público y como espacios de conflicto (Fraser, 1992) necesarios, capaces de generar prácticas creativas que favorecen el diálogo y la comprensión. En esa esfera pública se ve representada la fragmentación social y allí tiene lugar la lucha de intereses. En palabras de Mas, Clua y Díaz-Cortes (2006), el espacio público es donde se gesta el diálogo que "facilita la comprensión de la realidad ajena, del "otro" cercano y, por tanto, a través de una constante negociación, posibilita la progresiva inclusión, reconocimiento de ese otro, en la propia realidad vital, en el propio espacio vivencial" (2006, p. 416).

- Urgencia en las prácticas de territorios modelados por actores sociales, territorialidad estatal, coparticipada

El estudio de la educación como hecho político, social e histórico y la comprensión del funcionamiento del sistema educativo y de sus instituciones, desde una perspectiva crítica, constituyen saberes relevantes en tanto contribuyen a desnaturalizar los procesos educativos y posibilitan una mirada integral de la complejidad del funcionamiento del sistema educativo y de las instituciones que son el ámbito de desempeño profesional. Permite entender a la política educativa como política pública, cuya naturaleza tiene una importancia sustantiva para entender la naturaleza política de la educación en su vinculación con las disputas sociales por la configuración y control de los sistemas educativos en cada coyuntura histórica.

- Urgencia de sostener la práctica como análisis de las desigualdades sociales en terreno para concientizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir." (Gadotti, 2011:9)

Colectivos sociales escasamente valorados, ancianos, enfermos, identidades sexogenéricas diversas, grupos indígenas, colectivos religiosos, ideológicos y culturales deben ser actores y territorios protagonistas. Constituyen espacios de frontera, marginales en la organización estatal. En particular, urge trabajar identidades, desigualdades, crisis en las subjetividades y la emergencia vitales.

- Urgencia de sostener prácticas que vinculan con los derechos humanos, la educación sexual integral, que ayudan a pensar al racismo estructural, al patriarcado como visceral sentido de colonialidad

Desmasculinizar, desoficializar, desfeticizar los procesos de colonización pone en tensión las construcciones y las narrativas contenidas en visiones de mundo que privilegian los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes (Da Silva, 1999). Urge el contacto con el territorio, con militantes cuyas voces y las problemáticas sociales abordadas inviten a producir otros mundos posibles alternativos donde los grupos subordinados y las propias experiencias presentes, puedan servir de base para la discusión, deconstrucción y la producción de un nuevo conocimiento.

- Urgencia en prácticas que constituyen territorios en red

La perspectiva de las redes acentúa tanto la interacción como las posiciones relativas de sujetos-actores y territorios articulados en ella, visibilizando modalidades de articulación.

La práctica facilita y legitima el conocimiento local. Este es un conocimiento muy valioso y nos invita a pensar acerca de las potencialidades políticas, la comprensión profunda del contexto local y de los saberes que allí se producen.

- Urgencias en sostener prácticas prefigurativas

Se podría definir una pedagogía prefigurativa (Ouviñas, 2011) como un conjunto de prácticas que, desde el momento presente, anticipan los gérmenes de una educación futura. Tales

prácticas –en esencia políticas – se configuran a través de algunas dimensiones fundamentales: por ellas se construye conocimiento, el que construyen los sujetos que participan, que son provisionales, que son –necesariamente- compartidas, que se desarrollan en un presente, y que cobran fuerza en el transcurso de sus propios haceres; que no se las puede concebir como acabadas o completamente desarrolladas ya que las sostienen objetivos de reflexión y transformación de una realidad que no se acepta disciplinadamente y que se discute porque se confía en la posibilidad de cambio y en sustanciar estas prácticas como modo de acción futura.

- Urgencia de encontrar una fuerza emancipadora en nuestros propios modos de estar, enseñar, investigar

Una construcción colaborativa de conocimiento que nos lleva a preguntarnos con quiénes, cómo y desde dónde pensamos, con qué propósitos, qué significa pensar con otros, con las y los estudiantes, con las y los docentes, con las personas que generan espacios de resistencia. Nos preguntamos, además, quiénes se benefician con ese pensamiento y consideramos que pensar desde ahí implica entender una investigación con características particulares, en tanto conlleva a una investigación comprometida. Por ello que se aborda desde tendencias políticas y teóricas críticas, a partir de construcciones metodológicas dialógicas, descoloniales, emancipatorias que hoy conectan con la interculturalidad, las epistemologías del sur, la interseccionalidad.

- Urgencia de cartografiar prácticas otras

Cartografiar prácticas *otras* de conocimiento (Leyva Solano, 2015) y analizar desde esa cartografía, rutas de conocimientos distintos que ayuden y que reorienten nuestro hacer, nuestro ser, nuestro sentir y nuestro pensar y la construcción de alternativas en donde esas prácticas de conocimiento se lleven adelante.

Hablamos de prácticas de conocimiento porque han implicado reconocer las relaciones de saber y poder, entender las interacciones en las que estamos involucradas, y nos están permitiendo dar cuenta reflexivamente de nuevas formas, de nuevas prácticas, de nuevas posiciones.

- Urgencia de prácticas de enseñanza, investigación y extensión colaborativas y de co-teorización

Proponemos entonces, prácticas académicas alternas de formación y de investigación.

Aprender a escuchar las voces de otros, de las otras personas que tienen una trayectoria de lucha, en la construcción de esos contextos reales, una escucha profunda, que nos permita conocer otras voces, estos conocimientos, que nos llevan a considerar las diferentes posiciones políticas que estén presentes. (Köhler, 2015)

Trabajamos sobre el campo epistemológico político de la profesión y hablamos de una insurrección de saberes, es decir “saberes que han sido descalificados como inadecuados para sus tareas” (Foucault, 1980: 81-82) pero que ahora forman parte de los procesos de construcción y nos desafían a pensar las relaciones de saber y poder, que en algún momento los ha

descalificado. Los saberes del margen, los saberes que provienen de la escuela, los estamos recuperando con el mismo valor que se ha otorgado a la teoría.

— Urgencia en la participación activista /militante

Nos interesa un trabajo que esté muy anclado en la realidad, conocer mucho del campo, describirlo en términos de posicionamientos políticos, epistémicos, geográficos y ontológicos. La investigación acción participativa (Flores Farfán, 2015) exige tomar partido además de una militancia prolongada en el grupo con el que se pretende trabajar y movilizar. En este caso, en la participación activa, pueden discutir los principios ontológicos y políticos desde donde se transita la identificación de los problemas y las propuestas de co-teorización para el cambio. Esta modalidad participante incluye a las y los educadoras/es como investigadoras/es activistas lo que estimula la colaboración simultánea tanto en lo político como en lo metodológico. (Fals Borda, 1991)

— Urgencia en sostener la enseñanza e investigación colaborativa como un vehículo para la construcción de teoría

La enseñanza e investigación colaborativa en este sentido está tomada como un modo de co-teorización, una producción de significados de construcción de teoría, también de co-análisis a modo de entender significados construidos en la investigación en terreno, en la recolección de datos, en las voces que aportan para el trabajo. Es decir, una práctica profesional que sea de grupo, con sentido para todas/os, que beneficie a todas/os.

Esos esfuerzos de co-teorizar con las personas protagonistas van en el sentido más profundo de la práctica porque -tal como señala María Patricia Pérez Moreno- la co-teorización implica "abrirse espacio a conceptos nuevos desde la propia gente, en diálogo a otros saberes y sentires que permitieron ampliar y profundizar la reflexión colectiva" (2015, p. 436)

— Urgencia de sostener narrativas biográficas y autobiográficas

Narrativa como otra actancia o performance pedagógica. No investigamos, enseñamos, para confirmar lo que está mal, miramos lo que funciona para aprender de ello para que nos inspire, Estos relatos contribuyen a nuestra comprensión de la vida en común, da cuenta de lo que me afecta. Tomar la palabra, particularizar un escenario, relatar un encuentro, escenificar conversaciones, generar conexión entre palabras y acciones, entre experiencias vitales y narrativas personales, implicar a los involucrados, todo ello nos deja marcas. Hacemos propias las palabras como cada texto que nos atraviesa, desde el cual iniciamos una autoinvestigación, que genera una autoimplicación, el reconocimiento de nuestra propia mirada en la situación. Este análisis autoetnográfico es una forma de presentar experiencias individuales como un modo de señalar la naturaleza subjetiva y situada de nuestra propia identidad.

Re-nacer para volver a re-aprender

Re-nacer en estos tiempos urgentes de compartir invita a volver digno el contexto y territorio construido, a la realidad particular y local como alternativa creíble a una realidad global, universal heredada, a los problemas cotidianos locales, las historias de vida propias y las cercanas como comprensión de los modos de resistencia.

Cartografiar prácticas otras colabora en descubrir desde esa cartografía rutas distintas que ayuden y que reorienten nuestro hacer, ser, sentir y pensar, y la construcción de alternativas en donde esas prácticas profesionales se lleven adelante. Prácticas que han implicado reconocer las relaciones de saber y poder, entender las interacciones en las que estamos involucradas, y nos están permitiendo dar cuenta, reflexivamente, de nuevas formas, de nuevas prácticas y de nuevas posiciones, analizando cómo y con quién lo hicimos, con qué y para qué lo hemos realizado.

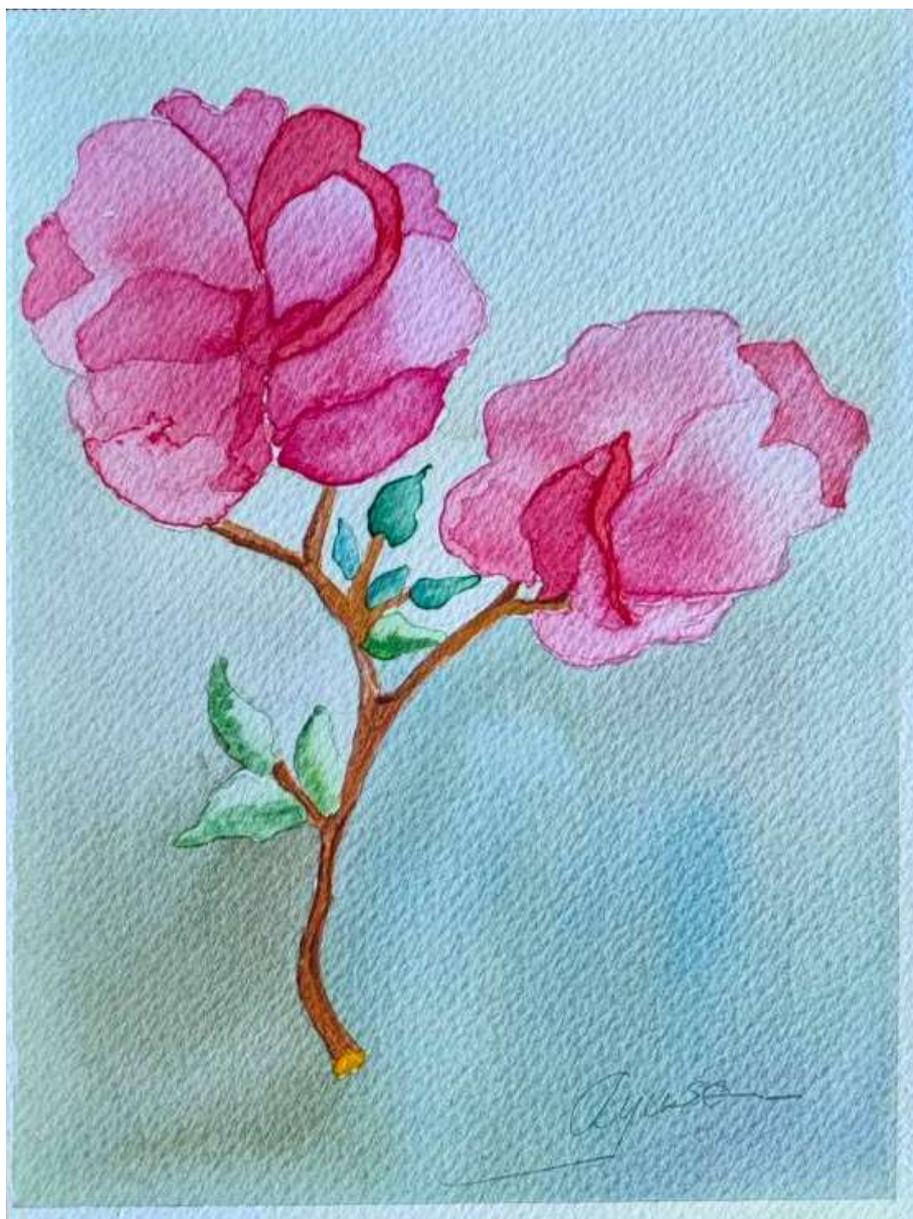
Comprensiones profundas, locales, políticas, diversas, compartidas, reflexivas.

Rebeliones éticas en la insurgente universidad pública marplatense.

Referencias bibliográficas

- Clua, A., Díaz Cortes, F. & Mas, A. (2006). Resistencias urbanas y conflicto creativo: lo público como espacio de reconocimiento. En J. Nogué & J. Romero (eds.), *Las otras geografías*. Tirant lo Blanch.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- Dietz, G. & Mateo Cortes, S. (2015). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En X. Leyva, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editoral Retos.
- Fals Borda, O. (1991). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del Poder*. Ediciones de la Piqueta.
- Fraser, N. (1992). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época "postcapitalista". En N. Fraser, *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postcapitalista"*. Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Figueroa-Farfán, V., & Cavieres-Fernández, E. (2017). La contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios *Praxis Educativa*, 21(1), 12-21.
- Flores Farfan, J. (2015) *Por una lingüística crítica: reflexiones, acciones, proyecciones*. En X. Leyva, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editorial Retos.
- Gadotti, M. (2011). *Prólogo en Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc

- Koher, A. (2015) Acerca de nuestras experiencias de co-teorización. Cooperativa editorial Retos.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42.
- Leyva, X., Alonso, J., Hernández, A. & otros. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editorial Retos.
- Meirieu, P. (2009). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. ESF éditeur
- Ouviña, H. (2011). La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc.
- Pérez Moreno, M. (2015) Una apuesta por un conocimiento propio de los pueblos originarios. Cooperativa editorial Retos.



Ana Ayuso Zuñiga

Flor

Acuarela sobre papel
20 x 15 cm

Hacia la persistencia de la sensibilidad en el entramado vibrante. Re-configuraciones corpo-territoriales en la residencia

Body-territorial reconfigurations in residences

Susana Ana Lazzaris¹

María Concepción Galluzzi²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/yrms6eygp>

Resumen

Cuando los cuerpos dejan de percibir a los otros y se auto-perciben dependientes de los dispositivos tecnológicos, encapsulándose cual crisálidas, que agujerean el tejido social en su metamorfosis inevitable, algo está sucediendo. Esta transición tecnológica, en la historia de la humanidad, hacia el entorno de la digitalidad, se presenta con una fuerte disociación entre sensibilidad y vínculo social. Estos temas, profundizados por el filósofo Franco Berardi, señala a una generación que sostiene cierta transformación en la capacidad de sentir, la que denomina post-alfabética y el desplazamiento de la conjunción a la conexión, dos formas de vida que implican una mutación antropológica en la sensibilidad, en la estética, la educación, y la política, como construcciones colectivas. Y es especialmente, el campo de la educación, en todos sus niveles, que denota síntomas preocupantes, propagados sin fronteras, junto a la incertidumbre de los trabajadores profesionales de la educación, a quienes se los responsabiliza y quienes tienen que redoblar sus esfuerzos ante la violencia ejercida a la educación pública por el semiocapitalismo imperante. Sólo se trata de compartir situaciones de las cuales da cuenta el cuerpo, y que nos preocupan porque necesitan un nuevo cauce de encuentro novedoso en este marco ético-político-pedagógico que nos incluye.

Palabras clave: generación post-alfabética; tiempo de la experiencia; infotecnología; semiocapitalismo

Abstract

When bodies cease to perceive others and perceive themselves as dependent on technological devices, encapsulating themselves as chrysalises that pierce the social fabric in their inevitable metamorphosis, something is happening. This technological transition, in the history of humanity, towards the environment of digitality, presents itself with a strong dissociation between sensibility and social bond. These issues, deepened by the philosopher Franco Berardi, point to a generation that holds a certain transformation in the ability to feel, which he calls post-literate and the shift from conjunction to connection, two forms of life that involve an anthropological mutation in

sensitivity, aesthetics, education, and politics, as collective constructions. And it is especially the field of education, in all its levels, that denotes worrying symptoms, spread without borders, together with the uncertainty of the professional workers of education, who are held responsible and who have to redouble their efforts before the violence exercised to public education by the prevailing semio-capitalism. It is only a matter of sharing situations of which the body gives account, and which concern us because they need a new channel of novel encounter in this ethical-political-pedagogical framework that includes us.

Keywords: post-literate generation; time of experience; infotechnology; semiocapitalism.

*"el cuerpo es aquello que nos sucede
cuando estamos escribiendo"*

(Morgan Ztardust)

Introducción

Nos preguntamos, situadas en el temporal³ de invierno dislocado del agosto presente, al inicio del segundo cuatrimestre de cursadas presenciales, con el escenario de aulas mudas de las otroras militancias y el casi vacío de clases nocturnas. Nos preguntamos qué palabras conforman la realidad cotidiana, que sueños van y vienen semi-ocultos en esta estética que no es la esperable, según nuestros recuerdos y voces que aún se oyen emanando de los ladrillos impregnados de trazos, de calor, rebotando engramas y energías. Pensamos en la persistencia de la sensibilidad, aún en los deseos de quienes nos inauguran cada día nuestro trabajo, y en nosotras mismas. Pero por ello surgen reconocidos temores, quizás a esto ignoto que germina, (como clima social) que ha expandido por nuestros cuerpos el desasosiego y que siendo una mezcla de información y datos, concatena influjos y apoderamientos de diversos campos y saberes distintos. Atravesados por las experiencias de normalización de hace más de un siglo, los hábitos corporales y sesgos de pensamiento no abandonan fácilmente su territorio pedagógico. Hoy sabemos que aunque ellos (los estudiantes) lean a Platón, por nombrar a algún filósofo, o a Descartes, (si es que sí lo leen) tienen un apoyo para comprender y explicar algunas teorías irritantes, en el Google. Con otras palabras, no hemos perdido los mecanismos disciplinadores, sino que se prioriza *"la contundencia de una nueva forma de regulación que está más próxima a la modulación que al molde"* (Flores, 2013:217) y las instituciones educativas han perdido su centralidad en las poblaciones como reaseguro de un avance social, sino se las avasalla como las últimas posesiones a un refugio personal. Se corre de un modo de vivir, de producir, y pensar la experiencia pedagógica sin tener el matiz temporal hacia dónde queremos ir. Pensadores contemporáneos comparten expresiones sobre este o estos climas epocales. Incluso nos resultan interesantes las lecturas complementarias que abonan nuestra percepción y alivian el trabajo cotidiano.

Bajo un tinglado inestable no olvidamos que hemos heredado una tragedia sanitaria, que nos deslocalizó y separó nuestros cuerpos, calando huecos en el siempre remendado tejido social. Nos reconvertimos en sujetos cognitivos tecnológicos inventando una pedagogía sin aulas ni estudiantes, en otros casos sin equipamiento mínimo ni conocimientos suficientes como para programar clases virtuales, escapando al tiempo u horarios superpuestos donde más de un estudiante compartía intimidades de familia...en una interacción imprevista que desnudó nuestras precariedades.

Esta brecha obligada y por demás necesaria nos dislocó, nos deshabituó, nos incorporó otros gestos comunicantes, en el tiempo y lugar en que fuera posible. Convertidos en cuadrado de pantalla, sin tener mucha consciencia de nuestro auditorio, allí se instaló la domesticación, la información, el adiestramiento. No podíamos gozar de una mirada húmeda, de roces emocionados, en momentos de cuidado, o de dolor, de retorno al hogar, no teníamos la cercanía ni el espacio. Se produjo la maquinización del inconsciente, la incorporación de la máquina al cuerpo (Berardi, 2020)

Nos preguntamos al mismo tiempo ¿que esperamos como Universidad hoy, de un integrante de ella, un estudiante? ¿Cómo se explica ser universitario? ¿Cómo fuga o resistencia a las pedagogías normalizadoras, constructivistas, marxista, de la reproducción, funcionalista, neoliberales, liberadoras, críticas, de postpandemia, cuir o libertarias? ¿Qué sucede en el accionar de la práctica docente cuando las teorías, que no son descarnadas, proponen reflexionar colectivamente sobre sus prácticas, como una posibilidad de dar convocatoria a la escuela, y son limitantes la burocracia, los hábitos y el discurso de las instituciones? Se puede leer en las narrativas de los docentes en formación muchos sentimientos de incertidumbre acerca del "alumno", incluso miedo a las instituciones, mucha "adrenalina" derramada...y nos preguntamos entonces por la ausencia de esas subjetividades temidas en el ámbito Universitario. ¿Su no-presencia ocluye otras propuestas pedagógicas en relación a las teorías que se debaten y no se visualizan en las prácticas? Muchas preguntas y pocas certezas. Quizás es mejor no tener nada resuelto, pero necesitamos un barro propicio para construir un nido donde poder habitar y pensar. "A fin de cuentas, no hay nada más movido que un territorio" (Despret 2022:151). La apertura en la pospandemia del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación se vertebró en un entramado de latidos y sentires que buscan albergar miradas de extrañamiento sobre la educación en sus múltiples dimensiones (epocales, sentidas, vivenciadas y soñadas) buscando tímidamente trazar nuevos senderos desde los cuales territorializar las instituciones educativas, iniciando por la propia, la universidad.

De esto todos saben

Un pequeño café céntrico, en horas del mediodía, nos permite ser protagonistas involuntarios de un encuentro ocasional entre profesoras, activas en el sistema de educación pública. Los pocos minutos en que sus voces se alzaban eran expresiones al borde del colapso acerca de la situación de cada una de ellas en su escuela, incluidos actos de violencia entre los alumnos...Sería ingenuo pensar que

estos fenómenos no existían años atrás porque las escuelas estaban ordenadas y los educadores eran más exigentes...o cualquier otra lógica que justifique autoritarismos sin racionalidad. Pero, nos preguntamos, con el tono del encuentro de hoy, ¿por qué gritan? Y si lo hacen, ¿qué gritan? ¿Es un pedido de ayuda? ¿De graficar la decadencia del "otro" institucional o la propia? El hecho es que este dolor o malestar del docente (Tranier 2013)), y también de los estudiantes, es cada vez más notorio y público. Nada más alejado del placer, del cuidado, de una erótica pedagógica. Esos diálogos a viva voz pueden originar un comentario solidario, o una acotación a aquellos disturbios que siempre hubo en cualquier institución resistida...Pero no tranquiliza la intervención entre desconocidos de una tensión tan conocida. Tan sufrida para quien se pregunta, en el medio del temporal, por los aspectos sensibles y esforzados en que se gestó un aprendizaje colectivo, en tiempos en que llegar al aula era posible, porque el encuentro se sostenía en hogares, en lazos familiares o vecinales, en contención barrial, en los compañeros que se pasaban a buscar para ir juntos a la escuela. En los regímenes disciplinarios, las instituciones se encuentran llenas de palabras, de teorías, de prácticas pedagógicas y didácticas innovadoras, de enseñanzas integradoras de todos los pueblos y tribus, pero tenemos la sensación de trabajar a contrapelo de la emocionalidad, del clima social de conmoción, de disipación, de síntomas, de individualidad extrema que se vive y habita en el territorio. Necesitaríamos escuchar a *"pedagogías que produzcan desplazamientos corporales que inviten a compartir. Pedagogías de las ausencias en la escuela, que es necesario hacer presentes"* (Grosso, 2021:78)

Se observa que la población, en mayor o menor medida, en relación o perteneciente a instituciones educativas manifiestan conductas indiferentes, obedientes o sometidas, a la autoridad informática, y otros por momentos se rebelan agresivos o en puntos de fuga creativos, originales, que producen cambios, sin modificar una estructura primigenia. Este es un tema por demás investigado por pedagogos, sociólogos y filósofos, entre otros, y del cual se han dado muchas respuestas. En relación a este acontecimiento, Franco Berardi (2007) ha denominado "generación post-alfabética" a la juventud que nace con un celular bajo el brazo. Desde muy pequeños podemos observar, la reacción corporal ante una estimulación no-humana, y también el uso de las máquinas por parte de niños que han anulado su capacidad de juego y de distracción con otros infantes de su misma edad. En el entorno de un niño hay una serie de personas, incluidos sus familiares directos, que acuerdan de una manera u otra con la instalación de la info-cultura. Pero asistimos a un serio problema: un ser humano y sus estructuras neuronales no cambian con la velocidad con que lo hace la tecnología. Estos niños caóticamente han llegado a la adolescencia con nuevos síntomas, como el ADD

disturbio preadolescente de la atención...Más que una enfermedad, es el intento de adaptación de un organismo sensible y consciente de un niño a un ambiente en el cual el contacto afectivo ha sido sustituido por flujos de información veloces y agresivos" (Berardi, 2007: 75).

Podría ser que el germen de la perturbación psíquica que se percibe en aquellos que se reconocen como post-alfabéticos, radique en la ausencia del tocar y ser tocado, acciones inescindibles una de

la otra, o quizás en la falta de afectividad persistente y continua, que provoque frustración y debilitamiento de deseos creativos. La intensidad y aceleración de los estímulos escinde, obtura al pensamiento y el sentimiento, quedando la subjetividad como mera pulsión desencadenada para reacomodarse a percepciones del sujeto. Quiebra los pasajes a estos procesos. Siguiendo a Berardi (2007), él expresa

Los educadores que viven en contacto con los niños de las escuelas primarias testimonian sobre un disturbio en sus posibilidades de socialización. Cuando establecen contacto entre ellos, cuando pueden tocarse, conocerse y jugar, los niños tienden (...) antes que nada a agredirse"...Ninguna decisión política, ninguna restauración del autoritarismo escolar podrá modificar la situación de los chicos que han crecido en un ambiente donde el aprendizaje del lenguaje ha quedado escindido del contacto físico con el cuerpo de la madre (pág.76)

Se han sucedido dos generaciones; -el filósofo considera generación a un conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológica y en consecuencia también un sistema cognitivo así como un mundo imaginario- (pág. 77). Se puede denominar a la primera video-electrónica, a partir de la década de los 70, y celular-cognitiva, a la segunda, como una manera de nuclear a todos los grupos humanos que han accedido al dispositivo electrónico, fuera del borde quedan los vagabundos, los cuerpos lastimados, aquellos que deambulan por las periferias, sin techo ni hogar, en las ciudades. En un mundo donde la circulación de la información, objetivo del poder tecno-bio-político, dio paso a la informática e inteligencia artificial, el cuerpo ya no necesita ser dominado, porque paulatinamente hay una máquina que se transforma en nuestro inconsciente. La política, para nosotros, en este momento de ausencias, actividad social transformadora, discusión de los problemas, tejidos de soluciones colectivas, queda relegada por un enjambre de información y de conectividad que produce el aislamiento social, y en consecuencia, la soledad de los afectos. Todo es discontinuo, una noticia sucede a la otra sin tiempo para analizar esa información. El sujeto inundado de estimulación conectiva comienza a producir síntomas que se reconocen como esquizofrenia de la infotecnología (Berardi 2007). Si quiero ver a otro o comunicarme no hay más que mirar la pantalla, en alguna red lo encontraré, si no, no hay existencia. Y si se instala una reunión, veremos sólo la luz de las pantallas, que ausenta el diálogo porque necesito estar conectado todo mi poco tiempo de vida.

La hiperestimulación de la atención reduce la capacidad de interpretación secuencial crítica, y el tiempo disponible para la elaboración emocional del otro, del cuerpo y del discurso del otro, que trata de ser comprendido sin lograrlo (2007:232). Hablemos de tiempo, el tiempo de las escuelas, del día a día escolar, de la cotidianeidad que ya no es, o que es otra (...) Pareciera que todo es solo tiempo presente (...) Tiempo y espacio son herramientas para evocar, pensar, sentir, hablar o callar (...) Actos o procesos indispensables para la pedagogía (Grosso, 2021:70).

¿Podremos pensar el tiempo *aion* para la pedagogía? *el tiempo de la intensidad, aquel que no puede ser medido. Es el tiempo que no tiene que ver con lo lineal, ni con la oportunidad, sino con una sensación interna que cada quien posee sobre aquello que vive (2021:71)*

¿Todo tiempo pasado fue mejor?

Hace sólo cinco años las aulas de Humanidades estallaban de consignas. Era una Universidad viva, de sabores, de olores, de deseos, de ilusiones. Como si hubiese pasado un gran manto narcotizante, sólo hubo que atravesar una pandemia para dislocar la subjetividad. La soledad se produjo, la distancia separó los cuerpos y esta re-territorialización encierra el peligro de ir tras un fragmento de realidad inventada, de quedar atrapados en la pseudo-mitología, en las profecías que ya tienen el olor de los viejos odres. Pareciera que las instituciones educativas estatales se desfundaron de su sentido histórico o pérdida del poder fundante de la subjetividad (Flores, 2013:218).

Las profesoras de Didáctica, unas u otras...se acercaron en el lateral de una camilla de pilates. El comentario entre ellas versaba sobre los practicantes... (eran de distintas disciplinas,) una de ellas pregunta: *¿para qué les enseño las nuevas didácticas si cuando voy a observar las clases no hay nada nuevo?* Su amiga le responde: *"y yo, doy clase de gimnasia sin materiales, para que sepan todo lo que se puede hacer"* Son conversaciones en referencia a las escuelas, donde no hay aparatos de gimnasia, ni colchonetas, (¿no se les ocurre nada? Se preguntaría Serrat...), entonces los profesionales toman mate y los niños juegan al fútbol. Una contradicción evidente, que quizás los trabajadores científicos de la educación no reflexionamos, es sobre el automatismo que se supone que por la lectura o aprendizaje de nuevas teorías, el flamante maestro o profesor está investido de nuevas prácticas, de buenas prácticas, que se articulan en un aula o espacio educativo. Y además que repiten con audacia provocativa desde un encuentro en el aula. Siempre está presente la ausencia del tiempo de la experiencia, como muy bien lo expresa Estanislao Antelo,

la experiencia, aquella que siempre se ofrece como argumento, no se pasa sola. La experiencia se forma, se fabrica, se modela, a través de lo que nos ha pasado, es decir, a través de lo que hemos hecho con las cosas que nos han dado (...) el que no la estudia, se quita a si mismo la posibilidad de apropiarse de otras instrucciones, otros léxicos, y por lo tanto tiene menos cosas para enseñar (...) El desprecio por la teoría que suele hallarse entre los aspirantes a profesores, es sólo esa idea de que basta enseñar lo que uno tiene. Es decir, pensar que uno tiene lo suficiente, o que uno sabe donde está aquello que es suficiente para enseñar... (Flores 2013 215-216).

Interesante situarnos a pensar esta cita desde el psicoanálisis, por ejemplo, cuando supimos que "aprender" era suscitar una herida narcisística, sufrimiento inevitable del humano: reconocer que no lo sabe todo (antes de leer a Deleuze, quien considera que los psicoanalistas no son amigos del

rizoma⁴). Pero también comprender el sentido del final: cuántos viajes a la biblioteca nos ahorramos porque sabemos dónde encontrar el dato, la señal, la información, creemos que ahorramos tiempo porque tenemos la más recóndita información (manipulada) en un dispositivo al que todos acudimos. Puede ser la entrada a un quirófano para nuestras emociones, nos privamos del olor del libro viejo, del tocar las tapas texturadas, del comentario en las hojas, del subrayado, del encuentro con una fotografía entre sus páginas... Pero si yo lo tenía aquí....de todo el movimiento reticular y psíquico aunque espiritual que implica remover un estante del mueble que contenía aquellos objetos.

En tono de síntesis, nos convocaron las voces sufrientes en un café, las apariencias entre una población ensimismada, conversaciones de todos los días. Pareciera que mientras uno está a salvo, ve pasar las calamidades ajenas (no las propias) como si asistiéramos al trasfondo de la caverna⁵, no nos importa que alguien nos desencadene mientras gozamos de una comodidad aparente, ni nos preocupa intervenir, transgredir, rasgar las sombras de nuestro universo cotidiano. Es así como, por la senda del hombre privado de la experiencia benjaminiana nos re-encontramos con esta generación post-alfa. Y otra vez la ausencia del tiempo, ligado a la experiencia. Donde están las pedagogías para *"acompañar y también para interrumpir, a la vez, el cronos de la escuela"* (Grosso, 2021:71) ¿Nuestras prácticas realmente, son transversales al "cronos" universitario?

Volvamos a la subjetividad de esta nueva generación, vamos hacia lo íntimo, inmersos en la dificultad para comprender fenomenológicamente, como afecta la percepción erótica del entorno y nuestra proyección, alterando hábitos y fractalizando⁶ (Calabrese) nuestra sensibilidad y sensibilidad. Nos expresa "Bifo", influenciado al plano esquizoanalítico⁷ de Félix Guattari, *"estamos perdiendo algo que ni siquiera somos conscientes de tener (...) Estamos perdiendo la capacidad para detectar lo indetectable, para leer los signos sensibles invisibles y para sentir los signos de sufrimiento o de placer del otro"* (2020:11) su preocupación tiene anclaje, por lo tanto, en la dimensión antropológica. Desde su cartografía nos dibuja una infoesfera alfabética que va mutando hacia una infoesfera digital. Por lo tanto, proyecta un desplazamiento del modelo cognitivo de concatenación conjuntiva hacia un modelo de concatenación conectiva. Es decir, y para los amantes de la lógica, se merodea por la potencia creativa de la conjunción y de la multiplicidad de los conectores. Pero, alejándonos de proposiciones verdaderas o falsas, su preocupación, que también es la nuestra, es el desplazamiento, en la subjetividad, de esta mutación tanto en la sensibilidad estética y emocional, y por consiguiente, ética y educativa (Berardi, 2020). Un atajo de resistencia nos invita a esta erótica:

Traer la pasión, el amor, más "te quiero" al aula es urgente. Entrar enteras al aula es apremiante, con todo nuestro cuerpo. No hay modo de pensar experiencias pedagógicas que olviden la presencia encarnada, la encarnadura de las pasiones. No hay pasiones posibles que soporten encarceladas hasta que el tiempo de la clase termine (Grosso, 2021:73)

La conjunción no se refiere a un modelo o arquetipo de inteligencia divina o filosófica, aquí se trata de un evento singular, irreplicable que no establece un criterio de verdad, sino el placer del tu y el yo, "*es el placer de volverse otro y la aventura del conocimiento nace de ese placer*" (Berardi 2020:21). Las conjunciones sólo son de la mente sensible, pertenecen a un mundo vivo, no a su representación. La conexión, no pertenece a un mundo vivo, sino a la tecnología, a la mente lógica para la tecnología, que produce la disociación entre empatía y comprensión (Berardi 2020:24). Esta relación no es dialéctica, es decir el cuerpo no se puede reducir entre opuestos de conjunción y conexión. Hay diferentes matices y gradientes entre sensibilidad y el formateo de la conexión entre los cuerpos. Esta subjetividad que se resiste y renace vigorosa en el semicapitalismo, está sujeta a un deseo nómada (Berardi, 2020). Se trata de una conjunción social, la (con)juntura de subietividades en busca de una singularidad colectiva, *a través de una solidaridad afectiva y política* (Berardi, 2020). No podemos soslayar la alteración producida por las condiciones técnicas en la actividad mental y las interacciones entre lo singular y lo colectivo. Hoy se han borrado las distancias entre lo individual y lo colectivo, Tanto una esfera como la otra se hallan envueltas en algoritmos, automatismos, dependencias tecnológicas, dispositivos tecnolingüísticos, dando lugar al ya citado *efecto enjambre* (Berardi, 2020:36)

si el humano es el animal que moldea el entorno y éste, a su vez, moldea su propio cerebro, el efecto enjambre es entonces el resultado de la transformación humana de su entorno tecnológico, que conduce finalmente a la subyugación del comportamiento mental

¿Cómo salir de este (nuevo) disciplinamiento? Dudamos "del cómo", tal como se van dando las cosas, en el paisaje cotidiano. No hay ya acción política (por lo tanto pedagógica) que se traduzca en acciones colectivas de cambio. Más bien hay un sujeto desesperado, en cualquier grupo social, que no puede ver a "otro" como él mismo en situación, y ni siquiera comprenderlo. Está adicto a sus dispositivos que se han vuelto corporales, tiene cada vez más hambre voraz por la carrera sin fin. Sin horizontes. Y los caminos para llegar a ella son encantadoras sirenas, enjambre de luciérnagas en la noche, estallido de posibles realidades. Todos somos responsables de ese sujeto en que nos hemos convertido (súbditos del poder comunicacional, según José Pablo Feinmann,). Ya no hay camino del conocimiento que se puede recorrer de la mano del maestro que te hace cuestionarlo todo. Tampoco maestro en la era de la pos-verdad, de la fake news, de la inconsistencia. La palabra se ha degradado y es preciso socorrerla para la educación, apropiarse de la palabra para luego recrearla.

No todo se diluye

Por eso dudamos cuando añoramos la militancia en las aulas, en los pasillos, cuando la clase expresa indiferencia y apatía hacia el tema por donde intervenga la situación social y política. Pero es la duda quien nos hace sumergir en el dolor flotante que huele en el estudiante, en nuestros cuerpos. Es el

semiocapitalismo⁸ que convierte el sufrimiento en una epidemia social, y por aquí nos hermana con ese otro, el "alumno" de las escuelas. Expresa Berardi (2020)

La fuente principal de las patologías es la competencia en el área de las relaciones interpersonales. Los síntomas individuales de esta epidemia son el estrés constante de la atención, la reducción del tiempo disponible para los afectos, la soledad, la miseria existencial y luego la angustia, el pánico y la depresión (2020:52).

De esta manera se interceptan los campos de la psicopatología y la economía, porque este sufrimiento encarna en un sistema que se asienta en la explotación del trabajo cognitivo precario. El capitalismo buscaba extraer la energía física de los trabajadores, mientras que hoy el semiocapitalismo extrae la energía neuronal para el trabajo mental alienado en un núcleo de maquinaria social.

Altibajos, pánico y depresión son palabras compartidas entre el lenguaje económico y la patología mental (...) El organismo consciente y sensible está envuelto por un flujo semiótico que no sólo contiene información, sino también un factor de estimulación perceptiva y excitación psicológica. La estetización generalizada absorbe la energía erótica y la desvía del cuerpo hacia los signos (2020:53).

Si hablamos de estetización, siguiendo en esta dimensión de la info-cultura, asistimos a un "gélido de desensibilización" que reemplaza, en algunos sectores, a la catarsis, donde lo que se prefiere es el montaje conceptual recombinante. *"Podríamos decir entonces que una cierta tendencia a-emocional que marcó el arte de la Modernidad tardía anticipó la emergencia de formas de vida an-afectivas?" (2020: 54)* Como toda estética se interconecta con su ética, aparecen expresiones como a-emocional, an-afectivas que encajan con características de un poder económico que es inhóspito con la pobreza, la devastación del planeta, los recursos naturales, la desigualdad, la vida de los pueblos precarizados en general.

Dudamos porque en este estado de situación, que sigue en estas líneas una fenomenología que pretende dar cuenta de la disociación entre empatía y vínculo social, estamos implicados como trabajadores de la educación. Indeterminados ante lo imprevisible de la recuperación de una nueva sensibilidad desde los cuerpos y con los cuerpos de estudiantes. Y la incertidumbre proviene de la expansión brutal que ha tornado y trastocado las relaciones entre las personas y en general hacia el conocimiento. Mucho peso para la espalda del docente, *"el otro miedo que tengo es un miedo más contundente. Es el que tiene que ver con otra vez hacer que los docentes, los educadores, sostengan este mundo que no se puede"* (Grosso,2021:107)

En este clima acelerado, al menos en Occidente, de la creciente polarización riqueza-pobreza que provoca la ultra derecha neo-liberal, por llamarlo de alguna manera... los que hemos vivido otras

embestidas de esta corriente política encarnada en una poder comunicacional que nos atraviesa, y que nos ha devastado en materia educativa, desde la década del 60^º, podemos mantener expectativas cuando asistimos a manifestaciones populares en defensa de los derechos humanos que se pretenden vulnerar¹⁰.

Pero no olvidemos nuestras preguntas acosadoras. Es por ello que, desde la asignatura Residencia I y II del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación promovemos re-componer un posicionamiento ético-político que como científicos de la educación no podemos perder en la militancia profesional, ideológica. El recorrido por las mismas dejaría huellas en sus cuerpos, tendrían que aprender a habitarlas para que ellas habitaran en ellos, como el pintor que, para pintar un paisaje, primero debe dejar que el paisaje lo habite (Merleau-Ponty, 1998). Quizás encuentren un mundo vivido sin cuya comprensión se alejan de la profesión que comienzan a construir. Ojalá se desorienten (Ahmed, 2019) lo necesario para que comiencen a abandonar las costumbres encarnadas y re-orienten sus horizontes en distintos planos de existencia. Hay una expectativa de que la Residencia implique un nuevo acomodamiento provisorio de su corporeidad, en el cual los otros sean percibidos en un nivel de igualdad y de posibilidades, con sus particularidades irritantes.

Hay deseo de que los prejuicios y los pensamientos cristalizados vibren, para que comiencen a deshacer lo oculto, aquello que no vemos porque está vedado por corrientes de actitudes anquilosadas. Nos detenemos en la intervención del docente en formación, su proceso interno, subjetivo y cognitivo que no termina de dislocar algunas estructuras básicas de la pedagogía normativa, concretamente, en sus prácticas escolares de los distintos niveles educativos. No hablamos de un vacío teórico, sino que deseamos, en las circunstancias actuales de nuestro sistema educativo, aportar una transformación necesaria y posible, porque para eso existen las preguntas, para abrir un campo de reflexión, demostrar que aún es posible pensar en colectivo con los caudales teóricos. Dar patas arriba con la vida profesional reproducida. Pensar que uno de los conflictos se da al principio de la experiencia en el docente en formación: qué sucede allí, en el momento de la acción, de la planificación, aún con herramientas teóricas encarnadas, el antagonismo entre el aprendizaje y la acción. Entre lo que puedo hacer y lo que pienso hacer, en términos pedagógicos, mediante un contenido que se desprende de la estructura curricular prescriptiva y la lectura de una realidad, que si bien muta y muestra sólo facetas, no puede ser desconocida, es decir

“los docentes están en una condición de mucha precariedad, y otra vez va a pasar como varias veces ha pasado en la historia de la humanidad, que se les va a poner sobre sus espaldas –como ya ha pasado con la pandemia también- el peso de tener que levantar desde las cenizas otra vez la educación, y hacer un mundo mejor, cuando el mundo no quiere ser mejor o se resiste a serlo o está infectado de aquellos que preferirían que el mundo se mantuviese como está y que acabe lo más rápido posible” (Grosso, 2021:107).

Sin embargo, se sigue resistiendo, a pesar del costo de todo lo que falta, cotidianamente. Trabajamos para que, en el marco de la Residencia se pueda lograr un re-posicionamiento político, estético y ético en nuestros residentes, quienes por sus historias de vida se ubican y pertenecen, una gran mayoría, a la generación conectiva. Sabemos, escribe Berardi (2020), que la sensibilidad es uno de los caminos para obturar o abrir brecha en la indiferencia y frialdad de la conectividad. Sabemos también que en la historia de la docencia siempre hubo personajes disruptivos ante el Sistema Educativo Oficial. Estos acontecimientos nos demuestran que la docencia es una militancia, que toma el cariz que uno quiere dar pero que también es un compromiso social y político, que no podemos dilatar. Ese "otro" que nos convoca fuera del ámbito universitario es el abandonado, enjuiciado, sospechado, denostado, por no encajar en el canon de gestualidad clásica, y produce miedos e interrogantes. No comprendemos la manera en que aprenden, y no hay mejor idea que imponerles la propia, porque no desarticulamos la íntima colonización de nuestros cuerpos que surge como sesgos en la práctica pedagógica.

Algunas reflexiones finales

Habitar el territorio co-construido de las asignaturas Residencia I y II supone la inserción del docente en formación en la realidad de la institución escolar de nivel medio y superior, a la que llega con referentes teóricos con los que puede confrontarla. En la acción pedagógica descubre facetas insospechadas de la realidad, situación que lo induce a retornar a los marcos teóricos con la necesidad de su revisión y complejización o bien al replanteo de su práctica. El docente en formación transita senderos donde es interpelado por practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en una dialéctica constante: ésta es la concepción de la práctica como praxis vital, sentida y, por qué no, doliente. Por tanto y, desde esta premisa, no puede permanecer ajeno, extraño y des-habitar la institución que lo hospeda en la caldera burbujeante de su ser epistémico-estético-vital. Es en y para ella que su corporeidad se transforma para irrumpir multidimensionalmente en los latidos de quienes serán habitados por ellos. Pero para que esto suceda debe contar con la experiencia de inmersión en el entramado de su propio sentir para enraizar su existir en la institución que lo acuna mientras se gesta docente y la práctica como proclama.

El planeta sigue dando su señal, la ficción lo preveía desde un lugar no considerado por el mercado. Pero ante lo inevitable, en nuestra experiencia como docentes, la adaptación inmediata fue decisiva. Y como en innumerables situaciones similares, aquellos que se arriesgan en esta profesión por sostener los aprendizajes no fueron tan sorprendidos, quien mantenía una práctica de hábitos muy encarnados seguirán o no, en su propia reflexión. Pero, nos sucede que esta problemática que se ha expuesto no sólo nos interpela por su fuerza ética y política, sino porque necesitamos recuperar corporeidades, palabras y acciones que revitalicen nuestra dignidad como profesionales, como formadoras de formadores. Para dilucidar, de algún modo, aquella pregunta de Marx, ¿Quién educa al educador?; teniendo en cuenta y en nuestro haber que existe una práctica a la cual nos hemos habituados, y que volveremos a observar, quizás, cuando pasen los años, con su pesadumbre, deambular por las aulas, las aulas del futuro, aunque las estructuras cambien como efecto de su

decadencia. ¿Volveremos a asombrarnos sin realizar una suerte de introspección, de (re) visita grupal con nuestros personajes internos y compañeros de profesión? Ante esta problemática donde se restauran acciones repetidas y habituales, previsibles, en la formación de los cuerpos y de los mundos posibles, ¿no pensaremos qué orientaciones tenemos hacia los otros que moldean nuestros cuerpos, contornean el espacio, afectando las relaciones de proximidad y distancia? ¿Formateado el pensamiento, que también es movimiento? Sin ánimo de repetirnos, pero el encadenamiento entre escuela y pedagogía oficial moderna nos solicita. No sólo hemos planteado muchas preguntas, sólo sabemos que no tenemos las respuestas y hacia allá nos orientamos, al encuentro de algunos balbuceos o diálogos sociales que permitan visibilizar, desarrollar sensibilidades en ronda a nuevas necesidades socioeducativas urgentes y sus respectivos campos de reflexión y capacidad de intervención para hacer que las prácticas pedagógicas no mejoren, pero que acompañen para que no se produzca la "reproducción" (Ahmed,2019) sino la fisura sensible/pensante en cada uno, la respuesta consensuada hacia que epistemologías queremos indagar y con qué práctica nos vamos a educar.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa: patologías e imaginario en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- Berardi, F. (2020). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2015). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Cactus.
- Flores, V. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.
- Grosso, B. (coord.). (2021). *Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Chirimbote.
- Han, B. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

¹ Doctora en Humanidades y Artes (con mención en Ciencias de la educación) (UNR). Especialista en docencia Universitaria (UNMdP) Investigadora del GIEEC- CIMED.

² Doctora en Humanidades y Artes (con mención en Ciencias de la educación) (UNR). Especialista en docencia Universitaria (UNMdP) Investigadora del GIEEC- CIMED. Docente Departamento de Ciencias de la Educación.

³ Crisis ecológicas, climáticas, guerras interminables, derretimiento de glaciares, inundaciones, sequías, brotes de Covid, lucha de pueblos indígenas por la no-explotación del petróleo en el Amazonas, (Colombia); luchas de nuestros pueblos indígenas invisibilizados por y en los medios de comunicación por nuestro litio, en el Norte Argentino, aparición de un Mesías con profecías escalofriantes, ausencia de inquietudes socio-políticas...por citar algunos gestos que justifican el temporal.

⁴ Disturbio en el texto provocado por un señalamiento de FranÇOis Zourabichvili (2007) sobre Deleuze: "Genealogistas tradicionales, psicoanalistas y fenomenólogos no son amigos del rizoma" (2007:93).

⁵ Aludiendo al mito de la Caverna de Platón.

⁶ En la estética neo-barroca, en sentido intuitivo, se entiende por "fractal" cualquier cosa cuya forma sea extremadamente irregular, extremadamente interrumpida o accidentada. (Calabrese, 1994:136).

⁷ La idea de Guattari está basada en que la cura, la terapia, es un proceso de singularización y no de conformidad, la sensibilidad entonces está ligada al arte, a la educación (Berardi, 2020:273).

⁸ Franco Berardi denomina "semiocapitalismo" a la actual configuración en la relación entre lenguaje y economía. La semiotización de la producción social y del intercambio económico implica una profunda transformación en el proceso de subjetivación. (pág. 127 Berardi 2020)

⁹ El 29 de julio de 1966 la Policía Federal Argentina intervino cinco facultades de la UBA por oposición, de la universidad, a normativas de la dictadura del Gral. Onganía. Se vulneran los principios de la Autonomía Universitaria. A partir de ese acontecimiento, la educación argentina se vio vulnerada repetidas veces, sobre todo en la década de los 70 en adelante.

¹⁰ El día 4 de septiembre del corriente año, convocó la diputada V. Villarroel en la Magistratura (CABA) a una defensa de la última dictadura cívico-militar (1976-1983), lo que provocó una masiva manifestación popular, minimizada por los medios de comunicación centralizados o hegemónicos en nuestro país.

Co-composición de historias. Co-construcción de nuevos mundos. La experiencia de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades-UNMdP

Co-composition of stories. Co-construction of new worlds. The experience of the opening of the University Professorship in Education Sciences at the Faculty of Humanities-UNMdP

María Andrea Bustamante¹

Laura Proasi²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/rpqr1b8cx>

Resumen

Desde una mirada que atraviesa toda la propuesta formativa, objetivar las prácticas es, para nosotrxs, poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad y lo sensible que subyace en cada caso desde los aportes de la pedagogía cuir. El Área de la Formación Profesional del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades-UNMdP conlleva una marca distintiva: los vínculos, los modos en que se interrelacionan lxs sujetxs sociales con sus historias y trayectorias diferenciadas. Este trabajo propone pensar un abordaje desde el paradigma de la reflexividad que permita el desarrollo de un posicionamiento crítico que hilvane el compromiso epistemológico, ético y político del futuro profesional docente. Sumergirse en la experiencia de manera reflexiva implica un acercamiento consciente del sujetx a un mundo cargado de connotaciones, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, interpelaciones, desnaturalizaciones y problematizaciones. Es así que la asignatura Residencia se inscribe en un movimiento de desterritorialización de las pedagogías tradicionales para co-componer nuevos mundos desde una pedagogía performativa crítica.

Palabras clave: pedagogía performativa crítica; prácticas emancipatorias; co-composición de historias.

Abstract

From a point of view that crosses the whole training proposal, to objectify practices is, for us, to put in a situation of analysis the intentionality, the rationality and the sensitive that underlies in each case from the contributions of cuir pedagogy. The Professional Training Area of the University Teacher Training in Education Sciences at the Faculty of Humanities-UNMdP has a distinctive mark: the links, the ways in which social subjects interrelate with their differentiated histories and trajectories. This work proposes to think an approach from the paradigm of reflexivity that allows the development of a critical position that threads the epistemological, ethical and political commitment of the future professional teacher. Immersing oneself in the experience in a reflexive manner implies a conscious approach of the sujetx to a world loaded

with connotations, symbolic exchanges, affective correspondences, interpellations, denaturalizations and problematizations. Thus, the Residence course is part of a movement of deterritorialization of traditional pedagogies in order to co-compose new worlds from a critical performative pedagogy.

Keywords: critical performative pedagogy; emancipatory practices; co-composition of histories.

Pedagogía (s) emergentes

Epistemológicamente, en la pedagogía performativa crítica se anida la capacidad de movilizar el cambio y la transformación expandiendo sus raíces en la producción de lo nuevo como modos de habitar la formación docente (Despret, 2022). Desde la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación, la asignatura Residencia tiene como meta componer nuevos modos de concebir la práctica docente teniendo como premisa una pedagogía diferente a las propias representaciones de lx estudiantes.

Giroux y Shannon (1997) consideran que esta pedagogía se constituye a través de la forma en la que los diversos actores abordan diferentes textos culturales como con-textos, para teorizar acerca de las cuestiones sociales y de las consideraciones políticas más amplias. (p.2) Esta postura, sin duda, repositona prácticas educativas emancipatorias y promueve una desterritorialización de la teoría tradicional componiendo desde y con las pedagogías cuir una praxis de la (im)perfección (Yedaide, M. M., Ramallo, F., & Porta, L., 2019) en la que actúan como una mixtura ecléctica lo bello, lo feo y lo que está en el medio (Bryson & de Castell, 2018).

Las prácticas emancipatorias representan una propuesta descolonial y cuir, divergente de los sistemas instituidos y reeditados con especial eficacia naturalizadora (Lander, 2001) en la ciencia social y los ritos y rituales de las universidades contemporáneas.

En la formación del profesorado, abrevamos la idea de capitalizar las experiencias desde una metodología de trabajo cartográfico que incluye la observación institucional, las biografías escolares, el relato íntimo de las experiencias y la formación ético-política de su proyecto profesional. En la primera cohorte habitamos esta asignatura con historias de vida atravesadas, casi en su totalidad, por la profesión docente. Este plus constituyó un desafío para la cátedra, pero también para lxs propixs estudiantes que tuvieron que despojarse de sus trajes de docentes para ingresar a la “incomodidad” de otros modos de habitar la educación.

Puentes de historias

Consideramos así este recorrido como una apelación a lo tentacular (Haraway, 2023) como metodología del espacio y la prefiguración de la relación con el entorno inmediato poniendo el acento en un tipo de contacto con el mundo circundante que se hace disruptivo en tanto gesto político potente que agencia acción, intencionalidad y transformación.

La propuesta de la asignatura Residencia pretende ser una oportunidad desde la cual podemos interpelar, desnaturalizar y problematizar la formación inicial. Por tanto, proponemos

rupturizar la biografía formativa a partir de un salto al vacío que lxs instale en la habitabilidad de la pedagogía cuir desde su propia territorialización que viene al rescate ético-político y estético de prácticas situadas en sus formulaciones y variaciones. Así, el aula se transforma en un encuentro de historias de vida que se entrelazan con las historias de las prácticas situadas en las que se componen nuevas historias que revelan lecturas otras posibles acerca de la formación docente tendiendo puentes con un cuerpo de saberes que habilite el espacio para el encuentro de los futurxs docentes con la complejidad, la incertidumbre y la riqueza de las diferencias.

La asignatura Residencia I en el tercer año del Profesorado comienza con la configuración de puentes que consolidan la estructura para que los pasos de lxs studentxs puedan ser seguros, pero a la vez, zigzagueantes, tal como lo es la escuela día a día. Este camino que se co- construye en las observaciones, en los encuentros de reflexión, en las narrativas, nos lleva a pensar en tender puentes con las asignaturas ya cursadas anteriormente. Y, por supuesto, proponemos tender puentes con Residencia II del cuarto año del Profesorado.

Red de puntos

Formar docentes desde las líneas de pensamiento pedagógico crítico, ancestral, emancipador, intercultural, es central para poder pensar en la transformación de la sociedad, lo cual es materializable sólo si la profesión docente se construye como un elemento necesario del proyecto vital del ser humanx situadx histórica y contextualmente; conforma uno de los desafíos más grandes, ya que implica formas otras de concebir la educación y de educarnos.

En este marco, provocamos encuentros reflexivos a través de “Convites” con invitados referentes de las instituciones que transitamos a lo largo de la cursada de las asignaturas Residencia I y II. En los Convites, compartimos con amorosidad, gestos que se entrelazan entre las voces de studentxs, docentes co formadores, directivos de instituciones asociadas, expertos de los diferentes niveles y modalidades que habitan la profesión docente.

En estos dos años que diseñamos las asignaturas, proponemos territorios que nos permitan reflexionar, habitar, co- componer pedagogías performativas críticas.

Consideramos que, para avanzar en desarrollo de esta propuesta formativa, resulta necesario sistematizar las líneas de trabajo, los abordajes teórico-metodológicos y los límites con otros campos de la educación para efectuar una cartografía de las biografías de lxs docentes en formación. De este modo, expandir tentacularmente la co-composición de historias transmigradas para co-habitar nuevos mundos posibles que tracen fronteras permeables (Despret, 2022)

Referencias bibliográficas

Byson, M. & De Castell, S. (2018). Pedagogía cuir: La práctica hace la im/perfección. Herczeg, G. & Adelstein, G. (traductorxs). *Pedagogías transgresoras*.

- Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Giroux, H., & Shannon, P. (1997). *Cultural studies and education towards a performative practice*. Routledge.
- Haraway, D. (2023) *Cristales, tejidos y campos: metáforas que conforman embriones*. Rara Avis
- Lander, E. (2001). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Ciccus Ediciones.
- Porta, L. G. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 5(16), 1747-1764.
- Ramallo, F., Boxer, M., & Porta, L. (2019). Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis educativa*, 23(3), 33-36.
- Yedaide, M. M., Ramallo, F., & Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias/The cuirization of our pedagogical environments: imperfections, promiscuities and urgencies. *Revista de Educación*, (18), 115-129.

¹ Profesora en Lengua y Literatura (ISFDN^o19). Doctoranda en Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR) Ayudante Graduada de Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Jefa de Trabajos Prácticos Residencia I y Residencia II (F.H. UNMDP)

² Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Doctoranda Doctorado en Educación (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP) Email: lauraproasi@gmail.com

Formación docente y educación superior como derecho humano: Interrogantes en torno a la identidad profesional docente de formadores

Teachers' education and higher education as a human right: Inquiries as regards the professional identity of teachers' educators

Claudia De Laurentis¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/hsrkpy2n2>

Resumen

Nos proponemos en este artículo recuperar algunos hallazgos de la Tesis doctoral defendida en 2019 en torno a la identidad de formadores de docentes en la Facultad de Humanidades de la UNMDP y ponerla en tensión con la idea de los docentes como garantes del derecho a la educación. Esta tensión se verá resignificada con la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en ese mismo año y las posibilidades que esta formación y el profesorado correspondientes abren en este sentido. Sostenemos con Rinesi (2016) que el derecho a la educación no solo implica la posibilidad de ingresar, aprender, y egresar en un tiempo razonable como derecho individual, sino que debe ser comprendido un derecho también colectivo, en beneficio de un territorio y un pueblo, y que en consecuencia demanda ser de calidad rompiendo con la dicotomía masividad-calidad

Palabras clave: derecho a la educación superior; formación docente; identidad profesional docente.

Abstract

The purpose of this article is to revisit our PhD dissertation to recover and challenge some of its findings regarding the identity of teachers' educators at Humanities School of UNMDP in relation with the idea of teachers as guardians of students' right to higher education. This challenge acquires a new meaning in March 2019 with the re-opening of the courses in Educational Sciences in our school and the possibilities and difficulties they posed. We consider, following Rinesi (2016), that the right to higher education does not only comprise the chance to access, learn and graduate withing a reasonable span of time as an individual right. Moreover, it should also be understood as a collective right, for the benefit of the people and its region. Therefore, it also implies the best of qualities and for that reason the dichotomy mass education – quality needs to be discarded.

Keywords: right o higher education, teachers' education, teachers' professional identity

La declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES (2008) proclamando el derecho a la educación como “un derecho humano y un bien público social” que “los Estados tienen el deber fundamental de garantizar” (CRES; 2008, p.12) abre un abanico de oportunidades e interrogantes. Sostenemos con Rinesi (2016) que el derecho a la educación no solo implica la posibilidad de ingresar, aprender, y egresar en un tiempo razonable como derecho individual, sino que debe ser comprendido un derecho también colectivo, en beneficio de un territorio y un pueblo, y que en consecuencia demanda ser de calidad rompiendo con la dicotomía masividad-calidad. Es por eso que se hace evidente que de una declaración a la posibilidad cierta de ejercicio de un derecho existe un largo trecho y multiplicidad de factores que lo condicionan. Entre estos factores, ha sido uno sin embargo que es objeto de nuestra investigación en la Facultad de Humanidades de la UNMDP y que está relacionada a la identidad profesional docente.

En este sentido, la formación docente juega un doble papel que potencia su importancia. Por un lado, como todos los docentes de nivel superior y en su carácter de traductores de las políticas educativas (Ball, 2002, Beech y Meo, 2016), se revelan como uno de los factores nodales para la garantía de ese derecho. Por otro lado, como formadores de los docentes que habitarán las aulas de las escuelas secundarias, serán también claves para garantizar ese deber proveyendo a esos estudiantes de las herramientas necesarias para iniciar su tránsito por las carreras en universidades e institutos superiores. No basta con que la educación secundaria sea pensada como una obligación (Rinesi, p.59), es necesario que quienes efectivamente ponen en acto esas políticas en el aula (Beach y Meo, 2016) se asuman como garantes de ese derecho. Ninguna de estas condiciones será posible si los docentes formadores y en formación no se reconocen como responsables necesarios de esa garantía y es allí donde la identidad profesional entra en juego.

La cuestión de la identidad profesional docente ha sido, desde hace varios años, objeto de nuestra investigación en el ámbito de formadores de docentes de la Facultad de Humanidades de la UNMDP desde una perspectiva narrativa autobiográfica. Un universo pequeño, pero significativo y que resultó revelador en sus hallazgos (De Laurentis, 2019). En este sentido, la necesidad de abordarla presentó dos grandes desafíos. Por un lado, abordar la idea de identidad, categoría que actúa bajo borradura según Hall (1996). Encontramos una posibilidad de abordaje en la idea de anclajes identitarios (Revilla, 2003) a partir de trabajo de Rom Harré (1984, 1993), anclajes que se manifiestan en *el cuerpo, el nombre, la memoria y autoconciencia, y el posicionamiento discursivo*. La idea de profesionalidad fue otro de los grandes desafíos. De acuerdo con Hargreaves y Goodson (1996), los docentes mismos oscilan entre la creencia de considerarse profesionales o trabajadores culturales. Siguiendo la perspectiva de estos autores, las tendencias actuales en este sentido son contradictorias y se manifiestan en dos procesos encontrados. Por un lado, la re-profesionalización en el sentido de ampliación y complejización de las tareas docentes. En paralelo, y a nivel institucional, podemos percibir procesos de des-profesionalización que se manifiestan en la comprensión de una formación docente equivalente sólo a entrenamiento técnico, la disminución

en la capacidad de decisión respecto de propósitos y objetivos en su tarea y en la dependencia creciente de resultados detallados prescritos por especialistas en el área impuestos de arriba hacia abajo (Hargreaves y Goodson, 1996, p. 3) como consecuencia de un giro hacia los modelos de mercado (Hoyle, 2008, p. 289). Este sea quizás uno de los obstáculos a salvar en pos de una identidad que se reconozca como garante de derecho a la educación de sus estudiantes.

La necesidad de conformar ese corpus de conocimiento profesional provoca en las universidades un movimiento de sofisticación académica que se convierte en un pacto con el diablo, según Hargreaves y Goodson (1996, p.8), en el ámbito de la formación docente. Siguiendo a Clifford y Guthrie (1988), ven al formador docente como un paria: lejos de sus colegas en el ámbito su propia disciplina y de la investigación académica que persigue la conformación de ese saber, se convierte a su vez en un extraño a las prácticas escolares a las que se dedica. Esta idea de la profesionalización docente tiene su correlato en la formación docente local con la tradición académica caracterizada por Davini, como aquella que pone el énfasis en la formación disciplinar y relega la formación pedagógica asimilándola a la resolución de cuestiones instrumentales del desempeño docente (Davini, 2015, pp. 28-35).

En el caso de la Facultad de Humanidades de la UNMDP los profesorado que ella ofrece se adosan a los programas de licenciatura con un ciclo pedagógico que forman a quienes serán docentes secundarios mediante el dictado de cinco materias y una didáctica específica con su respectiva residencia docente. Esto redundo en una marcada tendencia academicista que los estudiantes traducen en sus prácticas una vez que ingresan al sistema y que los diferencia de aquellos docentes formados en los institutos superiores de nuestro ámbito. Esta marca identitaria de origen produce frustración en docentes y equipos directivos y creemos que conspira contra el docente como garante del derecho a la educación de sus estudiantes y que por ello es digna de indagación para comprender de qué maneras podría superarse.

La investigación llevada a cabo entre 2014 y 2018 reveló que los docentes formadores no son ajenos a esta dificultad y así lo manifiestan. Se ven desafiados por el sistema a privilegiar aspectos académicos por sobre los de formación. Esto se manifiesta en el anclaje *nombre*. Para Harré, los documentos y archivos que nos refieren son otra forma de corporización (Harré, 1984, pp. 69-71). En este sentido, surge de la investigación mencionada a relevancia que los docentes dan a sus CVs. La configuración de la identidad profesional de nuestros profesores está fuertemente anclada en los títulos de grado y, sobre todo de posgrado. En algunas narrativas la conquista del título se expresa como la manifestación de la agencia que opera sobre la identidad y aparecen frecuentemente como puertas de acceso al ejercicio profesional, como habilitadores de experiencias que definen esa identidad (De Laurentis, 2019, p.206-211).

Estas tensiones se manifestaron también en torno al sistema de incentivos a la investigación y la necesidad de categorizar como investigadores en la búsqueda de mejores condiciones de trabajo. Nos encontramos en el curso de la indagación con que la diversidad de inversiones temporales en

el abanico de experiencias que los docentes formadores deben hacer se traduce en una sensación de fragmentación con la que muchos docentes no pueden reconciliarse. Esta tensión no se da solamente a nivel personal, sino que se manifiesta a nivel institucional (De Laurentis, p.212). Muchos de los docentes formadores sienten ocupar un espacio que sufre el estigma del desprestigio que acarrearán las materias pedagógicas en particular y el ejercicio de la docencia en general y que existe una tajante jerarquización entre la falsa dicotomía de los que enseñan y los que investigan. El término “enseñadero” para designar a ciclo de formación docente es recuperado en las narrativas con dolor e indignación.

La concepción del derecho a la educación como un derecho humano abre nuevos interrogantes en lo que tiene que ver con la formación docente. Si bien los hallazgos mencionados corresponden a un universo situado, creemos que estos son válidos para el sistema en general. Los estudiantes surgieron en los relatos docentes como centrales para la identidad construida y forman parte, junto con colegas y mentores de lo que llamamos *talismanes* (Sennet, 2012). Sin embargo, no hubo mención a un acompañamiento a las trayectorias ni a la necesidad de aportar a la construcción de soportes más allá de sus propias cátedras. Surgieron en ese momento un sinnúmero de interrogantes. ¿Cómo sortear la brecha entre investigación y docencia que establece jerarquías institucionales y relega a la docencia a un lugar secundario? ¿Cómo dejar en estudiantes de profesorado, en este contexto de formación, la marca de una identidad que se asuma como garante de derecho a la educación de sus propios estudiantes? ¿Cómo asegurar en este lento proceso de garantizar a la educación superior como un derecho humano que las estrategias asumidas por la comunidad universitaria aseguren un tránsito exitoso por sus aulas abonen una democratización creciente de la institución y no se conviertan en meros mecanismos que aseguren oportunas excepciones a la regla que consolide la concepción elitista y meritocrática aún vigente? ¿Qué otros agentes, al interior de la comunidad universitaria, y mediante qué mecanismos, pueden colaborar con los docentes en este camino? Muchos interrogantes que tienen que ver con la compleja trama identitaria profesional docente y que busca respuestas en nuevas identidades docentes comprometidas con su rol político como agentes indispensables para la garantía de derecho a la educación pueden emerger.

En este sentido, intuimos que la reapertura de la Licenciatura Ciencias de la Educación y la posterior apertura del profesorado en Ciencias de la Educación abren las puertas a posibles respuestas. El ciclo de formación docente, cuya potencia se reveló en los testimonios de los 27 docentes que accedieron a compartir sus historias permitiendo develar el entramado de sus identidades proyectaron en ese acontecimiento maneras otras de posicionar a la educación en ese ámbito. Un giro en las arenas en las que se disputan la puesta en acto de las políticas educativas (Ball, 2012) permitió dar lugar a un espacio en el que el derecho a la educación y el Estado en todos sus niveles de gestión, se hace responsable de su garantía. Las estrategias desplegadas se tradujeron en medidas que reconocen trayectorias previas, en la capitalización del compromiso de un cuerpo docente recupera las raíces del deseo de enseñar y aprender más allá de líneas en un curriculum

que “abren puertas (De Laurentis, 2019)” para acceder a las aulas y que hoy se presentan como un lugar de reivindicación y disfrute en muchos casos. Estas líneas de fuga recuperaron la pasión manifiesta en docentes y jóvenes egresados del secundario que buscan desde esa reapertura maneras otras de habitar las instituciones educativas e instalaron a la hospitalidad como marca de origen y acontecimiento cotidiano para quienes la transitan (Gaggini, 2022). Creemos que la formación de licenciados y profesores de Ciencias de la Educación en este entorno devienen grieta. Una grieta (Walsh, 2015) que es posibilidad de recibir semilla, de dar espacio a que broten, crezcan y se expandan en docentes que se apropien del lugar que les cabe como garantes del derecho a la educación y como formadores de sujetos que lo demanden y lo ejerzan frente a instituciones, y gestiones o gobiernos de turno.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- CRES (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESAC-UNESCO.
- Davini, M. C. (2015). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós
- De Laurentis, C. (2019). *La formación del profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. UNR
- Gaggini, P. (2022). La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMDP. *RAIN* 2 (3), 189-196 .
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En Hall, S. y Du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad social*. Amorrortu Editores. 13-39.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). Teachers’ Professional Lives: Aspirations and Actualities en Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds.). (1996). *Teachers’ professional lives*. Falmer Press.
- Harré, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Harvard University Press.
- Harré, R. (1993). *Social being*. Blackwell.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: personal reflections. En Johnson, D., & Maclean, R. (Eds.). *Teaching: Professionalization, development and leadership*, 285-304.
- Rinesi, E. (2016). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, (4).

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencia Política y Profesora de Inglés. Profesora Adjunta en los Departamentos de Ciencias de la Educación y Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Directora del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE) y miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), ambos pertenecientes al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y el Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC). ORCID: [0000-0001-5232-9105](https://orcid.org/0000-0001-5232-9105) / delarentisclaudia@gmail.com

Andar nuevos caminos, Residencia I en el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación

María Julia Gutiérrez¹
Julieta Bustamante²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/55sc0swq8>

En esta reseña queremos compartir y reflejar el recorrido del espacio curricular Residencia I, que se inauguró en el primer cuatrimestre del año 2022, en el Profesorado en Ciencias de la Educación. Este espacio está situado en el área de Formación Profesional dentro del plan de estudios de la carrera y desde nuestros roles en la asignatura (como docente y como adscripta graduada) habitamos las clases de los teóricos y de los prácticos, como parte del equipo de cátedra.

Dentro de los objetivos que tiene la asignatura, mencionaremos a dos de ellos. El primero se vincula con reconocer la práctica educativa como un espacio de construcción del rol profesional en el interjuego de factores culturales, políticos y sociales. El otro objetivo, al que haremos mención, es el de descubrir, a partir de la reflexión crítica, las lógicas de construcción del rol profesional en relación con el desempeño como estudiantes en la práctica docente.

Para alcanzar dichos objetivos, nos proponemos la construcción del conocimiento profesional en experiencias en diferentes instituciones educativas formales de nivel medio, con la intención de revisitarse la relación teoría y práctica, observando y registrando aprendizajes obtenidos en las escuelas destino y resignificando conceptos a partir del marco teórico abordado. Instancias que, a su vez, habilitan espacios para poner en marcha procesos de desnaturalización de situaciones, prácticas y preconceptos sobre la enseñanza. A través de dispositivos, desarrollados durante el recorrido de Residencia, que favorezcan el diálogo, el debate y la reflexión para pensar en propuestas transformadoras.

La apertura de esta asignatura coincidió con el regreso a la presencialidad plena, situación que nos llevó como equipo de cátedra a diseñar el proyecto en función de la realidad post pandemia. Esto significó, además de volver a encontrarnos cara a cara, abordar como contenidos, dentro de la asignatura, los cambios con los que se enfrentarían lxs estudiantes al interior de las instituciones, a la hora de transitar sus prácticas. Cuestión nada sencilla, al encontrarnos también interpeladas por estas transformaciones colmadas de incertidumbre.

El proyecto de trabajo se organizó en tres ejes; en el primero nos propusimos desandar las identidades, en el segundo nos orientamos a analizar las diferentes formas de habitar las instituciones y en el tercero buscamos interpelar y (des) andar las instituciones educativas y los sujetos de la educación que las integran.

A su vez, un cuarto eje transversaliza el recorrido, al que denominamos "Conversaciones íntimas". Aquí, aparecen como dispositivos privilegiados el ateneo didáctico y el registro narrativo de biografías personales y escolares. Los cuales posibilitan el análisis y la reflexión

sobre la práctica pedagógica y la práctica docente. Acordamos con Malo (2021) cuando menciona que “el reconocimiento activa el pensamiento, la interacción lo pone en movimiento, el intercambio le aporta nuevos elementos de los que beber” (Hooks, 2021, p.7). Nos resulta interesante plantear los ejes de nuestra asignatura a modo de interrogantes que permitan poner de manifiesto los horizontes de este trayecto de formación.

¿Por qué desandar las identidades?

En el primer encuentro, las profesoras de la cátedra nos presentamos a partir de un objeto que nos identificara, acompañado de un breve relato profesional y personal. Esta dinámica invitó a lxs estudiantes a construir un recorrido a través del recurso que desearan (collage, grafitis, narrativas) que representara sus vivencias como estudiantes en la carrera durante la pandemia. Este inicio fue un disparador para que pudieran comenzar el proceso de construcción del rol profesional, en relación con el desempeño como estudiantes en la práctica docente.

Los siguientes encuentros se orientaron a poner en tensión el rol docente, los sujetos y las instituciones, pretendiendo mostrar como la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000, como se cita en Southwell, 2018), constituye un núcleo duro, que explica muchas de las permanencias y resistencias a la hora de intentar llevar adelante transformaciones educativas.

En este marco, nos preguntamos qué profesores queremos formar y adhiriendo a las ideas de Sanjurjo (2009), esto requiere, necesariamente, incluir planteos acerca de la formación, desde un enfoque práctico donde el/la docente pueda analizar el contexto, las historias y trayectorias educativas de sus estudiantes, su propia biografía escolar; como determinantes en su práctica docente.

La interpretación de estos aspectos permite poder construir un conocimiento profesional, de la práctica, que supere el enfoque tradicional en el que se formaba a un/a profesor/a. Cuando nos referimos al enfoque tradicional, hacemos alusión a la perspectiva tecnocrática que supone la formación en conocimientos teóricos y técnicas, para luego ser aplicados en el aula. De esta manera, se entiende que la teoría informa la práctica y que la aplicación de la teoría supone una enseñanza que garantiza el aprendizaje de lxs estudiantes.

Sin tener en cuenta la subjetividad de quien realiza las acciones y desconociendo que las prácticas de enseñanza son siempre sociales y contextualizadas. Al mismo tiempo que, están atravesadas por cuestiones complejas que requieren abordajes creativos y singulares. En palabras de Schön (1992), las situaciones complejas que nos plantea la práctica involucran algo más que la aplicación de la teoría de manera mecánica. Es necesario que el o la docente pueda reconocer la situación, construya la problemática y a partir de su conocimiento profesional elabore nuevas respuestas para cada situación particular.

¿Cómo habitar las instituciones?

En primer lugar, para contribuir a elaborar posibles respuestas a este complejo interrogante, inauguramos un “Ciclo de Convites para (des) andar las instituciones”. Estos espacios, que

continúan en nuestro PTD (plan de trabajo docente), consisten en encuentros, a lo largo de todo el cuatrimestre, con especialistas del campo de la educación que se desempeñan en cargos de gestión estatal provincial (supervisión y dirección) de las instituciones involucradas en la propuesta de nuestra asignatura. Dichas conversaciones buscan mostrar a nuestros estudiantes los diferentes espacios de inserción profesional, conociendo el entramado de relaciones y acciones que los conforman, relatadas por sus propios actores. Al mismo tiempo, estas instancias colaboran en la construcción del rol como futuros Profesores en Ciencias de la Educación y permiten proyectar prácticas en el campo de la actuación profesional.

Sin la pretensión de agotar respuestas, a esa pregunta de *cómo habitar las instituciones*, tenemos la plena convicción que esto será asumiendo la diversidad como parte constituyente de la educación hoy. Y desde ese norte, es que intentamos favorecer la construcción de propuestas de intervención instituyentes, en este tramo de formación y en el futuro desempeño de nuestros estudiantes como docentes.

¿Para qué andar y desandar las instituciones y los sujetos de la educación?

Analizar lo instituido en las escuelas y las características de los sujetos destinatarios, para los cuales fue pensado el nivel secundario en sus orígenes, nos conduce a relevar las necesidades educativas actuales. Para ello, desde el espacio de prácticos de la cátedra, se construyeron protocolos de observación y de entrevista, que partieron de la necesidad de focalizar cuestiones específicas a la hora de ingresar a las instituciones educativas, que luego permitieran analizarlas. Cabe mencionar, que estos protocolos son flexibles (al momento de poner en práctica ambas herramientas de recolección de datos, durante la salida al campo). Además, fueron construidos a partir de los saberes previos de los estudiantes y/o de las hipótesis que realizan sobre las instituciones, sus actores y las diferentes dimensiones que las componen, en un entramado particular.

Consideramos que la observación es una actividad central de la formación docente, pero, cabe aclarar que su sentido cambia en función de la respuesta a la pregunta: *¿Para qué se observa?*, en este sentido, destacamos a la intencionalidad como característica más importante de la observación. (Anijovich, 2014).

A partir de estos registros realizamos un análisis de los mismos, construyendo categorías e incorporando otras, desarrolladas previamente en el transcurso de la asignatura, en relación con los marcos teóricos abordados. Desde la información recabada a partir de ambos instrumentos de recolección de datos, se analizaron, además, las dimensiones organizacionales, administrativas, comunitarias, pedagógico- didácticas, propias de las instituciones educativas. (Frigerio et al., 1992)

En el caso de las entrevistas, permitieron conocer, con mayor profundidad, a los sujetos que conforman el entramado social de las instituciones, a partir de analizar sus discursos, roles, vínculos, modos de abordar el conflicto, etc.

Y, por último, *¿Qué emerge a partir de las conversaciones íntimas?*

A lo largo de toda la cursada las conversaciones, los diálogos, los debates y las opiniones conformaron narrativas que enlazaron los distintos espacios que integran la cátedra. Es de destacar que, en esa intersubjetividad manifestada en una multiplicidad de discursos, procesos y experiencias, se logró expresar la singularidad de cada residente.

Así, en algunas de las narrativas, producidas en la residencia, pudimos leer reflexiones sobre la práctica como posibilidad de transformación, desde un posicionamiento vinculado a garantizar la educación y la inclusión como derechos...

"...Me parece vital que este tipo de propuestas sean cada vez más frecuentes en nuestras escuelas, y que surjan de las propias realidades institucionales con las que nos encontramos, casi deberíamos pensarlas 'a medida de las instituciones' como si de un traje se tratara." (S.N.)

"...Hay también en mi posición sobre la docencia como profesión, una mirada de la otredad, del otro con quien me encuentro, una mirada de cuidado, de ir al encuentro y de tener en cuenta la subjetividad de los estudiantes y sus necesidades, o como dice Murillo de acogida, por esa razón, creo, es mi preocupación que queda plasmada en esta propuesta de Taller." (S.N.)

"estoy convencida que los estudiantes necesitan educadores reflexivos, que estén dispuestos a la intervención política y ética para efectuar llevar a cabo propuestas orientadas (...) a abrazar a sus estudiantes desde sus propios deseos" (Gaggini, 2022, p. 183). Deseo que esto suceda en todas las escuelas, y que quienes intervienen en las mismas se encuentren afectados/as para abrazar a todos/as, las veces que sea necesario y hasta que ninguno/a de sus estudiantes quede fuera (Gaggini, 2021). Yo creo que puede lograrse si tan sólo nos disponemos a regalar gestos de hospitalidad en cada encuentro educativo que acontece en la cotidianidad. (P.G)

Estos registros sobre la experiencia y lo vivido en la escuela destino, dan cuenta de cómo estos residentes logran situarse en la profesión a la hora de pensar en una propuesta de intervención. De acuerdo a lo observado y transitado, sin quedarse en la mera enumeración de sucesos vividos o falencias identificadas en las prácticas educativas. Como señala Caporossi (2009):

"...desde la narrativa podemos reconstruir las acciones puestas en acto en el salón de clase ya que el conjunto de relatos sobre alumnos, recuerdos, imágenes, esperanzas e incertidumbres compone la historia de la vida del profesional representa la construcción que hacemos del conocimiento de la práctica, colocándonos en el presente en relación con el pasado y el futuro." (p.136)

Las modalidades de taller y ateneo, las observaciones institucionales a partir de la construcción de un protocolo, las entrevistas, las autobiografías personales y escolares, el relato de experiencias, sensaciones y sentimientos atravesadas en las instancias vivenciales de la institución; fueron algunos de los dispositivos que se pusieron en marcha con los estudiantes, durante la Residencia I, como espacio inaugural del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. Estos dispositivos habilitan a analizar críticamente la realidad de las instituciones, identificar las dimensiones de análisis puestas en juego, complejizar e interpretar los marcos de

referencia y pensar alternativas a lo instituido en la escuela, además de habilitar(nos) a pensar cuáles son los desafíos de ser docentes hoy.

Como cierre de este espacio se les propuso, en forma individual, elaborar un proyecto de intervención sobre alguna problemática identificada en las instituciones en las que realizaron la residencia, ya que contaban con la información recabada (y posteriormente analizada) a partir de las observaciones y las entrevistas. Esto implica, también, la construcción del posicionamiento y las perspectivas desde donde se abordan, se analizan y se diseñan acciones para intervenir.

Desde este lugar y porque entendemos la práctica educativa como un entramado complejo, que involucra diferentes actores y se sitúa en un contexto en particular es que continuamos con este desafío en la Residencia II. Dicho tramo abarca, además de la práctica docente en el Nivel Superior, una propuesta desde un formato de simulacro, que incluye la elaboración de un proyecto de cátedra, su presentación en un concurso del nivel (ante un jurado) y la defensa del mismo.

Referencias Bibliográficas

- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Troquel, Buenos Aires. Argentina.
- Hooks, B. (2021) Enseñar a transgredir. La educación como práctica liberadora. Capitán Swing Libros, S. L., Madrid.
- Caporossi, A (2009) La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo (Ed.) Los dispositivos para la formación en las prácticas. (pp.107-149) Rosario: Homo Sapiens.
- Shön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Ed. Paidós. Barcelona.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento par la secundaria en Argentina: Notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, 22 (55), 18-37. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10756/pr.10756.pdf

¹ Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Diplomada en Formación en Educación Sexual Integral. Jefa de Trabajos Prácticos, desde 2013, en el Profesorado en Matemática y el Profesorado en Física de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura-UNR. Ayudante graduada en Residencia I del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, UNMDP.

² Magíster en Práctica Docente por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Especialista Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial y Profesora en educación inicial por el Instituto Superior de Formación Inicial N°19. Docente del Profesorado de Educación inicial en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica CADS. Ayudante graduada adscripta en Residencia I del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, UNMDP.

Residencias afectivas: experiencias compartidas en el Profesorado de Ciencias de la Educación (UNMDP)

Affective residencies: shared experiences in the Faculty of Educational Sciences (UNMDP)

Stephanie Mailén Bustamante Salvatierra¹
Paula Valeria Gaggini²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/brgyxqlqw>

Resumen

El presente artículo busca compartir experiencias coincidentes en el espacio de las asignaturas Residencia I y II del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en el marco de su apertura en el año 2022 en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Asimismo, se vincula con nuestro trabajo de investigación realizado dentro del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) en el proyecto del mismo año donde abordamos la afectividad en las prácticas docentes universitarias. En este sentido, recuperamos los planteos de Nicastro (2006), en especial a las diferentes miradas que se ponen en juego al habitar la escuela, y la categoría de pasión por la enseñanza (Flores y Porta, 2012).

Palabras Clave: profesorado; residencia; ciencias de la educación; afectividad

Abstract

This article seeks to share coincident experiences in the space of the subjects Residencia I and II of the Profesorado universitario en Ciencias de la Educación in the framework of its opening in the year 2022 at the Universidad Nacional Mar del Plata (UNMDP). Likewise, it is linked to our research work carried out within the Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) belonging to the Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) in the project of the same year where we addressed the affectivity in university teaching practices. In this sense, we recover Nicastro's (2006) approaches, especially the different views that are put into play when inhabiting the school, and the category of passion for teaching (Flores and Porta, 2012).

Keywords: faculty; residency; educational sciences; affectivity

Introducción

En el año 2022 se dio la apertura de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se trata de una

nueva conquista que se suma a la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en 2019, carrera cerrada en la época de la dictadura hace más de 40 años.

El presente trabajo busca poner en valor algunas experiencias transitadas como estudiantes e investigadoras en formación, como parte de la primera Cohorte 2019 (Licenciatura) y 2022 (Profesorado), en ciertos espacios de formación compartida juntas. En 2020, coincidentemente con la pandemia de Covid-19, fuimos convocadas para ser parte del Grupo de investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Al año siguiente, en 2021, en el marco de contingencia pedagógica que continuaba, donde las cursadas aún eran virtuales en nuestra Universidad, compartimos la adscripción en la cátedra de Filosofía de la Educación.

Recién en el año 2022, con la vuelta a la presencialidad en el ámbito educativo, nos reencontramos en las aulas físicas de la Facultad de Humanidades, específicamente en la cursada de la materia Residencia I. Se trató de un espacio en el que profundizamos la reflexión y la problematización acerca del trabajo docente en tanto aquel que los/as educadores/as llevan a cabo en sus prácticas cotidianas en los diferentes espacios y en cualquier disciplina, el cuál debería entenderse en términos de la consciencia de la existencia de relaciones que son intersubjetivas (Kaplan, 2018). Esta labor debería poner énfasis en los modos de vinculación, entendiendo que los lazos que se construyen provienen de diversos entornos socioculturales (Cuesta, 2019).

Cabe señalar que hemos compartido el recorrido con compañeras/os que ya contaban con recorridos previos en docencia. No fue nuestro caso y tal vez por eso volver sobre esta etapa nos moviliza, puesto que con la finalización de la carrera logramos acercarnos a un horizonte deseado con muchas fuerzas por ambas. Muchas inseguridades afloraron en un contexto donde la presencia de nuestras co-formadoras ha sido fundamental, el acompañamiento ha sido determinante como posibilitador de sentir la residencia de un modo particular y placentero en cierto modo. En este sentido, nuestras co-formadoras se han comprometido de manera activa con nuestro proceso de autorrealización en términos de Hooks (2021).

Volver a encontrarnos: de las aulas de la Universidad a la Escuela Secundaria

Desde nuestro lugar como recientes graduadas y profesoras en Ciencias de la Educación, nos emociona recordar nuestros primeros pasos en Ciencias de la Educación como hemos compartido en las palabras iniciales del presente trabajo. Nos gustaría compartir algunas experiencias en nuestro trayecto formativo (Aguirre, 2022), por el Profesorado que comenzó con la cursada de la cátedra de Residencia I, en el marco de apertura de la carrera, consecuentemente el inicio de una cátedra ofrecida por primera vez.

En dicha asignatura problematizamos la cuestión de la mirada en las instituciones educativas donde realizamos las primeras aproximaciones en los diferentes territorios disponibles. Una de las propuestas que nos resulta sumamente interesante recuperar, fue la que realizamos en las clases teóricas-prácticas previamente a asistir a las instituciones. Para eso, realizamos una actividad propuesta por la cátedra, donde debíamos realizar el caleidoscopio con tarjetas donde

describimos determinadas miradas propuestas en el capítulo 2: “Acerca de la mirada” del texto de Sandra Nicastro. (2006). Por un lado nos permitió reflexionar acerca de: ¿Cuáles son las “*miradas que (nos) interpelan*”? Descubrir a partir de la actividad el modo en el cual íbamos a observar las instituciones. Por otro, de manera creativa descubrir en los diferentes caleidoscopios y los fundamentos en las tarjetas, prismas/miradas propias pero a la vez las colectivas como modo de (auto) reflexión.

“Pensar en miradas que representen gestos en lo grande y lo pequeño, como nos invita a pensar Carina Rattero (2009): “lo grande en lo pequeño. Una tarea monumental en un gesto nimio” (p.11). Volver a mirar lo ya mirado según Sandra Nicastro (2006), con ojos que atraviesan el sufrimiento ajeno y el propio de las realidades que nos gustaría que fuesen de otra manera” (Registro autoetnográfico de Paula) .

Entre “para qué” y más “para qué”, invitamos a interrogarnos el sentido, y este sentido en relación con la capacidad de sorpresa que adoptamos al mirar en palabras de Nicastro (2006), a la escuela y por tanto y principalmente a los/as estudiantes. Dejarnos interpelar y dar lugar a las miradas sensibles individuales que a la vez son colectivas, mirar y promover encuentros con otros/as. Encuentros que merezcamos compartir para habitar espacios educativos más amables y afectuosos, encuentros cargados de miradas que vean (escuchen) nuevas voces que representen renaceres compartidos aunados en el amor. (Gaggini, 2021).

La propuesta de (re)visitar entonces, nuestras propias miradas desde otras lentes o perspectivas, aquellos gestos minúsculos que realizamos en lo cotidiano y cuáles podríamos promover desde nuestros espacios. De esta manera, es como nos adentramos a nuestra primera residencia, dialogando con quienes habitaban las escuelas en lo cotidiano. Con el simple gesto de educar la mirada (Skliar, 2009), es que incluso en las fotos que registramos el habitar adquirió otro sentido. Encontramos una resignificación al regalar sonrisas y amabilidad como agradecimiento a las instituciones y a quienes nos abrieron sus puertas en nuestros primeros pasos.

En esta primera residencia, el espacio de encuentro en la universidad, eran los convites que de manera tan pensada y sentida, nuestras co-formadoras tenían preparados para quienes formamos parte de esa cátedra. Las propuestas de “convite” como un banquete tuvieron suma importancia en tanto eran un espacio de formación en el cual pudimos vislumbrar posibles territorios profesionales para nuestro futuro laboral.

Residencia II y la posibilidad de habitar nuestro “Ser Docencia”

En este espacio nos ocuparemos de compartir relatos que incorporamos en nuestro cuaderno de bitácora de la asignatura Residencia II. Cabe señalar que dentro de las condiciones de aprobación debíamos realizar observaciones y realizar una clase en dos escuelas secundarias y en una institución de nivel superior no universitario. En este caso, nos interesa recuperar nuestras experiencias en la primera práctica fue coincidente para las dos.

En este sentido, ambas comenzamos nuestras prácticas en la Escuela de Educación Secundaria N°24, en la materia Psicología de 4to año. Aunque a cada una nos tocó un curso diferente. Sin

embargo, a pesar de que las prácticas fueron individuales y que los grupos no eran los mismos, pudimos compartir y encontrarnos en este espacio.

Relato Residencia II Stephanie

El 12 de septiembre llegué a la escuela a las 13 horas. Estaba nerviosa. Sentía que hasta me había olvidado la consigna de observación. Escribí a mis compañerxs por Whatsapp. Estuvieron muy presentes para darme ánimos ante esta nueva experiencia (...) Me acerqué a la auxiliar para ver si ella sabía quién era el profesor. Afortunadamente estaba cerca una preceptora que me dijo "allá con la bicicleta". Lo seguí y me presenté. Destaco que desde el primer momento fue muy amable conmigo. Fuimos juntos hasta el aula. Ingresamos. Noté que saludó a lxs estudiantes y comenzó a tomar lista. Aproveché para observar cómo se sentaban. Advertí que se sientan en forma de U: el fondo está todo ocupado, y luego las filas de los costados. El medio está libre. Me senté delante del lado derecho. Varixs me miraban con curiosidad. El docente me presentó a lxs estudiantes y luego pude tomar la palabra para comentarles sobre mí. Luego, el co-formador comenzó a utilizar el pizarrón (...) A su vez iba dialogando con lxs studentxs. Me sorprendieron las nociones teóricas porque no son propias de mi disciplina. El docente se acercó y me dio una copia del material que le entregó a lxs estudiantes. Se compone de enunciados teóricos y de actividades (preguntas acerca del texto elaborado por el profesor). (...) Aprovechó el momento de trabajo de lxs estudiantes para charlar conmigo sobre los posibles temas de mi clase. Me sugiere adolescencia. Yo quedo encantada, es una temática que me interesa.

Sigue y se va acercando a los bancos para ver cómo van trabajando. Noto que hablan entre sí de otras cosas, pero a la vez trabajan y responden el cuestionario del profesor.

A medida que van terminando entregan.

Suena el timbre del recreo y se retiran.

Sigo hablando con el profesor que me transmite mucha tranquilidad. Me despido y me retiro con una sensación muy linda. Me voy con ganas de volver.

El 19 de septiembre llegué a la escuela a las 13 horas. Me encontré con el co-formador que nuevamente me recibe con mucha amabilidad. Me comenta que al final hubo un cambio. La evaluación va ser la que yo arme. Me va a dar dos horas para eso. Me da un poco de ansiedad porque es más de lo que pensaba, pero acepté el desafío. (...)

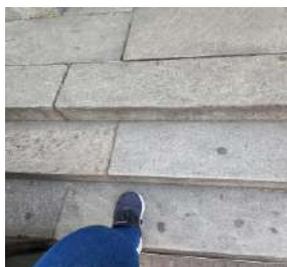


Foto del primer paso hacia la escuela el día de mis prácticas

Llegó el día más esperado El 26 de septiembre me presenté en la escuela a las 13 horas. Estaba nerviosa por mi primera residencia. Al llegar me encontré con Andrea y charlamos un poco al respecto. Me tranquilicé y recordé que este debía ser un momento de disfrute. Así fue. También fue una instancia de aprendizaje. Al terminar la clase, les deseé lo mejor en su futuro a lxs estudiantxs y me aplaudieron. Me sentí muy feliz.



Foto luego de finalizada la práctica. Tal vez no haya una marca visible, pero esa experiencia dejó muchas huellas transformadoras

A la semana siguiente, me volví a acercar a la escuela para proporcionarle al profesor los trabajos que había corregido en el marco de la clase que dicté. Sin tenerlo previsto, me encontré con Julia y con Paula. Compartimos un momento de intercambio y reflexión que fue muy movilizador, puesto que ambas sentimos una profunda emoción por esta nueva posibilidad de pensarnos docentes.

Relato de Paula

Una experiencia pedagógica que dejó huella afectiva en mi formación profesional fue en el marco de la residencia 2 del Profesorado en Ciencias de la Educación: mi primera clase. Fue entonces aquel 29 de septiembre de 2022 a las 14 hs, que me encontraba frente a la secundaria pública asignada, institución céntrica de la ciudad de Mar del Plata. Allí en la puerta nos encontramos diez minutos antes con mi profesora co-formadora y una compañera de la carrera, quien fue a darme un abrazo y tranquilidad para mi primera experiencia como “Profe”.

En una aula muy amplia, los/as estudiantes de uno de los dos cuartos años del turno tarde, fueron entrando poco a poco saludando con sorpresa a mi co-formadora, quien venía a evaluarme y acompañarme en estos primeros pasos. La clase que había imaginado y presentado a mis co-formadores se correspondía con el abordaje de la “identidad en la adolescencia” como tema que daba continuidad a la asignatura Psicología de cuarto año de secundaria.

Comenzamos la clase, luego de darles la bienvenida, les comenté cómo se llevaría a cabo la misma. Mientras les iba compartiendo banco por banco una copia de un relato autobiográfico que habían seleccionado para leer juntos/as. Dejé sobre una mesa delante de ellos/as las copias que sobraban en uno de los bancos vacíos, imaginando los rostros de los/as estudiantes que habían abandonado la secundaria y no estaban en ese aula compartiendo nuestra clase, para ser tomado como reflexión en uno de los momentos de cierre.

Los/as estudiantes se encontraban muy dispersos/as, demostraban cierta falta de atención. No obstante, comencé con mucha serenidad a narrar de manera muy pausada mi propio relato biográfico, el mismo que se encontraba disponible en las copias para seguir con la lectura. Fue recién cuando comencé a referirme acerca de los disparadores que había seleccionado previamente, que sentí que nos estábamos conectando poco a poco. Les hablé sobre la desprotección, la inseguridad, el miedo (Gaggini, 2021), las marcas que nos deja la falta de una mirada amorosa hacia nosotros/as y el dolor de no ser contemplados como sujetos.

Recuerdo con mucha emoción el momento en el cual ellos/as levantaron su mirada y nos miramos, nos encontrábamos todos/as sentados/as desde la horizontalidad (Corona Berkin, 2019). Mientras les compartía el relato, un silencio respetuoso nos aunó de una manera que no podría explicar con palabras ya que trascendió el diálogo: fueron miradas, escucha y disponibilidad sentida de manera recíproca. La consigna era la escritura y/o dibujo de un relato autobiográfico que abordara el tema trabajado en clase.

Cada relato compartido fue una posibilidad para sanar de manera colectiva, sus propios dolores más íntimos fueron compartidos generosamente a alguien que vieron solo tres veces en toda su vida, alguien que los/as había soñado tantas veces. La clase fue una posibilidad para re-conocernos y abrazarnos en ese relato íntimo, provocando que nuestras voces se entrelacen desde una mirada horizontal, que reconoce que todos/as quienes participamos de un acto educativo salimos transformados/as cuando habitamos con el corazón.

La presencia de Juli, mi co-formadora, ha sido más que significativa. Con su generosidad y amorosidad posibilitó que sintiera una inmensa serenidad y disfrutara de mi primera clase como residente, sobre todo libre de la presión de sentirme evaluada. Su mirada fue de afecto.



Foto 1



Foto 2

Registro fotográfico correspondiente al día que realicé mi primera residencia en secundaria, acompañada por mi profesora co-formadora Julia y con Stefy que se acercó ese día a la institución (foto 1). Registro fotográfico correspondiente al día que les llevé sus relatos con una carta a cada uno/a en el marco de la devolución (foto2)

Palabras y reflexiones provisorias

Este escrito intentó dar cuenta la importancia de las propuestas formativas y de acompañamiento de trayectos, como los vivenciados por nosotras en ambas residencias del profesorado universitario en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y Pública de Mar del Plata. Poner en valor los modos de acompañamiento como espacio de posibilidad para vivenciar y potenciar nuestra profesión académica.

Intentamos dar visibilidad a algunas propuestas pedagógicas compartidas en nuestras residencias, “Educar la mirada” (Nicastro, 2006; Skliar, 2019) como pedagogía potente que representa una presencia (s) de inclusión amorosa (Gaggini, 2023) en la Universidad. La enseñanza, como evidenciamos en las propuestas compartidas, representan en sí un acto performativo que otorga espacio para la creatividad, la invención y re-conceptualización constante de las estrategias pedagógicas a la hora de experimentar cada encuentro educativo, donde se encuentran presentes la reciprocidad y posibilidad de ser participantes activos quienes nos encontramos implicados/as en el mismo en palabras de bell hooks (2021).

Desde nuestro posicionamiento anclado en la pedagogía comprometida (hooks, 2021), a partir de la cual entendemos la educación desde una perspectiva holística, consideramos relevante

destacar el rol docente desde la imbricación del conocimiento y los afectos. Entendemos que ambos son necesarios para acompañar y cuidar a los/as estudiantes. Nos interesa promover miradas cordiales que se orienten sobre los otros, de una forma que se promueva el acercamiento y la implicación (Nicastro, 2006).

Para finalizar ante lo compartido, quisiéramos recuperar que nuestra experiencia en ambas residencias, adquirió un importante significado y sentido gracias al acompañamiento por las mismas profesoras, quienes en todo momento han estado cercanas ante todo requerimiento e incluso ante nuestras propias inseguridades. Nos han dejado una huella que destaca la importancia de seguir promoviendo el acompañamiento que es pedagógico pero a la vez es afectivo, acompañamiento donde se logró poner en juego la otredad como relación ética y como presencia que convoca y demanda respuestas a quiénes compartimos el mismo territorio en palabras de Flores y Porta (2012). El cuidado que sentimos por parte de nuestras co-formadoras adoptó lo que podríamos asumir como una dimensión ética educativa de una doble circulación (Brailovsky, 2019), en tanto se trató de proteger y cuidar el futuro deseado a partir del hecho de cultivar prácticas educativas prometedoras.

Nuestra profesión ha sido potenciada gracias a los vínculos afectivos generados tanto por parte de las docentes como los/as mismos/as compañeros/as, vínculos reflejados en un acompañamiento cotidiano que representó la presencia genuina que mira y escucha con amorosidad e íntima reciprocidad. Así fue como nos adentramos a la práctica profesional y recibimos en la primera cohorte 2023 como profesoras en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. (2022) *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente" Polos de Desarrollo"*. 1ª Ed. Mar del Plata: EUDEM.
- Alves, N; Catelli, J, Carrasco Aguilar, C; Cerullo, N; Furlán, A; Kaplan, C; Korinfeld, D; Mora Oleas, J; Nuñez Caldas, A; Luzón Trujillo, A; Ochoa Reyes, N; Ordoñez, M; Porta, L; Ramallo, F; Rodríguez Gómez, H; Ruiz Muñoz, M; Sandoval Esparza, M; Silva, V; Untoiglich, G. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Brailovsky, D. (2019) Cuidado: gesto ético, práctica de conservación y mirada pública. *Pedagogía (entre paréntesis)*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Cuesta, C (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: USAM Edita; Miño y Dávila. Colección Archivos de Didáctica. Serie Fichas de Investigación.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara. Editorial Calas.
- Flores, G. y Porta, L. (2012): La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en educación superior. *Praxis*. Universidad Nacional de La Pampa,

(16), 115.124.
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n2a05flores.pdf>

Gaggini, P. (2021). "(Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes". *Revista Entramados* 8, (9), 139-145.

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*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 159-168.

Haraway, D. (2019) Simpoesis. Simbiogénesis y las artes vitales de seguir con el problema. *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni. Bilbao.

Hooks, B. (2021) *Enseñar a transgredir. La educación como práctica liberadora*. Capitán Swing Libros, S. L. Madrid.

Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Rattero, C. (2009). Artistas de lo nimio. *Boletín Informativo de la Dirección de Educación Superior del CGE*. ER, 9, 9-11.

Skljar, C. (2009) Educar la mirada. Entrevista publicada a *Sin puntero*, (3). Disponible en línea: <http://laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/search/label/Educar%20la%20mirada>

¹ Profesora en Ciencias de la Educación (UNMDP) y estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE). Adscripta de las asignaturas Filosofía de la Educación y Residencia I y II (Facultad de Humanidades, UNMDP). Contacto: stephaniembustamantes@gmail.com

² Doctoranda en Ciencias Sociales de la FEyCS y FH de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria EA 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 en Investigación de las emociones y los afectos desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (RENISCE) <http://orcid.org/0000-0003-4085-1443> paulagaggini@gmail.com

Transitando nuevos espacios: sentires y relatos que nos acompañaron durante la experiencia de residencia 1 atravesadas por una mirada comprometida y atenta

Facing new experiences: feelings and perceptions of students at Residencia 1 with an attentive and committed point of view

Marina Fernandez¹

Daiana Rama²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/ltz0mt27d>

Resumen

Como estudiantes avanzadas del Profesorado Universitario y la Licenciatura en Ciencias de la Educación y, como primera cohorte de las mismas, hemos decidido poner en palabras el transitar por la materia Residencia 1. En este artículo nos interesa plasmar las vivencias y sentires que hemos vivido como estudiantes al ingresar a la escuela secundaria desde una mirada más atenta y reflexiva. Al mismo tiempo este transitar, nos permitió mirarnos y (re) descubrirnos como docentes de escuela primaria que habitan un nuevo espacio de la educación, un espacio muchas veces temido y juzgado por las docentes de los niveles inferiores. Estamos convencidas que debemos mirar nuevamente aquello que ya hemos visto tantas veces, y (re) descubrir aquello que está presente. Esa es la interpelación que nos propuso dicha cátedra posibilitando un abordaje potente que estimule comprender, interpretar y visibilizar sentidos y "sentires" a través de las vivencias y pasiones de cada uno de los y las estudiantes que transitan hoy el Profesorado de Ciencia de la Educación, rompiendo así con las prácticas tradicionales del saber y poniendo por escrito las experiencias transitadas.

Palabras clave: residencia; miradas; narrativas; escuela secundaria

Abstract

As advance undergraduates to complete the course of studies of University professors and Bachelor degree in Education, we have decided to express how we feel during the process of completing Teaching Practice 1. In this article we desire to show our feelings and experiences as University students who enter Secondary school with a new perspective: an attentive and reflective view. . At the same time, we were allowed to reflect upon ourselves and (re) discover us as Primary school teachers who are taking part in a new educational place, which has been judged and feared by teachers from other levels in education in several occasions.

We are convinced that we must look back to all our experiences that we have already analysed so many times and rediscover that it is still present there. This questioning is a result of this course which gives us the opportunity to understand, interpret, visualize senses and feelings through the experiences and passions of every undergraduate of this course of studies on

Education. As a result, we will not follow traditional practices of knowledge, but we will write down in detail all the living experiences in education.

Keywords: teaching practice; view; narrations; secondary school

Introducción

Durante mucho tiempo, ya sea en nuestra infancia y también ahora que ejercemos la docencia, ha ganado terreno la idea del maestro regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental -calculadora, ordenada, regida por la previsibilidad-. En la actualidad, varios docentes tratamos de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa centrada en la intersubjetividad y la problematización de las prácticas en comunicación con otros. Un otro que no resulta indiferente ni ocupa meramente el lugar de aprendiz (Flores & Porta, 2010). Entonces nos preguntamos ¿Qué tipo de docente queremos ser? ¿Qué necesitan de nosotros los estudiantes? Tal vez la idea de un docente especialista en la pedagogía de la diversidad, que recupere el sentido de la docencia en sociedades en crisis y contextos de transformaciones culturales permanentes, un docente que pueda trabajar sobre las miradas que posibilitan, que acompañan, que ayudan, que donan un tiempo y un espacio al otro (Skliar, 2010). La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la práctica docente incluye un posicionamiento social. Hoy, los profesores, somos un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela y la educación como una política cultural inclusiva, que entiende a la enseñanza como práctica relacional y emancipadora (Flores & Porta, 2020).

(Des)andar identidades

Al comenzar la materia, lo más difícil fue educar o redireccionar la mirada, entender que observar y mirar no siempre es lo mismo. Que a veces, visitar lugares ya conocidos con una mirada más atenta puede llevar a (des) armar identidades que creemos que ya fueron construidas y que no pueden volver a construirse. Así fue el inicio de Residencia I. Un constante armado y (des) armado de nociones ya preconcebidas o hasta algunas que parecen innatas a las instituciones, como la naturaleza de la escuela secundaria, sus hábitos y costumbres, tan distintas muchas veces a las que estábamos acostumbradas, como docentes de escuela primaria.

Es por ello, que nos parece sumamente importante describir y relatar los sentires atravesados durante la carrera y, especialmente, en la materia Residencia I, la cual aportó no sólo una cantidad de material teórico para trabajar y debatir, sino la posibilidad de ingresar a las diversas escuelas teniendo una mirada distinta. Una mirada que se corra del lugar de la crítica y que pueda fortalecer no sólo el trabajo pedagógico sino los vínculos con los distintos integrantes de la comunidad educativa. Dicha asignatura nos permitió ingresar a las instituciones con nuevas formas de pensar y así explorar, soñar, buscar nuevos recorridos, brindar distintas posibilidades de aprender a todos los sujetos, y actuar con la convicción de ofrecer oportunidades de integración social en grupos heterogéneos y estrategias didácticas que acompañan los aprendizajes con continuidad.

Y así fue, como sin querer fuimos entramando nuestra propia experiencia, con lo desconocido.

Para esto comenzamos a leer y reflexionar sobre diferentes textos y autores donde se explicaba el sentido de la escuela secundaria, el tipo de alumno que se espera formar y se reflexionaba sobre el nivel y el papel de los profesionales de la educación en el mismo.

Así mismo, fuimos viendo cómo las ideas que teníamos sobre diferentes aspectos del funcionamiento de la educación secundaria eran alejadas o distintas a las que estábamos acostumbradas a vivir en los pasillos y aulas de la escuela primaria. Y como también, porque no, había puntos de inflexión donde los dos niveles se unían en un mismo objetivo, educar y preparar para la vida. Lo que hoy todavía nos preguntamos es: ¿Para qué vida? ¿Todas las vidas son iguales? ¿Realmente la escuela secundaria de hoy tiene esta expectativa?

Entonces, nos viene a la mente la idea que la nueva mirada de la escuela secundaria intenta romper con esa visión fragmentada del alumno, donde la separación de materias, y asignaturas, el currículo graduado, generalista /enciclopédico y los dispositivos evaluativos y de medición intentan retener a un sujeto que ha cambiado. Luego, nos preguntamos, la mirada del estudiante de hoy sigue siendo la misma que en los inicios de la creación de la escuela secundaria o intenta romper con esa mirada estructuralista / hegemónica de una educación que prepara para el mundo del trabajo. Será que hoy como sostiene Nelson, los alumnos puedan hacer su propia trayectoria autónoma, en la que puedan acceder y apropiarse del patrimonio que les corresponde por derecho, independientemente al sector social que pertenezcan ¿Estamos preparados como institución para romper con esas cadenas que tratan de unificar a los sujetos e insertarlos en un mundo cada vez más competitivo? Sothwell, M (2018)

Vale destacar que previo al ingreso a las escuelas, en la cátedra se realizó un trabajo constante teórico práctico el cual pretendió fortalecer la idea de una “nueva mirada” que sea atenta; que posibilite analizar situaciones, reconocer problemas y generar un espacio que arriesgue probables líneas de acción. La mirada atenta permite acercar a los docentes a situaciones cotidianas que pueden ser o no problemáticas y a proponer instancias de reparación y/o reflexión (Anijovich, 2009). También una mirada comprometida la cual hace hincapié en el bienestar de los estudiantes y docentes, una mirada terapéutica que potencie, cuide, cure y empodere a los estudiantes. Es una mirada ética que se brinda en un tiempo y un lugar. Permite darles voz y rostro a los estudiantes generando un clima de aprendizaje mutuo y por último, una mirada transformadora que conmueve, impacta, moviliza afecciones provocando cambios. Es una mirada que se conecta con los estudiantes para alentar la motivación y el entusiasmo. Todas estas miradas fueron importantes para ingresar a las instituciones y observarlas como lugares controversiales, ambivalentes, contingentes y cambiantes, dejando de lado la crítica y los prejuicios.

Habitar las instituciones

Luego de ingresar a las instituciones secundarias a observar su manera de funcionar, sus pasillos, sus carteleras, descubrimos que a pesar de pertenecer a la misma institución donde ejercemos

como maestras, había varios aspectos que no conocíamos, que habían pasado desapercibidos frente a nuestra mirada diaria. Por lo tanto, este quiebre nos invitó a pensar, a mirar, a sentir lo que sucede dentro de la escuela, ya que individualmente pusimos en juego nuestra trayectoria y nos dejamos interpelar por lo que observamos, escuchamos y sentimos al transitar los pasillos de la escuela secundaria. Observamos y volvimos a observar una institución que ya conocíamos hace varios años pero que, sin embargo, desconocemos en el nivel que hoy transitamos. Nos asombramos, del andar cuidadoso y cauteloso que realizamos por los pasillos de la escuela secundaria que visitamos ya que era la misma institución en donde trabajábamos, pero donde hoy la transitamos con estudiantes del Profesorado de Ciencias de la Educación. Reafirmamos que es necesario, visitar la escuela desde un posicionamiento más crítico, en donde debemos pararnos en un tiempo y un lugar determinado. Donde estamos convencidas que no se puede generalizar ni mirar desde el prejuicio, desde la búsqueda de lo que falta o de lo cambiaríamos, sino más bien desde una mirada situacional que conlleve a renunciar a la pretensión de captar y entenderlo todo.

Por consiguiente, consideramos que no hay que olvidar que la escuela es una institución dinámica, y que es necesario mirarla desde un lugar osado con una escucha atenta que interroge los sentidos, que nos permita sorprendernos, que nos permita dialogar sobre las dimensiones que están veladas, conmoviendo el análisis canónico que ya todos conocemos, buceando así en lo desconocido. Dejándonos así afectar, permitiéndonos escuchar más allá de lo que se escucha, en donde lo que se oye nos atraviese y nos permita cambiar y sentir. Nicastro, S (2006)

Entonces volvemos a pensar que es importante mirar aquellos aspectos que significan una limitación, pero también los que permiten la creación de la cultura. No es posible mirar a la escuela sin percibir los aspectos coercitivos del poder colectivo sobre los individuos, pero también el poder de creación de la cultura. Cada institución tiene su propia idiosincrasia, que nunca es idéntica a otra, ya que es necesaria mirarla teniendo en cuenta los valores y significados que la caracterizan, observando así lo instituidos y lo instituyente, lo cual puede ir cambiando ya que los sujetos que la componen también cambian. Es importante recordar que hay aspectos que forman parte de un orden cultural que se pone en juego y en tensión constante con la participación de cada sujeto individual que comparte un quehacer colectivo. Por lo tanto, al mirar desde esta postura situacional, es necesario tener en cuenta la cultura institucional adentrándonos en un rastreo histórico y un análisis de todos sus componentes, sin olvidar la novela institucional, ese relato particular que nos cuenta la historia de la institución. Fernández, L (1995)

Ha sido una experiencia muy rica, conociendo distintas dinámicas y formas de enseñar, así como nuevos actores que a través de sus experiencias y narrativas pudieron contagiar “lo lindo del nivel secundario”.

Desandar las instituciones y sujetos que existen en las mismas

Uno de los aspectos que nos ha dejado la materia es la mirada comprometida, es decir una mirada que haga hincapié en el bienestar del otro y de uno mismo, que nos permita participar desde una perspectiva de crecimiento espiritual e intelectual, que no juzgue, sino que se permita sorprender e interpelar con lo que observa. Es importante mirar más allá de lo que vemos físicamente, sino más bien adentrarse en la institución con lo que no se ve, pero se percibe en el aire, en el caminar por los pasillos, en el mirar a cada actor sin ser percibido, sin intervenir sino más bien caminando de una manera silenciosa e imperceptible. Por lo tanto, observar desde los sentidos, con atención y transversalmente, dejándonos sentir al mismo tiempo que miramos y anotamos lo que vemos. Es fundamental ser un observador activo que apele a una posición reflexiva permanente. Anijovich, R. Cappelletti, G (2009)

Hoy es indispensable mirar hacia atrás, hacia el inicio de la escuela secundaria y su fundación para poder sumergirnos en estas arenas movedizas que invaden la educación actual, en donde por una lado está la obligatoriedad de que todos los alumnos asistan a la escuela y por el otro lado los nuevos intereses, y la modernidad que nos invita a reinventarnos constantemente para poder invitar a los estudiantes a ser parte de esta institución que muchas veces limita y silencia sus miradas, sus sentires. Es importante tener en cuenta las debilidades que invaden la escuela y promover la decisión de aprender por parte de los estudiantes que concurren a la misma. Por lo tanto, es necesario involucrarse en una mirada, que no olvide el propósito que guía la escuela, pero que se sumerja en las necesidades de los estudiantes que hoy concurren a ella

Para finalizar, es interesante destacar de la cátedra que cuando la enseñanza, brinda un tiempo y un lugar para darles voz y rostro a las y los estudiantes, posibilita un abordaje potente, que brinda un espacio de implicación entre ellos, entre sus historias y narrativas, y también entre sus cuerpos, capaz de generar y comprender nuevos y desconocidos aprendizajes. Estas clases éticas y terapéuticas, de Residencia I, estimularon comprender, interpretar y visibilizar sentidos y “sentires” a través de las vivencias y pasiones de cada uno de los y las estudiantes, rompiendo con las prácticas tradicionales del saber.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. Cappelletti, G. (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires. Paidós. Capítulo 3.
- Dussel, I. (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. V Foro Latinoamericano de Educación: metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, L. (1995). *Acerca del análisis institucional de la escuela y algunos problemas*. Conceptualizaciones básicas.: UNR- Facultad de Humanidades y Artes. Rosario
- Flores, G., & Porta, L. (2012). *La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfica - narrativa en la Educación Superior*. *Facultad de Ciencias Humanas UNLPam*, 52 - 61.
- Flores, G., & Porta, L. (2020). *Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: la clase como encuentro terapéutico*. *Confluencia de saberes. revista de Educación y Psicología*, 26 - 41.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (2001). Las instituciones educativas: cara y ceca. Cap. II. Buenos Aires: Troquel

Nicastro S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Sklar, C. (2010). Educar la mirada. *La escuela y los jóvenes. Sin puntero N°3.*

Southwell, M. (2018) Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en argentina: notas sobresalientes del siglo xx. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3216/321660501004/html/>

¹ Profesora de Educación Primaria. Estudiante avanzada de la carrera del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. ORCID: 0009-0000-9060-7284 / marinabelenfer@gmail.com

² Profesora de Educación Primaria. Estudiante avanzada de la carrera del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. ORCID: 0009-0000-8344-3816 / daianarama52@gmail.com

Narrativa de una cursada inaugural: habitando espacios educativos con otra mirada en residencia(s) de la apertura del profesorado en ciencias de la educación

Narrative of an inaugural course: inhabiting educational spaces with another point of view in residence(s) of the opening of the teacher training in education sciences

Débora García¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/6fmprkzb2>

Resumen

Luego de la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, surgió la oportunidad de impulsar y llevar a cabo la apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación durante el año 2022. Como estudiante avanzada de la Licenciatura, decidí inscribirme en el Profesorado para embarcarme en otro recorrido de formación. En este artículo autobiográfico narrativo, busco compartir y reflexionar sobre mis modos de ser, hacer y sentir como estudiante, centrándome especialmente en la enriquecedora experiencia de cursar las cátedras Residencia 1 y 2, que se dictaron por primera vez. Durante esta travesía, ingresar a diferentes espacios educativos desde otra perspectiva, considerando mi experiencia previa como docente, me permitió experimentar cambios significativos en mi forma de ver y enfocar la educación. Además, estas vivencias también dejaron una huella sensible en mi manera de relacionarme con los demás, generando un profundo impacto en mi desarrollo personal y profesional. A lo largo de este artículo, relataré cómo esta nueva etapa de formación ha sido un proceso transformador, en el cual he podido redescubrirme como estudiante y como futura educadora. Por último, deseo valorar estos espacios de cursada que me han brindado oportunidades para crecer y evolucionar, no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito humano y emocional.

Palabras clave: narrativa; residencia; profesorado; educación

Abstract

After the reopening of the Bachelor's Degree in Education Sciences, the opportunity arose to promote and carry out the opening of the Teacher's Degree in Education Sciences during the year 2022. As an advanced student of the Bachelor's Degree, I decided to enroll in the Teacher Training Program in order to embark on another training path. In this autobiographical narrative article, I seek to share and reflect on my ways of being, doing and feeling as a student, focusing especially on the enriching experience of taking Residency 1 and 2, which were taught for the first time. During this journey, entering different educational spaces from another perspective, considering my previous experience as a teacher, allowed me to experience significant changes in my way of seeing and approaching education. In addition, these experiences also left a sensitive mark on my way of relating to others, generating a profound impact on my personal and professional development. Throughout this article, I will relate how

this new stage of training has been a transformative process, in which I have been able to rediscover myself as a student and as a future educator. Finally, I would like to value the opportunities these courses have given me to grow and evolve, not only in the academic field, but also in the human and emotional sphere.

Keywords: narrative; home; faculty; education

Inicio del camino

Después de 16 años ejerciendo como docente en la modalidad de educación especial y en el nivel superior, tomé la decisión de seguir formándome, pero esta vez en la universidad. Esta elección fue impulsada por una promesa pendiente que le hice a mi fallecido papá, a partir de la invitación generosa de Luis Porta y de Andrea Bustamante ante la reapertura inminente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Durante mi trayectoria como docente, siempre tuve el deseo de continuar mi formación académica y alcanzar nuevos horizontes en mi carrera profesional. Sin embargo, diversas circunstancias y responsabilidades personales y laborales postergaron este anhelo.

Recordé esa promesa que le hice tiempo atrás, en la que me comprometí a seguir creciendo como profesional, siempre buscando brindar lo mejor de mí en el campo de la educación, apostando a ella como un bien donde todos se beneficien de dicha interacción (Flores y Porta, 2020). Fue entonces cuando tomé la decisión de finalmente cumplir esa promesa y embarcarme en el desafío de continuar mi formación académica en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la licenciatura en ciencias de la educación, pero sobre todo disfrutar y pasarla bien. A pesar de los desafíos y las demandas del estudio universitario, cada paso que doy en este camino es hacia ese rumbo.

Así cursando mis últimas materias de la licenciatura, abren el profesorado y me dije "¿por qué no? Y comencé un 2022 cursando Residencia 1 en el primer cuatrimestre y residencia 2 en el segundo. Fue el inicio a un cambio, a un cambio de mirada. Ya no iba a habitar la escuela con mi mirada de docente especial o de directora, ahora era el tiempo sumar este nuevo rol, una nueva mirada a co-construir.

Camino (re)mirado y transitado

Al adentrarnos en la experiencia de la Residencia 1, mis compañeras y yo nos dimos cuenta desde el primer día de que el camino iba a ser mucho más complejo de lo que habíamos anticipado. Nos encontramos en un territorio desconocido, a punto de embarcarnos en una nueva propuesta sin tener a quién recurrir para aclarar nuestras dudas, lo que generaba una considerable dosis de ansiedad.

Las profesoras a cargo, María Galluzzi y Andrea Bustamante, conocidas por nosotras por otras cátedras, junto a María Julia Gutiérrez, una figura nueva para nosotras, nos invitaban a explorar lugares como "*Desandar identidades*", "*Habitar las instituciones*" y "*(Des)andar las instituciones y sujetos de la educación*", junto a "*Conversaciones íntimas*" y más tarde aparecerían los "*convites*".

Estos desafíos no solo se limitaban a la teoría, sino que también nos instaban, siguiendo el Plan de Trabajo Docente (PTD) del año 2022, a analizar las instituciones como entidades sociales complejas, moldeadas por diversos actores educativos que construyen una multiplicidad de significados en su entorno. Dado que éramos en su mayoría docentes, cada una con recorridos profesionales diversos, estas premisas empezaron a cobrar sentido en nuestra realidad compartida. Notamos que nuestra formación no iba a ser un plus acá, como lo fue quizás en otras cátedras. La invitación era clara, había que habitar las escuelas.

Como mencionan Menghini y Neguin (2008), las prácticas educativas no son entidades independientes, abstractas o materiales, sino que están intrínsecamente ligadas a las acciones de los sujetos. Estas prácticas propuestas fueron moldeadas y ejecutadas por estudiantes, mayoría con vasta experiencia en educación, que estamos influenciados por factores humanos, sociales, culturales y políticos. Además, no somos pasivos, sino que también perseguimos nuestros propios intereses y entramos en conflictos por el control de los espacios de poder en el ámbito educativo. En otras palabras, las prácticas educativas son un reflejo de las acciones y las interacciones de las personas en un contexto determinado, y nosotras, estudiantes, no somos ajenas a la dinámica de poder que existe en la educación.

Durante los últimos diecinueve años, he estado desempeñándome en el ámbito de la educación especial. Inicialmente, mi papel era el de maestra inclusora, pero más adelante asumí el cargo de directora. Esta trayectoria me ha llevado a interactuar con diversos niveles educativos y diferentes establecimientos. Esto provocó que pensara que estaría en un terreno familiar y seguro, pero iba a concurrir desde otro rol, el de estudiante y de Ciencias de la Educación. Este nuevo rol era nuevo y debía co-construirlo con mis profesoras, ya que como sabemos, nada se hace en soledad.

De acuerdo con la propuesta de Bombini (2006), el rol de practicante implica encontrarse en una zona de transición, donde se navega entre ser estudiante y no ser aún profesora. En esta posición, se establece una relación personal y práctica con el conocimiento. Así que mi esfuerzo era quedarme en esa posición o quizás por momentos en una instancia sumatoria de ambos lugares superpuestos, pero con la firme convicción de habitar las escuelas desde ese otro lugar.

Durante una de las clases práctica de Residencia I, las profesoras propusieron una actividad en la que creamos calidoscopios. Esta idea me entusiasmó mucho, ya que siempre he tenido interés en las manualidades. Compré los espejos y las lentejuelas necesarias y comencé a trabajar en el proyecto. La parte más importante de esta actividad era relacionar los diferentes colores que veíamos en el calidoscopio con diferentes perspectivas teóricas que habíamos estudiado en clase. Fue un desafío interesante, y el resultado final superó mis expectativas.



Foto de la construcción del calidoscopio

Es cierto que esta actividad pone de manifiesto la importancia de considerar diferentes perspectivas y cómo estas pueden influir en la interpretación de una situación. A menudo, la elección de un enfoque teórico puede moldear nuestra comprensión de los fenómenos. La propuesta de Nicastro (2016) de visitar la escuela, mirarla con ojos frescos y encontrar nuevos caminos es valiosa, ya que nos permite cuestionar nuestras suposiciones y buscar soluciones innovadoras. También le puse mi sello personal al plantear la importancia de una mirada inclusiva que trascienda las diferencias individuales, ya que la inclusión es un aspecto crucial en la construcción de un sistema educativo equitativo y diverso.

Pensar en mirar la escuela secundaria era un reto. Es cierto que la educación secundaria presenta desafíos particulares, y es importante reconocer que los estudiantes adolescentes son los actores clave en la configuración de este nivel educativo. La obligatoriedad del sistema secundario plantea la necesidad de adaptar la educación a las características y necesidades de este grupo de estudiantes, lo que puede generar tensiones en la finalidad misma de la educación secundaria. Es un desafío crucial para el nivel repensar y diseñar estrategias pedagógicas que permitan a los adolescentes comprometerse activamente en su proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades que les sean relevantes para su vida presente y futura.

Las escuelas nacieron por y para la sociedad, convirtiéndose en una conquista social de la modernidad, palabras que nos advierte Pineau (2001). Este formato de escuela secundaria hegemónica, como lo llama Southwell (2018), constituye una gramática que continúa haciendo presión ante cada reforma. Según Tiramonti (2013), la escuela enfrenta una gran presión para incluir a todos los estudiantes, en parte debido a la ampliación de los derechos y a una sociedad que no puede proporcionar otros espacios para todos. Esto pone una carga adicional sobre la escuela. Además, el mercado laboral se está reduciendo, y la estructura institucional de la sociedad no puede acomodar a todos debido a las amenazas a la integración social. Esto tensionó nuestra mirada que traíamos y dimos cuenta que se encuentra bajo una presión significativa

para brindar una educación inclusiva y equitativa en un contexto donde otros sistemas y estructuras sociales están experimentando cambios y limitaciones.

Las clases de residencia fueron el lugar donde podíamos unir la teoría que vimos en la carrera y en la cátedra con el campo educativo real, entre conversaciones y mates los entramábamos. Se convirtieron en auténticos encuentros terapéuticos (Flores y Porta, 2020) que desafiaron la estructura académica convencional de la universidad. Estos encuentros provocaron rupturas en el sistema tradicional y permitieron que la pasión y la subjetividad se hicieran visibles, destacando la importancia de estas dimensiones en la educación y la formación docente. Estos hallazgos ofrecen una comprensión más profunda del propósito de la enseñanza terapéutica y alientan a continuar explorando prácticas relacionales y emancipatorias. Este enfoque narrativo en la investigación promueve la búsqueda de nuevos modos de construir conocimiento y aboga por una educación más inclusiva y humanizadora.

Pisar las escuelas secundarias con una perspectiva desde las Ciencias de la educación, sin dejar de lado las perspectivas anteriores, y respaldada por profesoras que confiaban en las propuestas de enseñanza fue una elección valiosa. Cada institución educativa nos recibió con los brazos abiertos, permitiéndonos tener una experiencia enriquecedora. Nos brindaron una visión de su historia a través de la "novela institucional" y nos introdujeron a los diversos espacios más allá de las paredes físicas de la escuela (Fernández, 1995). La oportunidad fue única e inolvidable, fortalecida por los vínculos que me abrazaron y confiaron en mí.



Foto entrando con nervios y alegría a mi último día de la práctica

Final del camino (aunque inicio de otros posibles)

Con el paso del tiempo, nuestras experiencias y trayectorias se convirtieron en un testimonio vivo de lo que estábamos aprendiendo. Las incertidumbres iniciales en nuestro paso por Residencia se transformaron en oportunidades de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Cada desafío, cada nueva perspectiva abordada, nos mostraba cómo las instituciones educativas eran auténticas redes de interacción humana, moldeadas por visiones individuales y colectivas.

Nuestra ansiedad inicial dio paso a la confianza en nuestra capacidad para desentrañar los misterios de este territorio educativo en constante evolución.

Este nuevo camino ha significado un gran desafío y una experiencia enriquecedora distinta. En la universidad, he tenido la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, ampliar mi visión pedagógica y explorar diversas áreas de la educación que antes no había tenido la posibilidad de explorar. Poder pensar en el papel de la escuela como protectora del derecho a la educación implicó un compromiso activo en desafiar y superar la noción de que la educación es solo para unos pocos privilegiados. Aprendimos que abrazar una actitud de rebeldía en la enseñanza nos permite evitar la frustración como docentes y, en su lugar, promover prácticas educativas que busquen la liberación y la emancipación de todos y todas. La educación debe ser inclusiva y garantizar trayectorias educativas significativas para cada estudiante, sin importar sus diferencias o desafíos individuales.

Mi experiencia como estudiante universitaria ha sido una travesía de aprendizaje, autodescubrimiento y crecimiento personal. Cada asignatura, cada encuentro con compañeros y docentes, y cada nueva perspectiva adquirida, me han fortalecido como educadora y como ser humano. Transitar Residencia I y II abrazada por las profesoras hicieron que diera pasos firmes. Con cada experiencia vivida y cada reflexión compartida, espero transmitir la importancia de valorar el aprendizaje como un camino continuo de autodescubrimiento y de conexión con los demás. A través de este relato personal, pretendo inspirar a otros estudiantes y educadores a abrazar el cambio, a enriquecer su perspectiva y a abrirse a nuevas oportunidades de crecimiento y desarrollo en el maravilloso mundo de la educación.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2006). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. V Congreso Nacional de Prácticas Docentes, UNC. Córdoba, Argentina.
- Fernández, L. (1995). Conferencia: Acerca del análisis institucional de la escuela y algunos problemas. Conceptualizaciones básicas. Rosario: UNR – Facultad de Humanidades y Artes.
- Flores, G. y Porta, L. (2020). Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: la clase como encuentro terapéutico. *Confluencia de Saberes*, (1), 26-42.
- Menghini, R. y Negrin, M. (comp.) (2008). Prácticas y resistencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur – Ediuns.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfo la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *Hist. Educ. (online)*, Porto Alegre, 22(55), 18-37.
- Tiramonti, G. (2013). Introducción. Debates alrededor de las relaciones entre educación y trabajo. *Propuesta educativa*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 22(40), 6-7.

¹ Profesora de Educación Especial, Licenciada en Educación, Magister en Práctica Docente (UNR), Profesora en ciencias de la Educación (UNMdP), estudiante avanzada de la Lic. en Ciencias de la Educación (UNMdP) y miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas (GIESE). Correo electrónico deborag78@hotmail.com



Mi nombre es Ana Ayuso Zuñiga y nací en Madrid. Siendo adulta me fui a vivir a Mallorca, y aquí es donde he descubierto unos colores ocres maravillosos que se dan en otoño, y esa luz especial del Mediterráneo que me ayudó a desarrollar esta pasión por la pintura, la cual he tenido desde mi infancia.

He tenido la suerte de poder contar con tres profesores de pintura. Empezaré por presentar a Antoni Jesús Ballester Forteza, él fue quien me enseñó a amar la pintura, a observar un cuadro, sus trazos, luces y sombras. He tenido la fortuna de poder admirar personalmente los cuadros de los grandes pintores de la Historia que tanto nos han enseñado y siguen siendo fuente de inspiración. Al día de hoy puedo ir a un museo y abstraerme delante de un cuadro y sentir la sensibilidad a flor de piel.

Mi siguiente profesora es Martina Amengual, una gran acuarelista reconocida en Baleares. Me enseñó a disfrutar incluso de errores que se comenten en la acuarela porque el agua no te da tregua, tiene su propia vida. Se generan unos colores tan sutiles y, lo hermoso, es que a veces, escapa a tu control.

Mi último profesor que quiero presentar es el pastelista Toni Bennasar. La técnica del pastel, para mí, es más estructurada pero, a su vez, te da la libertad de poder trabajar con el pigmento puro en tus dedos viendo cómo se van creando ambientes que difuminas a tu gusto.

Hay una de las facetas de la pintura en la que me siento muy cómoda y es en la pintura abstracta, ahí puedo fluir emocionalmente sin prejuicios y me voy introduciendo, involuntariamente, en unos pensamientos y sentimientos que puedo ir plasmando en el lienzo a través del color.

Estoy muy agradecida por la oportunidad que me brindan de poder compartir mi trabajo con ustedes.