

revista **Entramados**  
educación y sociedad

Número 16 / Julio-Diciembre 2024 / ISSN 2422-6459



## - 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 Martínez (UNMDP)

#### Arte, ilustración de portada e interiores:

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern  
Proyecto @nadaescomoloves

#### Imagen de tapa:

"Materialidad de la memoria" / Perfor-instalación  
Autor: Luis Porta  
Intervención con retroproyecciones: Luisina Placenti  
Edición de video: Javier Pera

En el marco de las II Jornadas Disidencias Híbridas.  
artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Foyer - Teatro Auditorium / Mar del Plata

Equipo organizador:  
Colectiva Artística Disidente Ambientes Híbridos (AH).  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium.  
Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)  
Laboratorio de bio-narrativas, artes y educaciones (descomposiciones.lab).

# - ÍNDICE -

## **- EDITORIAL -**

En busca de alivio (Sebastian Trueba y Federico Ayciriet) .....	4
---	---

## **- ENTREVISTA -**

Lucha de clases con Martín Kohan: vida áulica, fetichismo de lo nuevo y vanguardia (Facundo Giuliano, Pablo Cosentino, Martín Medina, Luisina Zanetti, Diego Tolini).....	7
---	---

## **- ARTÍCULOS -**

Susurros pedagógicos: un viaje a lo ignoto desde la familiaridad del aula (David Beer) .....	25
Educación deportiva desde los relatos estudiantiles en la interface UTU-UDELAR (Uruguay) (Nancy Salva, Mariana Sarni, Inés Chirigliano, Gustavo Opizzo, Adela Castro Burgueño).....	46
Rompiendo barreras con empatía: voces estudiantiles para una educación superior incluyente (Diana Alexandra Rodríguez Quiñonez, Mayra Alejandra Duran Maldonado, Lina Fernanda Claro Bayona, Jaime Carreño Aponte).....	66
Compromiso y agencia: los contextos de formación claves para su promoción (Daiana Yamila Rigo) .....	79
Redes masónicas y educación: la masonería en la ley de instrucción primaria obligatoria de 1920, Chile (Marcos Mauricio Parada Ulloa).....	94
Experiencias Educativas en y para las Ruralidades Bonaerenses: Un Análisis de los Centros Educativos Agrarios (CEA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) (Gustavo Vicini).....	118

## **- DOSSIER -**

Editorial (o presentación): Políticas para la educación, sentidos en disputa (Braian Marchetti y Daniel Suárez).....	136
“Nuestros reclamos ahora son otros”: Gubernamentalidad managerial y derechas anti-estado (Silvia Grinberg).....	142
¿Qué significa sostener? Un análisis de las políticas de inclusión educativa en contextos en pandemia y postpandemia (Delfina Garino, Renata Giovine, Eugenia Roberti).....	157
Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática (Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep).....	181
Dinámica de expansión territorial y creación de Escuelas Medias en el Campo Escolar de la ciudad de Tandil. Un aporte al debate sobre el derecho a la educación (Marcela Leivas).....	199
(Des)Hacer la escuela secundaria: Reflexiones a partir de la experiencia de Educación Profesional Secundaria en la EEST 2 de Mar del Plata (María Marta Yedaide, Rosario Barniu).....	212
Las idas y vueltas de un programa educativo nacional en un país federal: Reorientación nacional y recontextualización rionegrina del Plan de Mejora Institucional 2009-2019 (Vanessa Romualdo, Daniela Vega Riveras) .....	232
La precarización del trabajo docente universitario: apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación (Verónica Walker).....	250
La importancia de acompañar los inicios de la universidad: Dispositivos institucionales diseñados en clave de derecho (Pablo García).....	269
Estado educador y ciudadanía universitaria. Explorando voces de estudiantes en su habitar la Facultad de Humanidades (Claudia De Laurentis y Francisco Ramallo).....	288
Experiencias en el ingreso a la universidad de estudiantes de primera generación universitaria. Un análisis de la relación con el saber (Santiago Garriga Olmo).....	312
La importancia de acompañar los inicios de la universidad: Dispositivos institucionales diseñados en clave de derecho (Pablo García).....	330

## **En busca del alivio**

Sebastian Trueba<sup>1</sup>

Federico Ayciriet<sup>2</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/szx0rq9ly>

Parece tan azaroso aquello que nos salva  
Se vuelve tan valioso el beso de la calma  
El peso de las almas y su abrazo ansioso  
Enlazadas entre sí en el borde de la cama  
(Wos, Morfeo, 2024)

Difícil momento para sostener la lucha cuando se es atacadx por todas partes. Cuando se debe argumentar todo, hasta lo que parece más fácil de sostener. Entramos en el bucle interminable de preguntas y respuestas donde lo obvio, lo que parecía saldado, se pone en cuestión. ¿Por qué es importante la universidad pública? ¿Por qué es importa la salud pública? ¿y la educación? ¿la investigación? ¿y que los trabajadores tengan derecho a trabajar con dignidad? ¿y que los jubilados puedan acceder a sus medicamentos?

¿Hay que explicar que en las universidades públicas se trabaja mucho más que lo que se cobra? ¿Hay que explicar que se enseña con sueldos míseros, que se realizan proyectos de extensión, se investiga, se continúa estudiando y se publica con financiamiento escaso o nulo? ¿Hay que explicar que quien desea estudiar lo puede hacer sin estar limitado por tener que pagar una cuota? ¿Hay que explicar todo?

Tanta esfuerzo por explicar y argumentar agobia. Tanto reclamo infundado agobia. Tanta violencia agobia. ¿Cómo podemos aliviar tanta carga quienes estamos habituadxs a cargar?

Quizás, como dice Wos, de manera azarosa podamos identificar espacios de comunión en los que encontremos el beso de la calma. Ojalá cada clase pueda convertirse en un refugio que nos ayude a conectarnos con lxs otrxs y con nosotrxs mismxs. Sucede, este año el aula fue un refugio. Ojalá cada palabra, cada charla, cada discusión, pueda convertirse en una oportunidad para sanar y seguir.

En esta búsqueda de una calma que nos alivie publicamos el decimosexto número de *Entramados: educación y sociedad*, y vaya si nos alivia ver que muchas personas continúan pensando, investigando y difundiendo sus trabajos en esta revista. En

---

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

<sup>2</sup> 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: <https://orcid.org/0009-0000-1093-9837> / [fayciriet@gmail.com](mailto:fayciriet@gmail.com)

esta oportunidad presentamos una entrevista a Martín Kohan realizada por investigadorxs de la Universidad de Buenos Aires, una serie de artículos profundos y variados de autorxs de Argentina, Chile, Colombia y Uruguay que reflejan algunos de los espacios de discusión que tensionan el mundo académico latinoamericano; y un dossier coordinado por los Doctores Brian Marchetti (UNMdP) y Daniel Suárez (UBA) titulado: "Políticas para la educación, sentidos en disputa", en el que se plantea la necesidad de no dejar de resistir ante los embates de las derechas que violentan e intentan imponer políticas (y relatos) de destitución de lo público.

Debido a la cantidad de artículos recibidos nos vimos obligados a desdoblar su publicación entre este número y el próximo lo que, en cierta medida, manifiesta un reconocimiento de la comunidad académica al trabajo que venimos realizando y nos compromete a mejorar continuamente nuestros estándares de calidad.

Esta publicación representó ese abrazo de alivio momentáneo que nos ayuda a continuar. Esperamos que disfruten de este esfuerzo y lxs alivie también.

### **Referencias**

WOS (2024). Morfeo [canción]. En Descartable. Doguito Records.



## ***Materialidad de la memoria***

Perfor-instalación

Autor: Luis Porta

Intervención con retroproyecciones: Luisina Placenti

Edición de video: Javier Pera

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.

5, 6 y 7 de septiembre de 2024

Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium

Mar del Plata

## **Lucha de clases con Martín Kohan: vida áulica, fetichismo de lo nuevo y vanguardia**

### **Class struggle with Martín Kohan: classroom life, fetishism of the new and avant-garde**

Facundo Giuliano<sup>1</sup>

Pablo Cosentino<sup>2</sup>

Martín Medina<sup>3</sup>

Luisina Zanetti<sup>4</sup>

Diego Tolini<sup>5</sup>

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/3zobiok5j>

#### **Resumen**

El presente texto aloja una conversación compartida con Martín Kohan, en la que se parte de abordar cuestiones críticas referidas a las condiciones de la vida docente antes, durante y después de la pandemia. Luego de desmarcar dicho asunto de la insuflación épica, nos adentramos en escenas de clase y el lugar incuestionado que se suele dar a la tecnología en educación como algo que "llegó para quedarse", que supuestamente modificaría las maneras de enseñar y aprender. Al respecto, la charla avanza en dirección de avistar los vectores del *fetichismo de lo nuevo* y de cómo este modus operandi del mercado genera resonancias pedagógicas, así como afecciones en la concentración dedicada al estudio. En contraposición, aparece la noción de vanguardia y sus experimentaciones como la chance de plantar una pregunta por lo genérico de su noción y, al mismo tiempo, el lugar de la cuestión de género en su definición. Podrá notarse así que es otro modo de aproximarse a maneras de leer y escribir, como las que pugnan en las aulas que habitamos con el inevitable trasfondo que dibuja la lucha de clases en los modos de pensarlas, habitarlas y darlas sin condición. Cuestión lectura(s) y escritura(s) en acto.

**Palabras clave:** filosofía de la educación; conversación; enseñanza; literatura; tecnologías.

#### **Abstract**

This text hosts a conversation shared with Martín Kohan, which begins by addressing critical questions related to the conditions of teaching life before, during and after the pandemic. After separating this issue from epic inflation, we delve into classroom scenes and the unquestioned place that is usually given to technology in education as something that is "here to stay," which would supposedly modify the ways of teaching and learning. In this regard, the talk moves in the direction of seeing the vectors of the *fetishism of the*

*new* and how this *modus operandi* of the market generates pedagogical resonances, as well as affections in the concentration dedicated to study. In contrast, the notion of *avant-garde* and its experiments appear as the chance to raise a question about the generic nature of its notion and, at the same time, the place of the gender issue in its definition. It can thus be noted that it is another way of approaching ways of reading and writing, such as those that struggle in the classrooms, we inhabit with the inevitable background that draws the class struggle in the ways of thinking about them, inhabiting them and giving them without condition. Question of reading(s) and writing(s) in act.

**Keywords:** philosophy of education; conversation; teaching; literature; technologies.

*Recepción: 08/11/2024*

*Evaluación 1: 25/11/2024*

*Evaluación 2: 25/11/2024*

*Aceptación: 05/12/2024*

### **Intro: una poética del ritmo áulico**

Esta conversación con Martín Kohan tuvo lugar en el año 2021, tras los meses más duros de la pandemia que obligó a adoptar una serie de medidas sanitarias y prácticas de cuidado tendientes a evitar la propagación del virus. En este marco, el comienzo de la charla está signado por reflexiones e intercambios relativos a las condiciones de trabajo en ámbitos educativos antes, durante y después de dicho suceso. Sobre esa base, nos adentramos en una intensa discusión sobre cuestiones pedagógicas que tuvieron como telón de fondo el libro *La vanguardia permanente* (Kohan, 2021). Más allá de los tópicos que aparecen en el transcurrir del encuentro, existe un eje que parece marcar el camino: la indagación en lo nuevo.

Kohan alerta sobre cierto "fetichismo de lo nuevo" que radica en la exigencia de aparición de novedad aún en situaciones en las que el paisaje o escenario no parece contener el germen de aquello por-venir. En tal sentido, el mandato de producir una novedad se encuentra en sintonía con los ritmos acelerados y la lógica de lo fugaz que predomina en nuestras sociedades atravesadas por el capitalismo globalizado. De ahí la racionalidad mercantil, de acumulación y expansión constante de la extracción, la producción y el consumo, que se observa en discursos y apuestas pedagógicas que proclaman la necesidad de reemplazar la "antigua" escena áulica por un espacio-tiempo diseñado bajo los parámetros de las nuevas tecnologías.

Distanciándose de esos posicionamientos, Martín Kohan realiza una defensa de aquel espacio áulico donde, a través del intercambio entre docentes y estudiantes, emerge la enseñanza y puede tener lugar algún aprendizaje. Esta materialidad del aula, siguiendo la conversación, configura una instancia propicia para la dinámica de concentración y distensión propia de la temporalidad de una clase y de los vaivenes de la atención que caracterizan cualquier praxis vinculada con el estudio, la lectura o la escritura. En otras palabras, podemos encontrar aquí una poética del ritmo áulico que resiste a caer en las garras del mandato que fuerza a lo instantáneo y el tiempo apresurado de lo mercantil.

La temporalidad de lo nuevo que sostiene Kohan aboga por otra sensibilidad de las dinámicas inmanentes a los procesos que se despliegan en la materialidad de lo real. Frente a lo nuevo que es pura artificiosidad y que, por eso mismo, aparece como producto de lo que se impone, se abraza en la conversación una reivindicación de la novedad surgida a partir de la percepción y escucha de los ritmos que marcan ciertos umbrales: cierres y aperturas, finales y reinicios.

### **Donde no va la épica: condiciones de la vida docente (pre, durante y post pandemia)**

**Pablo Cosentino:** Podemos comenzar conversando sobre esta cuestión de la crítica a "poner el cuerpo" cuando se quiere generar una épica, donde no la hay. Soy docente, pero también entré en contradicción con algunas demandas sectoriales durante la pandemia que, a veces, no consideraban lo que pasaba con otros sectores de la población. Había gente que la estaba pasando peor, trabajadores en peores condiciones que nosotros. En ese sentido, el discurso épico podría ser desacertado en relación con ese aspecto de la realidad.

**Martín Kohan:** Para mí el punto está ahí: la épica. O sea, sobre qué imprimimos una vibración épica y sobre qué no. Si queremos imprimir una vibración épica en el sentido de poner el cuerpo porque hemos ido o podríamos ir a dar clase, hay que ponerla también cuando vamos al chino de compras, que también estamos poniendo el cuerpo, porque también nos podemos enfermar en el chino acá a la vuelta comprando agua, y hay que ponerlo cada vez que salimos. Y, además, habría que mencionar la épica de los mozos de los bares, la de los cajeros del supermercado, la de los colectiveros, la de los conductores de subterráneo, la de los cumpleaños... Pero, entonces, con la pandemia todo se vuelve épico porque todos estamos poniendo el cuerpo en juego, porque el virus está dando vueltas y está el cuerpo.

Entonces, insisto, porque el asunto es ese: sobre qué se imprime una intensidad épica y sobre qué no. Si es por correr un riesgo de contagio, pero entonces casi no hay ninguna épica. Por ahí ustedes son más rigurosos que yo y están dentro de sus casas y no ven a nadie más que a sus convivientes. Si, efectivamente, ustedes llevan 18 meses dentro de sus casas, no viendo más que a sus convivientes, entonces no han corrido riesgo. Riesgo de contraer el coronavirus; deben tener la cabeza volada. Si han visto a una persona con la que no conviven, ya corrieron riesgo. Si han ido a algún lado... Acá Pablo dice que a algún lado ha ido; yo también. Yo fui al cine, fui al teatro, voy al bar, voy al chino, fui a la panadería, ¿por qué no iría a dar clase?

El siguiente paso es en qué condiciones. Un teórico con 180 estudiantes, no, porque eso es una aglomeración, a las aglomeraciones no voy, si no, iría a la cancha, y no puedo porque hay aglomeración, pero si me puedo reunir... También un poco lo que decía Pablo: si yo hoy estoy en una sala llamada café con seis personas diseminadas, ¿por qué no en un aula dando un práctico? Un práctico, porque en un teórico somos muchísimos. Pero hay prácticos de diez u once personas. En la facultad, te dan una de las aulas grandes, las personas se sientan a distancia... ¿por qué no?

**Facundo Giuliano:** Tal vez, para pasar a otro asunto, pienso que ahí depende mucho de las condiciones espaciales. Tener un práctico de cuarenta y te toca un aula pecera de las de nuestra facultad, estás al horno. Pero, evidentemente, si bien el oficio docente puede ser equiparable, tal vez, a cualquiera de los otros oficios que mencionaste —trabajadores

subterráneos, mozos, del supermercado—, el oficio docente está regulado por políticas que definen si se va o no a las aulas y plantear esto en la época en la que había pico de ola era un problema. Ahora, ya con los esquemas de vacunación avanzados, estamos en otra instancia de esta discusión.

**M. K.:** Sin embargo, no volvemos a las clases. Estamos vacunados, estamos en septiembre...

**F. G.:** Acordate que la promesa que habían hecho era "la universidad es lo último que vuelve". No entiendo bien cuál es el criterio para decirlo, pero fue ese uno de los lineamientos.

**M. K.:** De paso, uno podría decir que meter cuarenta personas en un aula pecera tampoco estaba bien sin coronavirus. Entonces, para mí es una buena ocasión para discutir las condiciones de trabajo generales. Esas aulas que son, más bien, cubículos de encierro en el peor sentido —algunas no tienen ni ventana—... "Ahí", en Puan estamos hablando, ¿no? Yo he dado clases caminando entre las piernas de los estudiantes que estaban sentados en el piso. Sin coronavirus, eso tampoco es admisible. Con el coronavirus "descubrimos"

...

¿Cómo es lo del lavado permanente de manos, en nuestra facultad, que no tiene jabón en los baños? Nunca tuvo. Creo que ahora hay unos negros que habían puesto; eran negros, a mí me daban como miedo. No hay agua caliente en los baños. No hay con qué secarse las manos; yo me las seco en el pantalón. No hay toallas, no hay papel. ¿Cómo hacemos para la circulación de aire en nuestras aulas, si la mayor parte de las ventanas están herrumbradas? Y si abren, no cierran y, si cierran, no abren.

Entonces, ahí pasamos a otra dimensión, que tampoco tiene épica, que es las condiciones deplorables en las que trabajamos normalmente. Las dificultades para volver iluminan las pésimas condiciones de trabajo en las que nos encontramos permanentemente desde hace... No sé si decir "siempre", pero casi siempre. Tenemos baños deplorables. Estoy diciendo lo mismo, pero, en vez de insuflarle una exaltación épica, los estoy deprimiendo a todos. Todo el planteo tira más para abajo que a la vibración épica. Es patético todo lo que nos pasa en ese punto. Efectivamente, no podemos retomar las clases porque trabajamos en condiciones pésimas. O sea, sin la pandemia también eran pésimas.

Soy una persona de edad. Hace dos años me engripé adentro de la facultad, porque a la mañana no prenden la calefacción y tenía que dar unas clases. En ese lugar, si no prenden la calefacción, hace más frío adentro que afuera. Entré sano y salí engripado. Tenía un pequeño curso de intercambio con tres estudiantes extranjeras. La primera vez, me engripé. La siguiente vez les dije -eran norteamericanas en un curso de intercambio de literatura argentina- "escúchenme, para ustedes un café es un dólar, vamos a Sócrates, mi café lo pago yo", porque me sale menos el café que el *Biogrip*. Nos fuimos a Sócrates, a cuyo baño concurro yo. Voy al baño de la cancha de Boca, puedo ir a cualquier baño, pero ¿por qué ir a un baño así en el trabajo? Ven que no es épico... Mirá, Facundo, eso es poner el cuerpo: ir al baño en la facultad sin pandemia. Hay que poner las manos en esa agua helada y secártelas después en el pantalón.

**F. G.:** ¿Cómo es que llegamos a aceptar esas condiciones una y otra vez, desde que entramos hasta que salimos y después desde que nos hacemos docentes y profesores? Es más: ¿cómo aceptamos que nos privaticen el baño? Porque termina siendo una suerte de íntima genuflexión, dejame ponerlo en esos términos, ir al baño de Sócrates.

**M. K.:** Sí, claro. Pero los baños del segundo piso para profesores, como una especie de escalafón que va de lo penosísimo a lo sumamente penoso, es una gradación deprimente, porque esos baños son nuestras condiciones habituales.

**Martín Medina:** Es una lógica propia de la militancia eso que señalás, Martín, ¿no? Esa es la cuestión contraproducente, porque hay una militancia de la educación pública a costa de un sacrificio muy grande. Las condiciones en el reparto de la cuestión material las podemos ver, por ejemplo, en la foto que siempre se publica de la UBA: la Facultad de Derecho. La de Filosofía ni siquiera sale en la portada.

**M. K.:** De hecho, circularon en internet, creo que se llama "meme" eso también, que era la foto de la Facultad de Derecho y ponían a uno que estaba haciendo un asado en el patio de Puan. Circuló eso. Pero, en relación a lo que decís, Martín, justamente, el problema es poner épica donde no va la épica, porque le ponemos la épica de bancar la UBA y ahí estamos con los baños sin papel. Militamos la épica de que bancamos la educación pública, entonces no nos ponen agua caliente. No le pongamos épica, que nos pongan agua caliente.

**M. M.:** Termina siendo que la remuneración de la UBA por excelencia es el reconocimiento académico. Tenés que tener muchísimo reconocimiento de la UBA para después tener algún beneficio, alguna retribución económica por lo que uno está trabajando.

**M. K.:** ¿Porque me das prestigio no me das papel higiénico? ¿Cómo es esa ecuación? ¿Qué hay que elegir, prestigio o papel higiénico? Además, creo que hay un papel higiénico que se llama Prestigio, ¿no? Claro, "denos un poco de Prestigio, pero en ese sentido". Me parece que ese es el problema de la épica, puede haber una trampa ahí también. Puede, no digo que siempre. Va en la dirección de lo que estás planteando, Martín. Le estamos poniendo épica a una serie de situaciones que termina siendo perjudicial asumir e insuflarnos esas vibraciones heroicas: "acá estamos dando clase". Estamos laburando como labura medio mundo y bastante barata la sacamos, porque pudimos laburar en nuestras casas y seguir cobrando la totalidad de nuestro sueldo. No somos héroes de nada.

### **Hacer zoom en escenas de clase**

**M. M.:** Hoy releía *La vanguardia permanente* y, en el capítulo "¿Y ahora?", vos tanteás cómo se modificó, por medio de la tecnología, la cuestión de la escritura y la lectura. Lo relacionaba con la modalidad de cursada que tenemos en el nivel universitario ahora y me pregunto si haces una lectura similar de que se ha pasado a una nueva producción de cómo enseñar o cómo aprender por medio de la virtualidad.

**M. K.:** Uy, sí. Este año no las conté, el año pasado di más de cien clases en Zoom. Más entrevistas periodísticas que pasan a ser Zoom y encuentros que también son en Zoom. Sí, hay algo ahí... Tengo que agregar, quizás ser pertinente, yo soy alguien que, además, ni siquiera usaba Skype. Que el otro día no sé a quién... a mi hijo le dije. Me dijo "Skype no existe más hace mucho, estás mostrando tu viejazo diciendo 'no uso Skype'", porque yo no estaba acostumbrado, y tengo amigos que viven afuera y todo. No tenía incorporado esto que estamos haciendo ahora, no ocupaba ningún lugar en mi vida.

Quisiera intercalar... no es por seguir las protestas, pero nos vimos, particularmente, abandonados y maltratados por la Facultad de Filosofía y Letras, en marzo del 2020, que

no nos proveyó ni de recursos ni de capacitación. Incluso, inicialmente, nos instó —por lo menos el Departamento de Letras— a no dictar clases sincrónicas. Expresamente. Una comunicación decía "el retorno a clases se producirá el primero de junio del 2020". No tenían por qué saber, si nadie sabía nada, pero, cuando no sabés nada, no les dirijas la vida a los demás. ¿De dónde sacaron que el primero de junio volvíamos a clase? Para decidir cómo teníamos que dar clase, dado que en junio volvíamos a presencial. Y nos indicaron preparar guías de lectura, cuestionarios, subirlos al campus y responder en el foro.

En una de las cátedras que yo estuve dábamos clase el primer cuatrimestre del año pasado; estuvimos como tarados dos semanas haciendo eso. Al mismo tiempo que lo hacíamos, estábamos tan insatisfechos con lo que hacíamos que empezamos a dar clase en Zoom. ¿Por qué yo sabía manejar Zoom? Yo, que nunca había hecho un Skype. Yo, que no sé hacer nada. Tengo Twitter, la sigo a mi mujer porque ella se puso, yo no sé seguir en Twitter. Me dijo "prestame un segundito... ya está, me seguís", "ay, bueno, te sigo en la vida, te sigo acá", está bueno. No sé nada. Pero, en marzo del año pasado, empecé a dar clases en Zoom. ¿Cómo es que yo, que no sé hacer nada, estaba dando clases en Zoom mientras la facultad decía "guía de lectura en el campus"? Porque tuve un curso de capacitación de la Universidad Di Tella. De cuarenta minutos, no de una semana. Porque, ahora, decimos "es una boludez el Zoom"; salvo yo, que quiero cerrar la página de promedios y cierro esto. No es la NASA, es una boludez. Efectivamente, incluso para alguien como yo, que soy una persona del siglo XX, en cuarenta minutos me enseñaron cómo manejar el Zoom. Y me puse a dar clases. En ese mismo momento, la UBA decía "no den clases sincrónicas, hagan guías de lectura y mándenlas al campus". Nosotros empezamos con las clases inmediatamente y dimos la totalidad de las clases con la totalidad de la carga horaria en la UBA y en los otros cursos que tengo también. Eso por empezar.

Ahora, en relación con lo que vos planteabas. Gran cuestión. ¿Surgió otra manera de dar clase? O sea, con relación a lo que vos decías, que yo digo que aparecen los blogs, aparece esto, esto, esto, ¿aparecieron nuevas formas literarias en términos drásticos? Bueno, lo que digo en el libro. No. O sea, en la escala de la transformación tecnológica que hemos atravesado y seguimos atravesando en estos años, ¿ha habido una transformación de esa índole en las formas de escribir literatura? No. Insisto, para mí, que no. Hay distintas formas de circulación de textos, claro; la inmediatez, claro; la ampliación, la sensibilidad... todo eso cambió. ¿Las formas de escribir cambiaron? Al contar con inmediatez, ¿nació una nueva manera de escribir? A mí me parece que no. Los formatos, sigo pensando, han sido en los blogs, diarios, cuentos —como se escribían antes, pero ahora se pueden subir—, aforismos —como escribía Nietzsche, pero ahora lo ponés en Twitter—. No veo un género discursivo sustancialmente distinto en la literatura, pero no estoy escapando a la pregunta.

¿Cambió nuestra manera de enseñar? Yo he leído mucho en este tiempo, porque, como se acaba de demostrar o de evidenciar, echo de menos las aulas y voy saliendo de esta experiencia de ya casi dos años de dar clases en la computadora agradeciendo muchísimo. Yo, en las clases, les decía más de una vez a los estudiantes y a todos, "no comparemos esto con el aula, comparémoslo con la pérdida de la cursada". No es el aula... Sobre todo, en 2020. No era Zoom o el aula, porque, efectivamente, el año pasado no había posibilidad de ir a las aulas. Era "si no fuera por el Zoom, no habría cursada". Y yo creo que el Zoom

cumplió y cumple más que satisfactoriamente con las mínimas condiciones necesarias para enseñar y aprender. Una de las cuales es la conexión sincrónica.

Tuve un intercambio al respecto, el otro día, en otro de los lugares donde doy clase, que es la Universidad Nacional de las Artes, en la que también desalentaron las clases sincrónicas. Explícitamente, no estoy haciendo deducciones. Para mí, no hay enseñanza y aprendizaje... Bueno, hay, las Academias Pitman lo hacían, el Instituto ILVEM lo hacía. Ya los cursos por correspondencia existían. Yo los veo deficientes como para enseñar en la universidad. No como la conexión sincrónica, es decir, la posibilidad de que haya una escena dialógica como la que estamos teniendo ahora.

Por supuesto que hay pérdidas: no ves todas las caras. Ver las caras no es lo mismo que palpar el clima de clase en el aula. Y hay un efecto rarísimo... Voy a decir una cosa muy básica, pero en un momento dije "no, claro, yo no es que estoy en mi casa y ustedes están todos ahí juntos. Ustedes también están separados de ustedes". Porque el efecto engañoso cuando das la clase y tenés veinte caras es "bueno, yo estoy en mi casa porque hay pandemia y ahí están los alumnos". No, no están ahí, están en 20 ahí, están dispersos y diseminados. Hay algo que se pierde respecto del aula, que es la interacción entre estudiantes. No es que se pierda, pero se padece; ese cambio se marca mucho ahí. Partimos de una base en cuanto a los modos de enseñar. Me interesa muchísimo esto, como pueden ver.

Leí bastante cuando aparecían notas discutiendo esto, compañeros de nuestra facultad o de ciencias de la educación interviniendo sobre esto, porque leí más de una vez una intervención con la que no estoy de acuerdo que decía que las nuevas tecnologías, una frase que me pone nervioso, "llegaron para quedarse" y ya no íbamos a volver al viejo formato de clase unidireccional del docente que habla y los estudiantes escuchan, donde el centro de la escena es el docente. Yo leí eso y dije "pero esta gente, ¿cómo daba clase en las aulas? ¿Así?". Si creen que eso cae por las nuevas tecnologías, eso quiere decir que, cuando daban clase en la realidad de las aulas, ¿daban clase así? ¿Unidireccional? ¿Armaban clases donde el docente hablaba y los estudiantes escuchaban? ¿Y precisaron la tecnología para revisar esa escena de clase? Porque yo nunca di clase así. Ninguna clase en toda mi vida, y tengo treinta años en la docencia, transcurrió sobre la base de que yo hablaba y los estudiantes escuchaban. Ni monologismos ni unidireccionalidad; un tipo de interacción. Y no solo interacción respecto de mí, sino entre los estudiantes. Ha llegado a haber clases, muchas veces, que la discusión se arma entre los estudiantes y lo único que uno hace en ese momento es regular las tomas de la palabra y ajustar, porque no deja de ser una clase, nunca deja de ser una clase. Por lo tanto, si en alguna intervención alguna formulación, desde el punto de vista conceptual o teórico, es imprecisa, hay que ajustar eso. Entonces, uno interviene ahí, ajusta y sigue circulando la palabra. Se puede en Zoom. Se puede mejor en el aula.

Lo que yo he leído como críticas en estas mismas formulaciones de "las nuevas tecnologías llegaron para quedarse" es que, en un momento, la crítica que formulaban era la siguiente: hay docentes, que seríamos yo y otros, que no están aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías, están haciendo en Zoom lo que antes hacían en las aulas. "¡Sí!", dije yo, "es verdad, exactamente". Exactamente, acercar las condiciones que nos procura el Zoom lo más posible a lo que hacíamos en las aulas. No solo no veo en eso un problema, sino que me ufano de haber apostado a eso. Y no me queda del todo claro, en qué otras formas de enseñanza y aprendizaje, que no son las de las aulas, están

pensando cuando dicen "las nuevas tecnologías llegaron para quedarse", y dicen "en Zoom no se da clase igual que como se da en las aulas". ¿Cómo sería? ¿Qué es lo que se supone que habría que hacer?

Yo trato de que ocurra en el Zoom lo que logramos que ocurra en las aulas. Yo diría que no aparecieron nuevas formas, yo no veo cuáles son las nuevas formas, pero tampoco las deseo. Para mí, funciona muy bien el aula. Y cuando veo, leo, escucho en las redes, por ejemplo, "un automóvil al comienzo del siglo XX, un automóvil hoy", entonces, está el Ford A, volante y cuatro latas, y una Coupé Lamborghini. Y vos decís "uf, claro". Y después te mostraban un aula a comienzo del siglo XX y un aula al comienzo del siglo XXI y luce igual. Y, efectivamente, luce igual. Después te mostraban mil ejemplos posibles. Porque, efectivamente, las clases se dan como hace cien años; en cuanto a las condiciones, el paisaje, digamos, no métodos de enseñanza y todo eso, no: ya no les pegamos a los estudiantes, hemos hecho grandes progresos, etc. Hay docentes que les gritan un poco, pero ya no tenemos el puntero para pegarles en los nudillos. Las condiciones en la escena de una clase son relativamente parecidas a las de hace cien años, como no se parece la calle de una ciudad, un automóvil, etc. Para mí eso no es un argumento terminante. ¿Por qué? Supondría una noción de progreso un poco ingenua.

### **Fetichismo de *lo nuevo*: resonancias pedagógicas en la concentración y en clase**

**F. G.:** En tu libro sobre las vanguardias, nos pareció encontrar un gesto de resistencia a, si podemos llamarlo así, la pedagogía de *lo actual*. Como una experimentación con el pasado, con algo desconocido que vuelve y se redefine. Lo lindo de lo que estás diciendo es que se para sobre el suelo y sobre la base de una posición ética-política respecto del enseñar que nada tiene que ver con la posición de los divulgadores que dicen "tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y estudiantes del siglo XXI". Toda esa trampa me parece dinamitada a partir de esta propia práctica que tanto vos, como quienes estamos aquí, compartimos profundamente.

**M. K.:** Sí, sí. Porque puede resonar... De hecho, el libro de las vanguardias es sobre lo nuevo. Es un libro sobre lo nuevo y la posibilidad de lo nuevo. Las vanguardias abren una reflexión sobre eso. Cuando Adorno critica el fetichismo de lo nuevo, que es cuando hay una dinámica, en este caso, estética, que apunta a lo nuevo, porque, además, estamos hablando de alguien como Adorno, que, efectivamente, es un crítico de inspiración modernista. Hablo de inspiración modernista, valorización de lo nuevo, modernización de la vanguardia y, al mismo tiempo, reparos o recelos de un cierto fetichismo de lo nuevo, una cierta artificiosidad de fabricar novedad donde, justamente, esa novedad es artificiosa, está fabricada, está impuesta, está forzada y no responde a una dinámica inmanente, en este caso, de las propias prácticas. Cuando una práctica encuentra un borde de agotamiento, busca lo nuevo, que no es lo mismo, no es esa misma dinámica inmanente que busca la novedad cuando algo se agota. El mercado también tiene la lógica de lo nuevo, más que las vanguardias. Ahí es donde nos están prometiendo y ofreciendo novedades todo el tiempo, que son, en términos de Adorno, falsas novedades.

Entonces, en este campo: ¿cuáles son los límites que hoy nos estaría planteando la escena tradicional de clase en un aula como para pensar que algo nuevo es necesario? ¿O la dinámica del desarrollo de nuestro conocimiento, sobre cómo se enseña y cómo se aprende, ha puesto a la escena de las aulas en un punto en el que esa escena tiene que ser corregida, superada, innovada? Hasta donde yo estudié, mis dos materias pedagógicas

anuales (yo soy profesor, cursé Didáctica Especial, Didáctica General), ustedes quizás también cursaron las pedagógicas, de todas las teorías que hemos visto, ¿hay alguna que uno diga "basado en esto, las aulas no son suficientes"? El docente frente a un curso en un aula, ¿no es suficiente? Yo no conozco ninguna, ni conozco tampoco ninguna de las actuales tecnologías que lleve a pensar que algo nuevo se ha vuelto realmente necesario para enseñar y aprender mejor. No solo la literatura, pero el correlato es el objeto libro.

Este planteo, que para mí también es tramposo: ¿cómo íbamos a la playa al comienzo del siglo veinte? Entonces van todos con su maillot largo hasta las rodillas y esas camisetas rayadas que usaban, sombreros... ¿Cómo vamos hoy? Y ahí está algún Apolo en zunga y todos "ah, mirá las diferencias". ¿Y las clases? Iguales hace un siglo. Pero también podríamos decirlo de la escena de una persona que está sentada leyendo. O sea, el libro. Porque ahí también las tecnologías impactaron sobre las formas de leer y de escribir. ¿Cambió la manera de escribir?

A riesgo de ser todavía más pesimista de lo que vengo siendo en nuestras reuniones y la vida misma (debe ser culpa de Adorno) tengo, incluso, la impresión de que leo peor en pantalla que en papel. Me desconcentro más y tengo una tendencia a que el ojo pase más rápido por las palabras que en el papel. En el papel, tengo una velocidad más bien lenta del ojo sobre el texto y en la pantalla tiendo a acelerar el movimiento de los ojos. No llego al diagonal, no me lo permito, pero el deslizamiento es más rápido, de lo cual me permito inferir que leo peor. Y estoy hablando en la pantalla de la computadora.

Como soy un viejo, casi decimonónico, estoy como me dijo mi hijo el otro día: "decís Skype queriendo hacerte el actualizado y ya atrasas diez años". Se lee en el teléfono, no se lee en la computadora. Textos, no el WhatsApp, un mensaje que te deja tu mamá —"llamame, me tenés olvidada"—. Soy hijo de madre judía, por eso me salen estos ejemplos: "llamame, nunca me tenés en cuenta". Textos, desde una monografía a una noticia periodística, leemos en la pantalla del celular.

**Diego Tolini:** pasa lo mismo con la música también, el soporte inmaterial. Los discos son de coleccionistas, te diría.

**M. K.:** Ahora, ahí, Diego, la pregunta sería: la música, ¿qué es? ¿Cambia su conceptualización con el objeto disco como obra de arte? Para mi hijo existen canciones, no sabe lo que es un disco. Pero no solo como objeto material, sino como concepto. Como si dijéramos que en la literatura empiezan a circular cuentos sueltos y no la idea de que alguien publica un libro de cuentos; que *Ficciones* es un libro de cuentos, que Borges reunió como una obra. Pero alguien podría decir "la calidad de la escucha es la misma". La experiencia estética del que escucha música no se debilitó, no declinó, no se deterioró porque la fuente ahora es una fuente digital y no está el vinilo... Se podría discutir la calidad de audio. Con el cine, porque, en sí, no hay dudas que ver una película en una pantalla de tamaño menor no es satisfactorio desde el punto de vista estético.

**D. T.:** Pensaba también cómo se va modificando la experiencia estética. O sea, fijate lo que era escuchar, por ejemplo, una ópera de Wagner, finales del siglo XIX. ¿Aquel soporte quién lo tolera hoy?

**M. K.:** Ahí aparece un punto que resuena también en la docencia. Tengo la impresión de que la calidad de la lectura baja en el cambio de formato, entonces paso a reivindicar el libro. El diario en papel. O sea, ¿cómo se leía en 1920? Así, el diario arriba de la mesa, pasando las hojas, y esa combinación de hojas pegadas y dos cartulinas a las que

llamamos "libro". No tengo ningún problema en que alguien señale que seguimos leyendo como leíamos hace cien años, porque hace cien años me parece que el asunto funcionaba bien y no veo ninguna necesidad de fabricar algo nuevo o crear un nuevo formato. Otra vez, el fetichismo de lo nuevo. Porque el libro como artefacto sigue funcionando muy bien y nada indica que los nuevos formatos mejoren.

Hasta tenemos indicios de que se lee peor. Cada vez más encuentro intercambios donde lo que se aclaran son errores de lectura. Errores de lectura pueden haber existido siempre: "no, perá, no dije eso", "ah, no, perdón, lo leí por arriba". Y a veces tengo la impresión de que todos estamos leyendo todo por arriba, porque lo leemos en el celular o en la pantalla. Y cuando se quiere profundizar un intercambio o la discusión sobre un texto, enseguida aparece algo que alguien no había leído bien, pero no porque todos podemos cometer errores de lectura en cualquier soporte. Sino porque leemos más por arriba y apuntaba a esto otro a partir de lo que decía Diego: leemos con un nivel de desconcentración mucho mayor. Porque nadie puede seguir una ópera de Wagner, pero porque nadie puede seguir ningún asunto que dure dos horas o tres, porque las óperas de Wagner eran largas, y mantener ese grado de concentración. Esto toca el asunto de las clases también. Se está perdiendo la posibilidad de permanecer dos horas, no dos días, concentrado en un solo asunto. Porque en el Teatro Colón la gente mira mails. Yo digo "mail", todo mi lenguaje de avanzada está atrasado, ustedes disculpen. Cuando vamos al cine, también es bastante frecuente que la gente prenda el celular.

Podríamos formularlo a la inversa: ¿qué cosas hacemos durante dos horas ocupándonos de una única cosa? Lo pregunto al revés. Hagamos una lista de cosas que nos tienen concentrados durante dos horas, diciendo "durante esas dos horas hago eso y ninguna otra cosa que eso". Porque en la cancha, ¡en la cancha!, también miran el teléfono. Porque filman el tiro libre y lo mandan al cuñado para hacerle envidiar que no está en la cancha, pero vos tampoco estás en la cancha, porque estás mirando el teléfono. Porque se sacan fotos...

Es la concentración, por eso toca también la cuestión de la docencia. Porque nosotros nos paramos frente a un curso y tenemos dos horas de clase para personas que podríamos ser también nosotros, no estoy señalando o acusando. Estamos cada vez menos preparados para prestar atención a una misma cosa durante dos horas.

**F. G.:** Bueno, el ejemplo de Messi en la Copa América. Todo el mundo enternecido por Messi con el celular mostrándole la medalla a su familia, y era un gran acuerdo comercial con Zuckerberg, con WhatsApp y la nueva tecnología de comunicación.

**M. K.:** Messi también es una persona que tiene dificultades para estar concentrado en un partido durante noventa minutos. Tiene esas lagunas, ¿vieron? Pero, cuando aparece, aparece y compensa. Hay algo ahí y volvemos también a la cuestión de las clases: es más difícil concentrarse en Zoom. Para mí, como docente, es más difícil la interacción de captación de la atención. Y escuchando clases, es más difícil, porque abris otras ventanas. En una tenés la clase en el Zoom y en otras tenés otras ventanas, y vas y venís. En el aula también vas y venís. Bajan la cabeza... La distracción ya existía. El alumno que se cuelga ya existía, no es un invento de las nuevas tecnologías. Ya existía el alumno que se distraía y se colgaba mirando por la ventana. La distracción ya existía.

**F. G.:** Ese término que acabás de utilizar, "colgarse", era un término computacional antiguo, ¿no? "Se me colgó la máquina", "mirá este cuelgue".

**M. K.:** Sí, totalmente. Habría que hacer una genealogía de quién se cuelga, claro, sí, porque colgado...

**F. G.:** O el que se cuelga...

**M. K.:** Sí, colgarse del cable, ser un colgado o se colgó el sistema. Cuando en clase vos percibís que un nivel de dispersión es un poco más general... (Yo enseño Teoría Literaria). A veces planteás un concepto que es durísimo y que exige, para la comprensión, un nivel de concentración muy alto. Si yo doy eso, vemos ese asunto, y sigo y uno percibe cierto aire de dispersión, digo "claro, se acaba de plantear una exigencia de concentración especialmente alta". Hay que manejar esta dispersión, hay que relajar esto ahora, ahí entra un chiste, dos chistes, un ejemplo o una ampliación, das una vuelta antes de pasar a un tramo de clase que va a volver a exigir un nivel de concentración alto. No es el momento de introducir, por ejemplo, un nuevo concepto, porque la concentración de los estudiantes bajó. No tenés a uno que está en cualquiera. Forma parte de las dinámicas de la clase que en ese momento tenés que distender la exigencia de concentración, porque acabás de apretarla. Eso en un aula lo sé manejar, porque llevo treinta años dando clase. En el Zoom no es tan fácil darse cuenta. Si el presupuesto es que dar clase, preparar una clase y decirla, la podés decir por teléfono, por Zoom...

He discutido muchísimo en la facultad y no solamente con la idea de que grabáramos las clases y las subiéramos al campus. Para mí dar una clase no es que hable yo; si los estudiantes no están ahí, yo tampoco puedo dar clase. No puedo dar clase porque una clase mía no consiste en que yo tomo la palabra y hablo una hora y media. Eso no es una clase, eso es una conferencia. Yo puedo subir una conferencia, no puedo subir una clase, porque una clase presupone una interacción con los estudiantes. Si la interacción con los estudiantes no está, no es una clase. Y, sin embargo, insistían en que subiéramos las clases. "¡Grábenlas y súbanlas!".

**P. C.:** Pensaba a raíz de este último ejemplo que dabas cuando notás cierta dispersión en las clases. Este tema del aburrimiento, de la falta de concentración que sucede en las clases y, en general, como clima de época también, pensaba que ese ejemplo que mencionas nos dice algo también de nuestra relación con el tiempo, los ritmos que llevamos. Me parece que de fondo también hay, en esta dispersión, en esta falta de concentración, en este aburrimiento, en la dificultad para mantener la atención, un problema en cómo nos vinculamos con los tiempos.

**M. K.:** Absolutamente. Que, en parte, cuando ustedes no habían nacido y yo era joven con la MTV y los clips, ya se empezó a hablar de eso. Fragmentación... Pero el desarrollo de la tecnología me parece que lo ha intensificado muchísimo. Y digo, no solamente en escenas de clase o artes, una sinfonía, una novela... Una conversación. Tenemos las sinfonías, tenemos las óperas, tenemos la lectura, tenemos las dos horas de clase. Pero incluso por fuera del ámbito educación y consumos culturales, el género conversación, conversar una hora y media con otra persona y no hacer otra cosa que conversar con otra persona una hora y media. Cualquier práctica que tenga una hora y media sin interrupción.

**F. G.:** Con mucha suerte, en una primera cita, Martín, con mucha suerte... Una hora y media sin interrupciones y sin cortes.

**M. K.:** Porque si suena el teléfono no atendés o si entra un mensaje no lo mirás. Porque si entra un mensaje y lo mirás, ya es un corte.

**F. G.:** Y también depende del estadio de la cita y el estadio del ropaje en la cita, pero ese es otro tema.

(Risas)

### **¿Género Vanguardia o Vanguardia de género? Cuestión de lectura(s) y escritura(s)...**

**Luisina Zanetti:** Yo quisiera hacer un corte también, pero no malintencionado ni para detener la euforia de esta charla, que tiene un montón de elementos que, claramente, nos convocan. Así que, ya que mencionaste la palabra género, queríamos escucharte qué pensabas al respecto y, principalmente, en el marco del libro *La vanguardia permanente*, que allí hemos podido ver cómo se recoge a grandes escritores que en diversos momentos se abalanzan sobre las letras dejando su impronta. En ese recorrido, vimos que aparece Beatriz Sarlo, también está Gabriela Cabezón Cámara y nos quedamos pensando qué otras mujeres escritoras argentinas son de vanguardia. Y, en ese sentido, la pregunta sería si es importante el ejercicio de reponerlas en el relato de las vanguardias. Después, en este sentido, cuáles son las mujeres escritoras de aquí con las que te has puesto a escribir, a pensar, con las que has leído, las que tenés sobre la mesa, en la biblioteca...

**M. K.:** Esta cuestión estuvo muy presente, en el sentido de muy pensada en el libro. Que es un libro por encargo, que a mí me pidieron, no que yo decidí hacer. El libro que yo decidí hacer y que estoy escribiendo ahora es sobre el teléfono (ver Kohan, 2023). O sea, sobre el campo de cuestiones que hemos estado, en parte, hablando ahora. Sobre el teléfono, sobre el hablar por teléfono, que es algo que ya casi no se hace más. Me interesó lo de la vanguardia, obviamente, porque si mañana me piden un libro sobre el dulce de membrillo no lo voy a hacer porque no sé qué decir, porque yo soy más del de batata, pero... Me lo pide una editora, que es Ana Ojeda, que me adelanto a decirles que se me planteó un dilema. Una de las escritoras actuales que yo destaco en el libro es Ana Ojeda, que fue la editora del libro, y en un momento dije "uy, queda como una chupada de medias", otro término de otra época, "nombrar a Ana Ojeda, que es la editora". Al mismo tiempo pensé "yo la admiro y la considero una escritora de ruptura. Sería injusto omitirla porque es la editora". Pero ella también me planteó exactamente esta cuestión durante la escritura del libro. El libro se plantea la discusión sobre lo nuevo, la posibilidad o la imposibilidad de lo nuevo, en un recorrido por el canon de la literatura argentina tal como ese canon se transformó. No formaba parte de las ambiciones o los objetivos del libro discutir ese transcurso, revisarlo o reconfigurarlo. Que podría ser otro libro.

En el grupo Martín Fierro, que es un grupo de referencia, como ustedes saben, para las vanguardias argentinas en los años veinte, las figuras más destacadas, los más visibles, los más considerados, son Borges, Girondo... sí, eran *esos*. Podríamos discutir —ya se ha discutido—, podríamos analizar —ya se ha analizado—, qué clase de hegemonía y de desigualdad de género implicó que en cualquier fotografía de esa época hubiese 19 hombres y Norah Lange. O que en cualquier fotografía del grupo Sur había nueve hombres y Victoria Ocampo, más allá de que ella era la jefa. Pero el propósito del libro no era discutir eso, era seguir la secuencia de las posibilidades e imposibilidades de lo nuevo en el canon de la literatura argentina. Podríamos analizar por qué en los años de la hegemonía de Cortázar, la hegemonía fue suya y no de Sara Gallardo. Pero el propósito del libro no era discutir esa hegemonía, era ver qué pasaba con lo nuevo bajo esa

hegemonía. El boom aparecía como una referencia necesaria. Entonces, sí, en el boom los dominantes fueron Cortázar, Vargas Llosa, García Márquez... sí, fueron *esos*. Entonces, podría haber una discusión: ¿por qué se postergó a Elena Garro? Fabulosa discusión, pero el propósito del libro era otro, que era cómo se discutió, qué se produjo con lo nuevo en ese momento, y en ese momento las referencias eran *esos* escritores.

**L. Z.:** En ese sentido, Martín, tengo presente esta aclaración que hiciste respecto de cómo fue la escritura del libro y quiénes aparecen ahí, de ciertos olvidos en esa experiencia de escritura. Pensaba en lo importante del ejercicio de reponerlas, aunque sea en otra escritura, no en la de *La vanguardia permanente*, pero que las lecturas de estas mujeres (que forman la vanguardia o no), tal vez nos llevan a pensar otras formas desconocidas de marcar las letras.

**M. K.:** Porque, aparte, en relación a algo que me planteabas, Luisina, quiero subrayar que, para mí, no hay una correlación necesaria entre aquello que entra en el libro en términos de vanguardia o novedad y un juicio de valor intrínseco. Para mí, el mejor escritor de mi generación es Gustavo Ferreira. Pero yo no lo veo como una escritura de vanguardia, no figura en el libro. Para mí, el mejor escritor de la generación anterior a la mía es Sergio Chejfec; no lo veo como un escritor de vanguardia. Lo veo como un escritor genial, no de vanguardia. No me parece que haya ahí algo del orden de exploración de lo nuevo.

No hay un correlato con la valoración si venimos hacia el presente. O sea, hay cantidad de escritoras que me parecen extraordinarias y que no responden a ninguna de las definiciones que yo propongo en el libro en términos de una vanguardia posible. Por ejemplo, de lo que llamamos grupo Babel, hay alguien que puede, para mí, estar en el nivel de Chejfec, si son todos buenísimos. Imagínense, en ese grupo... Daniel Guebel, Sergio Bizzio, Alan Bauch. Dios mío, parece el PSG ahora. Ahí también habría que decir "no va a haber ninguno que recupere la pelota, son todos genios, ninguno que recupere en el medio"... y está la que probablemente sea la mejor escritora argentina actual, que es Matilde Sánchez.

Ahora, yo creo que leí todos los libros de Matilde Sánchez: *El dock*, *La ingratitud*, *Los daños materiales*, *El desperdicio*. No es vanguardia. No hay nada de ese orden. Hasta puede haber un libro más innovador que a mí me guste menos, me interese menos, pero que entre en el argumento del libro. Y Matilde Sánchez, que me parece superior, no entra en el argumento del libro. Digo para no pensar que hay una correlación valorativa en quiénes figuran o quiénes aparecieron y quiénes no.

Ahora, sobre esas dos cosas. En estos rescates o recuperaciones, el propósito de subsanar daños se está haciendo muchísimo. No sé si es suficiente o no, acaba de salir un primer tomo de una historia feminista de la literatura, pero no es la única forma de injusticia y olvido que ha habido. La crítica hace distintos movimientos de rescate. Igual, el otro día decía "estamos acostumbrados a decir 'injustamente olvidado' de algunos que son justamente olvidados", tampoco hay que subsanar todos los olvidos, algunos están muy bien. Los que no, a veces, respondieron a otras cosas y no a género. Pero, cuando se trató de género, me parece que está ocurriendo de un modo muy sostenido volver sobre escritoras que quedaron relegadas por lo que fuera, reeditarlas, promoverlas... Creo que mencioné a Sara Gallardo. Podría ser un ejemplo. Toda Sara Gallardo, reeditada, sí. En su momento, pasó con Silvina Ocampo, que ya hace tiempo tiene ese lugar...

¿Quedará mucho por hacer? Sí, queda mucho por hacer, diríamos, hacia atrás. Hoy en día, no podría decir cuándo, pero, de diez años para acá, no creo que haya, en la Argentina, una buena escritora que no esté pudiendo publicar porque es mujer. O que quede postergada, relegada, por su condición de género.

**L. Z.:** Hoy está, en las librerías, este estante o góndola de escritura de género, y también hay un espacio en las selecciones editoriales para las mujeres. Eso es como una especie de nicho. También hay editoriales que están recuperando autoras y textos de lugares donde habían quedado completamente marginadas o al borde de perderse...

**M. K.:** Ay, no, sí, perdón, porque me va interesando a medida que hablás y no sé esperar. Porque pienso, por ejemplo, Hebe Uhart no fue relegada por mujer, sino porque tenía una escritura rarísima e inclasificable. Y le pasó lo que a otros rarísimos e inclasificables, hasta que se la pudo detectar y decir "acá hay algo genial".

**F. G.:** Tununa Mercado puede ser otro ejemplo, tal vez.

**M. K.:** Podría ser, Tununa... Al mismo tiempo, ha sido publicada en Planeta. Quizás... pongamos, sí, sí.

**F. G.:** Pero andá a conseguir un ejemplar de *Celebrar a la mujer como una pascua* y, a su vez, ¿no puede ser un ejemplo de vanguardia en su momento? Desde el punto de vista que avanza, en ese libro, una crítica feminista a la economía y al paisaje de lo doméstico en una época en la que eso no se discutía y, de hecho, fue una discusión posterior. Hay una relación con los manifiestos, con posiciones políticas. Me parece que por esto se relaciona con las pistas que vos das sobre la vanguardia. Ha ganado premios, sí, ha tenido reconocimiento, pero, en todo caso, la operación académica tal vez pueda ser responsable de haberla encasillado en literatura de género. Acá, fijate, el género la encierra en algo de lo que siempre se ha querido desmarcar; sus propios textos son un reniego de esto, de las clasificaciones, de la reificación generizante; de modo que, me parece, puede entrar en tu planteo.

**M. K.:** Sí, leí prácticamente todo de ella. Además, la conozco hace muchos años. Sigo sin percibir ahí algo del orden de una ruptura y de una innovación en el sentido que yo tiendo a plantear en el libro. O sea, sin dudas abrió nuevas perspectivas, porque podemos pensar que avanzó sobre reformulaciones de género o de ciertas concepciones del erotismo, sí. Pero no dejaría de remitir una dimensión enormemente importante, en algún punto, respecto de los criterios de definición de vanguardia que hay en el libro, que están pensados más en términos de una experimentación que tiene que ver con nuevas formas.

Lo vuelvo a decir, no es valorativo, porque los escritores que yo más admiro, por ahí, no están en el libro. Matilde Sánchez no está, Gustavo Ferreira no está, pueden ser extraordinarios y no responder a esta idea de un cierto grado de experimentación en las formas. Y me parece que en Tununa hay muchísimas cosas valiosísimas, pero no está este aspecto de experimentación en las formas. Ahí donde puede haber quedado relegada, ¿fue por mujer? Porque, por ejemplo, un héroe del libro que yo escribí es Héctor Libertella, que está completamente relegado. Vos decías "no se consigue aquel libro de Tununa", ¿y los de Libertella? ¡No se consigue ninguno! ¿Por qué es? No es por género. Eso, por un lado.

Por otro lado, algo que vos dijiste, Facundo, y que había dicho Luisina también, porque antes usó la palabra "nicho". Me parece que es el último reducto a vencer, que es tramposo

y es engañoso, porque parece una demostración, parece abrir espacio, y lo está cerrando. O sea, ¿por qué tienen estante especial en las librerías? No tiene que haber estante especial en las librerías, tienen que circular en condición de igualdad con los escritores varones o de cualquier otra orientación y condición.

Hace un par de años me invitaron a hablar a mí, que soy más o menos varón, porque había habido una serie de premios literarios para escritoras mujeres: Claudia Piñeiro, Mariana Enríquez, Samanta Schweblin... No me acuerdo quién más. ¿Quién más estaba? No me acuerdo porque no me acuerdo, mi memoria es frágil. Creo que Gabriela Cabezón Cámara también. Todas escritoras tremendamente buenas para mí. Todas no (estaba diciendo una mentira y no hay que mentir, porque Dios se da cuenta), pero la mayoría de las que habían sido premiadas me parecen buenísimas. Algunas no me parecen buenísimas, pero no importa, habían sido premiadas. No voy a hacer esa salvedad. Y, para mí, la gran trampa era que las premiaban por ser mujeres. Yo decía, ¿es un homenaje a las premiadas, que resulta que son mujeres, o es un homenaje a las mujeres, que resulta que fueron premiadas? Porque si fueron premiadas por mujeres, se las está relegando otra vez. O sea: hay premios de reconocimiento literario, punto. ¿Solo de varones? ¿hay premios que se dan porque son mujeres? ¡No! La reivindicación, la valorización, consiste, justamente, en que no haya nicho, que no haya sección especial. Ay, "sección especial" suena horrible, era la Policía, ¿no? Que no haya un estante reservado. Que no haga falta, eso quiero decir, no que no haya. Que no sea necesario. Porque esa es la verdadera integración en condiciones de igualdad. Del mismo modo que, otra vez, lo nuevo y lo falsamente nuevo. Venden más. Para el mercado, son preferibles. Lo dije en algún artículo y en esa misma presentación en el Congreso Nacional. Aparte, fue la única vez que yo entré al Congreso.

Todo lo que estamos diciendo de la postergación de escritoras es exactamente así. Elvira Orphée y podríamos seguir agregando y agregando. Ahora, en los años cincuenta, sesenta, un lugar muy central del mercado y de la visibilidad literaria lo tenía Beatriz Guido. Y en los años setenta, lo tenía Silvina Bullrich. En niveles mayúsculos, eh, de cantidad de ventas, de *best seller*, de entrevistas, de presencia en los medios, de grandes editoriales publicándola. Silvina Bullrich, Marta Lynch. En los años ochenta, Marta Mercader. En los años noventa, dos mil, María Esther de Miguel. Y hoy, Claudia Piñeiro.

O sea que, al mismo tiempo que todo lo que hemos dicho es cierto y toda la necesidad de intervenir, recuperar, restablecer lecturas, lo hemos dicho y lo mantenemos, también tenemos otro dato ahí, que es que el mercado ve un negocio en algunas escritoras. Y lo ve porque lo hay. Entonces, ahí también puede haber una trampa, que es no darles el lugar con los criterios del mercado, porque el mercado ya vio que ahí hay un negocio. Ya lo vio con Bullrich y antes también. Hay cierto tipo de escritora que es un gran negocio.

**L. Z.:** Pienso, volviendo al tema de la vanguardia, que no tiene un correlato con lo que es ventas, con lo que es un público y, sobre esta aclaración que hacés de la forma, hay autores que lograron tergiversar esa forma y darle, de alguna manera, una marca distintiva. Pero ¿puede ser que esos criterios también son, de alguna manera, marcados por el género en el sentido masculino? Por un género que es de una escritura que es masculina, de una letra que es de hombres, de una tradición que es de señores y de amigos de las letras. ¿Puede ser que esa vanguardia tenga esa marca por ser la que tenemos, la que podemos conocer en tu libro y la que podemos inferir de otras maneras? Sin decirlo con términos valorativos, no es ese es el punto.

**M. K.:** Para mí, no. Pensemos en Puig, que está en el libro. Una de las tres vanguardias que marca Piglia, y no nos estamos refiriendo a lo que hacía él con su sexualidad. Su literatura tiene esa marca. Y no solo eso. No responder al paradigma de un perfil dominante de masculinidad no solo no le impidió nada, ni el reconocimiento literario ni su entrada a un canon literario ni su éxito de ventas ni la posibilidad de ser publicado ni las posibilidades de ser reconocido en un carácter netamente vanguardista. O sea que me parece que no, que no depende de eso.

Yo creo que, en su momento, lo que habrá habido es que, si muchas mujeres estaban escribiendo y no pudiendo publicar, se debe haber perdido muchísimo material ahí. O si muchas mujeres, por distintas condiciones, ni siquiera tenían la posibilidad de pensar que se podían poner a escribir, hay mucho ahí... mucha riqueza en potencia que se desperdició. Pero eso fueron las condiciones sociales de época. Algún día, también nos podemos preguntar... debe haber habido grandes futbolistas mujeres, ahora que hay fútbol femenino, y algunas juegan muy bien... Boca tiene un equipazo. Y habrá habido jugadores colosales que no llegaron ni a sospechar que eran grandes jugadores, porque no había condiciones sociales históricas para que patearan una pelota, ni siquiera sospechaban que eso les podía gustar.

Diego, a vos que te gusta la música, ahí tenemos un problema con las directoras de orquesta. Hay muchísimas instrumentistas ahora. No hay tantas directoras de orquesta. Piano. Quizás, hace diez años, Marta Argerich ni siquiera se hubiera dado cuenta de que era una gran pianista, porque en su casa no habrían sentado a la nena al piano, habrían sentado al nene. Y la nena, a la cocina. Pero esas son condiciones que existieron, en parte se pueden reparar, en parte, no.

Esto por ahí es una infidencia, pero bueno. Cuando Ana Ojeda me dice "¿por qué no más mujeres?" le dije "decime de cuáles me estoy olvidando, porque por ahí me estoy comiendo a alguien". Ay, "comiendo a alguien" suena feo para el contexto de lo que estamos hablando, "por ahí me estoy olvidando de alguien. Decime cuál". Y me empezó a mandar una lista y yo una por una le decía "para mí, para lo que estamos definiendo en el libro como vanguardia, no es vanguardia", y de muchas le decía "me encanta como escritora, pero no responde a lo que yo mismo estoy planteando en el libro".

Norah Lange, que estaba totalmente vinculada al grupo Martín Fierro, era la mujer —era, además de todo, no digo "ante todo"— de Oliverio Girondo, Borges... Saben eso, ¿no? Van a una comida y Borges va con toda la intención de conquistar a Norah Lange porque está muy enamorado de ella, y Norah Lange se va de ese almuerzo de novia con Oliverio Girondo. Cosas que pasan. Yo leí a Norah Lange. No me parece que entrara en un libro que argumenta relativizando el vanguardismo de Girondo. Yo no puedo decir "vanguardia moderada" a *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía* y decir *Cuadernos de infancia*, de Norah Lange, "vanguardia". No, porque es buenísimo, pero mucho más convencional. Entonces, la pregunta vuelve a ser: ¿cuál dirían "esta mujer es disruptiva, heterodoxa, rupturista, podría haber estado y no está"? En el nivel, en el sentido que estamos definiendo, porque, con un ejemplo forzado, debilitás la argumentación. Que sea realmente de un nivel de ruptura radical como en el libro se plantea y respecto de lo que en el libro se señala. Libertella. ¿Hay una escritora que tenga ese nivel de radicalidad que yo me la haya morfado? Avísenme. Yo no la leí.

## Referencias bibliográficas

Kohan, M. (2021). *La vanguardia permanente*. Paidós.

Kohan, M. (2023). *¿Hola? Un réquiem para el teléfono*. Godot.

---

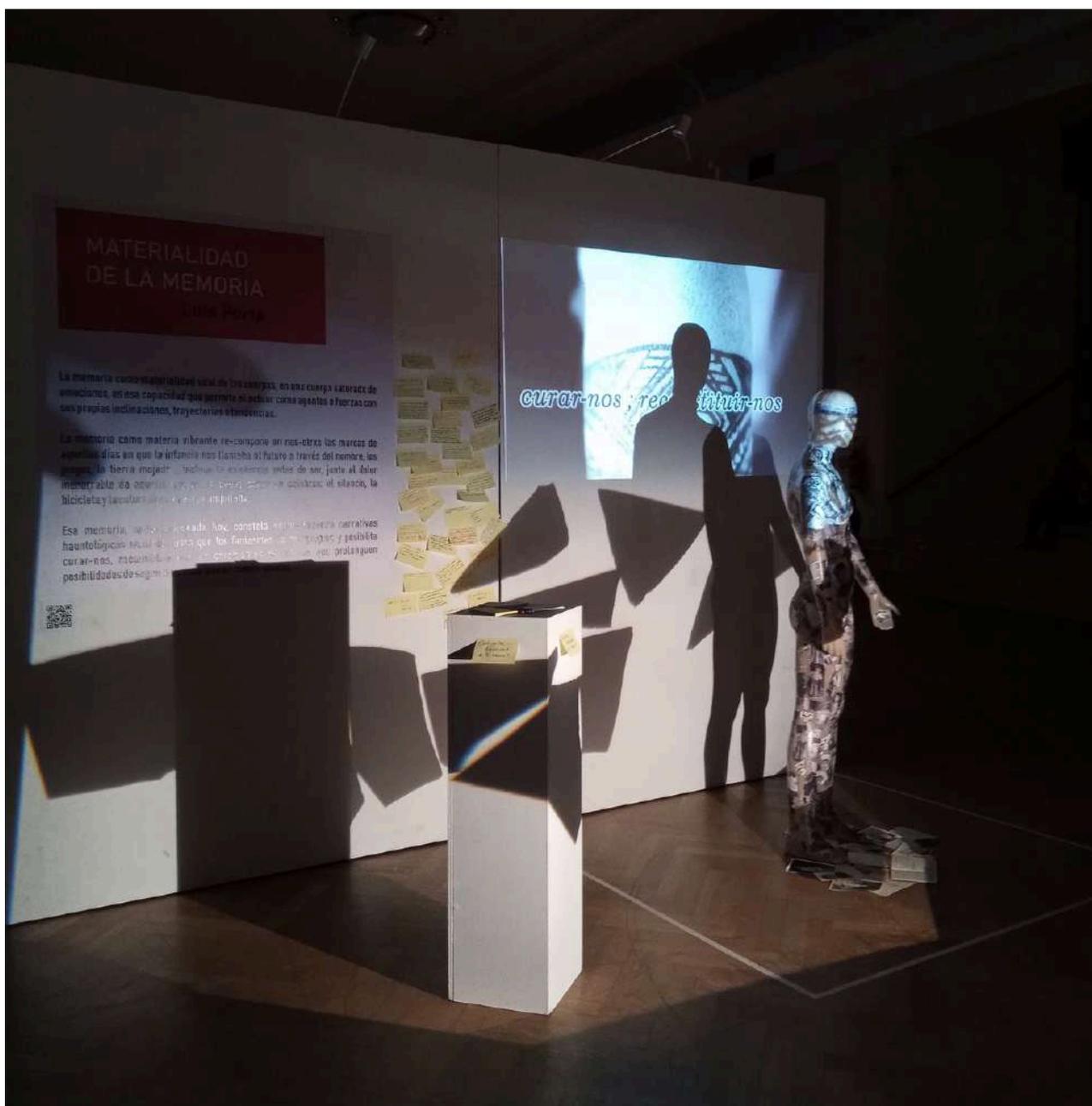
<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigador del Conicet, profesor en Institutos Superiores de Formación Docente y en posgrados de Universidades Nacionales de Argentina. Director del proyecto de investigación FiloCyT "Educación, filosofía y psicoanálisis: un anudamiento indisciplinado frente al capitalismo contemporáneo" (2019-2024) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Correo: [facundo.giuliano@bue.edu.ar](mailto:facundo.giuliano@bue.edu.ar) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3404-1612>

<sup>2</sup> Profesor de Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), investigador y doctorando en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Correo: [pablocosentino86@gmail.com](mailto:pablocosentino86@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1352-2073>

<sup>3</sup> Profesor de Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, investigador y maestrando en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (FFyL-UBA). Correo: [martiinn94@gmail.com](mailto:martiinn94@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-255X>

<sup>4</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo: [luisij.zanetti@gmail.com](mailto:luisij.zanetti@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-0827>

<sup>5</sup> Dr. en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Correo: [diegotolini@gmail.com](mailto:diegotolini@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-0267>



## ***Materialidad de la memoria***

Perfor-instalación

Autor: Luis Porta

Intervención con retroproyecciones: Luisina Placenti

Edición de video: Javier Pera

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.

5, 6 y 7 de septiembre de 2024

Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium

Mar del Plata

## **Susurros pedagógicos: un viaje a lo ignoto desde la familiaridad del aula**

### **Pedagogical whispers: a journey into the unknown from the familiarity of the classroom**

David Beer<sup>1</sup>

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/t6sximqu0>

#### **Resumen**

Este escrito parte de considerar que la universidad puede constituirse en un espacio autobiográfico. En ese marco, el desarrollo procura, en la medida de lo posible, dirimir y poner en pensamiento cuestiones vinculadas a la tarea docente en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). El texto que se presenta es una reflexión personal sobre mi experiencia docente en dicha institución, convencido de la necesidad de encontrar nuevas formas de enseñar que promuevan la inclusión pedagógica y el aprendizaje significativo. En este sentido, es posible plantear que la historia y el presente de la universidad pueden ser indagados desde la investigación biográfico-narrativa, ya que la misma nos permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de la experiencia y a partir de ella interpretar los hechos y acciones de las historias que se narran. La universidad como institución de vida conduce a la existencia de lo que podríamos denominar vidas universitarias, en las que la institución ha tenido un papel clave en los contornos y circunstancias de las biografías personales, en las redes de sociabilidad, en los proyectos individuales y colectivos, en los horizontes de expectativas. Es por ello que el texto entrecruza historias situadas, institucionalizadas y afectadas. Por lo antedicho, irrumpen los relatos vivenciales y el sentipensamiento como una búsqueda que propicia nuevas miradas sobre la universidad.

**Palabras clave:** universidad; biografía; afecto; docencia; alumnado

#### **Abstract**

This paper is based on the consideration that the university can become an autobiographical space. In this framework, the development seeks, as far as possible, to resolve and put into thought issues related to the teaching task at the National University of Avellaneda (UNDAV). The text presented is a personal reflection on my teaching experience at that institution, convinced of the need to find new ways of teaching that promote pedagogical inclusion and meaningful learning. In this sense, it is possible to propose that the history and present of the university can be investigated from the biographical-narrative research, since it allows us to give meaning and understand the cognitive, affective and action aspects of the experience and from it to interpret the facts and actions of the stories that are narrated. The university as an institution of life leads to the existence of what we could call university lives, in which the institution has played a key role in the contours and circumstances of personal biographies, in the

networks of sociability, in individual and collective projects, in the horizons of expectations. This is why the text interweaves situated, institutionalized and affected histories. For the aforementioned reasons, the experiential stories and the sentimental thinking burst in as a search that propitiates new views on the university.

**Keywords:** university; biography; affection; teaching; student body

*Recepción: 21/10/2024*

*Evaluación 1: 02/11/2024*

*Evaluación 2: 05/11/2024*

*Aceptación: 06/11/2024*

## **Introducción**

Es un día templado, otro día, tal vez uno diferente. Estoy en un espacio de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dialogando, pensando y sintiendo el derrotero de mi escritura en el marco de la instancia posdoctoral. Estoy, permanezco y sé que debo abrirme porque me sigo formando, ya que mi incompletud será eterna y me genera una sed que podré satisfacer solo por momentos. Está mi fuente de agua, María Marta.<sup>1</sup> Me habla con calidez, compromiso y cuidado; me cuida, me hace señalamientos sobre mi desarrollo incipiente, que está y no está. Hay logros, impactos, apropiación, pero falta. Estoy a medio vestir, porque la vestimenta que traigo requiere un cambio de vestuario que se despoje de la moda cognitiva que me habita, logre deconstruirse y asuma una posición que lo implique en lo que realmente acontece.

El acontecimiento es aquello que los historiadores no suelen indagar. Manteniéndome a prudente distancia de perspectivas lineales de la historia, de continuidades armónicas y de teleologías, el acontecimiento constituye ese tiempo donde se co-construye aquello que enmarca la tarea y le da sentido a la experiencia: lo pedagógico. Deleuze (2010) nos habla de esa dimensión rizomática, que constituye lo opuesto a lo sólido; molecular, líquido, viscoso, inatrapable, escurridizo, lo más lejano a una identidad. El rizoma es multiplicidad sin centro, no hay pivote ninguno. Abre, siempre abre. ¿No se trata de eso este viaje? Esta experiencia, la de ser y estar como docente en la Undav, amerita una autobiografía narrativa donde pueda volcar aquello que altera y me altera; mis debilidades, que, al ser advertidas y asumidas, se constituyen en nuevas fortalezas. En cuanto universidad del conurbano bonaerense, la Undav presenta marcadas diferencias en el alumnado, en términos de capital social, económico y cultural (Bourdieu, 1991), respecto a la UBA, espacio, donde me formé como académico y donde ejerzo la docencia hace 31 años. Esta particularidad es una dimensión que sin duda debe ser analizada a la hora de establecer las estrategias didácticas, los andamiajes necesarios, los tiempos, los recursos, etc. Retomo, señalando que las diferencias con el alumnado de la UBA son, por demás, significativas. Esta situación se presenta como un reto áulico, ya que en la cotidianidad, es donde se juega la permanencia o la exclusión educativa en los estudios universitarios.<sup>2</sup> Debo aclarar que no me refiero, si acaso hiciera falta, a las calificaciones, sino a la permanencia propiamente dicha, en términos corporales y subjetivos. La pedagogía, y

explícitamente la forma en que las relaciones de los sujetos educables configuran el sentido en la formación universitaria, requiere una reflexión desde el lugar de los sujetos, sus saberes y sus narrativas, en un lenguaje de comprensión y participación, lo que seguramente permitirá que surjan nuevos enunciados, no solo frente a la práctica pedagógica que es considerada para la obra como una excusa para el encuentro, sino también frente a la emergencia del sentido educativo.

En mi tarea en la UNDAV, me cuesta hallar el dispositivo pedagógico<sup>1</sup> que me permita superar mi incomodidad y la angustia ética. Es entonces que me doy cuenta de que mi compromiso con mis alumnos y alumnas de la UNDAV es tan fuerte que me siento débil. Y es lo que me lleva a buscar entenderme como pedagogo en un marco reflexivo y formativo, alejado de corridas por titulaciones. Por todo esto es que decidí tomar la Ruta 2 y llegar al posdoctorado en Mar del Plata. No por un crédito más, sino porque siento la imperiosa necesidad de reaprender, verme, revisarme, comprenderme, y solo escribiéndome, escuchándome y escuchando a los que me leen, me preguntan, me asienten y también me cuestionan, podré quizás ser un mejor pedagogo. El reto entonces es sacar las telarañas que cubren mis ojos y ver y verme, sin distancias, a los efectos de involucrarme en el acontecimiento pedagógico. Foucault (1995) advierte que toda mirada es oblicua, estratégica; no existe posibilidad de conocimientos objetivos o totalizadores, por lo que se trata de buscar otros ángulos que ofrezcan nuevas perspectivas. La pregunta entonces vira y me descentra como docente; me pone al otro lado de la orilla y me lleva a nadar en aguas inquietantes que, como las inevitables olas que llegan y mojan nuestros pies, nos transmiten la temperatura del agua. ¿Qué aprendí y qué aprendo de mi experiencia docente en la Undav?

Así, mi viaje a Mar del Plata y la estancia posdoctoral se presentaron como una oportunidad para reflexionar sobre mi práctica docente, repensarme como tal, revisar los métodos didácticos y buscar nuevas herramientas para mejorar la labor en la Undav. A partir de ahí es que vale la reiteración de la necesidad de deconstruirme como docente y de encontrar nuevas estrategias para fomentar el interés y la participación de mis estudiantes. Pensar, es siempre volver a pensar. Preguntar es siempre volver a la pregunta, una y otra vez. En definitiva, toda acción pedagógica nos lleva inevitablemente a cierto grado de frustración. El malestar de la cultura, de la que nos hablaba Freud (2010), se refleja sin duda en la tarea educativa en la medida que sea sincera y genuina. De allí que esta pregunta se torna urgente y requiere reflexionar sobre mi experiencia en clave sentipensante. Sentipensar es hacer evidente que tanto profesores como alumnos/as debemos constituirnos como sujetos sociales posicionados históricamente; es decir, convertirnos en seres conscientes de nuestros contextos, en tanto potencia que habilita y debilidad que nos habita, pero no nos impide sentipensar. Es también mantenerme a prudente distancia de toda fragmentación o dualismo reduccionista. Es transitar bajo la lógica de que formarse es aprender; es dar y encontrar sentidos y significados a nuestras existencias. Por ende, lo primero nos permite observar que educarse es asumir los valores de las generaciones adultas<sup>2</sup>, aprender y desaprender para después reaprender, la multiplicidad de formas de percibir, pensar, sentir, actuar, persistir e interactuar, puesto que son parte inherente de nuestras vidas y prefiguran nuestras biografías. Biografías que siempre están por

ser reescritas, una y otra vez. En función de lo antedicho, me pregunto, casi obsesivamente, si en realidad ofrezco una oportunidad pedagógica, si lo que propongo interesa, y pienso dónde estoy situado y dónde estuve. En esta realización reflexiva de una escritura de mí mismo, me encuentro muchas veces ubicado como un activo militante de la pedagogía tradicional,<sup>3</sup> siendo que me reconozco profundamente comprometido con la pedagogía crítica. Soy una dualidad y me habita una miopía que me impide ver mi desdoblamiento. En ese contexto es que comprendo lo valiosa que resulta una consulta; escuchar y dialogar con María Marta, produce un efecto de re-visión pedagógica en mi subjetividad. Pienso qué sucede, qué hay en realidad; converso con otros colegas y llego a la siguiente reflexión: En la Undav, las trayectorias educativas (Terigi, 2009), los códigos (Díaz, 1993) que maneja el estudiantado, son muy dispares y este es un hecho que no se puede soslayar. Esto no implica una renuncia a la calidad educativa, pero sí bajarse del corcel y brindar todos los andamiajes y apoyos que indudablemente deben ser muchos más sólidos. La estructura que sostenga las cursadas en Undav debe ser mucho más consistente, y sin duda mantenerse por más tiempo. El desafío es que eso no termine generando que el alumnado se recueste en el esfuerzo institucional y docente, en la medida en que sus experiencias en el nivel medio están transitando estos andariveles. Se trata por un lado de la imperiosa necesidad de realizar una autocrítica permanente sobre las estrategias llevadas adelante, y, por otro lado, igualmente imprescindible, asentarse en una realidad situacional compleja. Tanto la omnipotencia como la impotencia solo pueden terminar en el desastre pedagógico.

## **Desarrollo**

### **Mi exploración de ese otro espacio, mundo pedagógico**

Luego de años de tarea en la Universidad de Buenos Aires, me llegó la oportunidad de concursar en una de las denominadas Universidades del Bicentenario,<sup>4</sup> específicamente en la Undav, ubicada en el partido de Avellaneda. Resulté ganador del concurso de la asignatura Historia de la Actividad Física y el Deporte y en el año 2012 emprendí mi tarea. Las diferencias del alumnado en términos de capital social, económico y cultural<sup>5</sup> con la UBA, son por demás significativas. Esta situación se presenta como un reto áulico, ya que en la cotidianeidad, allí donde acontece la pedagogía y lo pedagógico, se juegan la permanencia o la exclusión educativa en los estudios universitarios. La pedagogía, y explícitamente la forma en que las relaciones de los sujetos educables configuran el sentido en la formación universitaria, requiere de una reflexión desde el lugar de los sujetos, sus saberes y sus narrativas, en un lenguaje de comprensión y participación, lo que seguramente logrará la emergencia de nuevos enunciados no sólo frente a la práctica pedagógica, que es considerada para la obra como una excusa para el encuentro, sino también frente a la emergencia del sentido educativo.

Resulta por demás reveladora la distinción que realiza Jorge Larrosa entre el alumno y el estudiante: diré para empezar que los jóvenes se convierten en alumnos en el momento en que se inscriben en la universidad. La condición de

alumnos es, digamos, una condición puramente administrativa, ya que se constituyen en alumnos, en el momento en que atraviesan la puerta de la sala del aula y ocupan su lugar. En consecuencia, es una condición administrativa y, digamos, posicional (como también es administrativa y posicional, al menos en primera instancia, la condición de profesor). Pero la tarea del profesor es inclusiva, en tanto, se propone pensar la enseñanza no como un acto de imposición o transmisión unidireccional de conocimientos, sino como un gesto de apertura, de ofrecimiento, de invitación al diálogo y al descubrimiento compartido.

Expresar pensar, sentir, mi experiencia como docente de la Undav, me lleva a una situación autobiográfica reciente, donde el sentipensar forma parte de la propia tarea, ya que en la misma se presenta un ambiente que requiere de "reflexividad", y ésta pone en funcionamiento sentimientos-pensamientos (sentipensar) para interpretar la realidad en un examen profundo de uno mismo. Me refiero a que la educación no puede seguir aferrada a la transmisión de conocimientos fragmentados y disciplinarios, alejados de la realidad, sino que debería buscar la globalidad y la interrelación de los saberes desde la implicación emocional, motor del conocimiento y de la acción. ¿Entonces la educación es una profesión imposible? Freud (2010), plantea que gobernar, educar y psicoanalizar forman un trío de profesiones imposibles; esto no las hace menos practicadas; más aún, pareciera que cuanto más imposibles son, cuanto más topan quienes las ejercen con los límites que imponen a sus esfuerzos, cuanto más se les resisten, más vuelven sobre ellas. La imposibilidad no desemboca en la impotencia o en un "dejémoslas de lado". Por el contrario, su auge parece ir de la mano de su misma imposibilidad. Lo imposible debe, a primera vista, llevar a la desilusión, a algo del estilo de "perseguir una quimera no sirve de nada", sin embargo, sucede todo lo contrario: cuanto más imposible son, más reales devienen. Jorge Larrosa señala que, en contraposición al sujeto de la apropiación, el sujeto de la experiencia que el propicia es "el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar por lo que sale al encuentro" (2000, p. 178). Ampliando el análisis, intentando internarme en su compleja trama, advierto que las aulas se ven atravesadas por una relación vertical que impide una comunicación sensible, y, en su devenir pedagógico, se inhiben la posibilidad de construir a la Undav como una comunidad de aprendizaje significativa que aporte al proyecto de vida tanto de docentes como de los/as estudiantes. Cabe señalar que una formación crítico-reflexiva, propia del contexto universitario, requiere conseguir que tanto los estudiantes como el profesorado sean capaces de cuestionar las situaciones que los rodean recurriendo a la creatividad y la innovación y valorando la incertidumbre como un aspecto potencial de la realidad. (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995). ¿Qué sucede al intentar acercarnos a un proyecto universitario en clave sentipensante? Sentipensar es hacer evidente que tanto profesores como alumnos/as debemos constituirnos como sujetos sociales posicionados históricamente; es decir, convertirnos en seres conscientes de nuestros contextos, en tanta potencia que habilita y debilidad que nos habita, pero que no obstante no nos impide sentir. Es, sintetizando, transitar bajo la lógica de que formarse es aprender; es dar y encontrar sentidos y significados a nuestras existencias. Por ende, lo primero nos permite observar que educarse implica una multiplicidad de formas de percibir, pensar, sentir, actuar, persistir e interactuar, puesto que son partes inherentes de nuestras vidas y prefiguran nuestras biografías. Aprender a sentir implica el poder recuperar las consideraciones

teóricas del pensamiento complejo que nos muestran que la realidad está interconectada. La pregunta que deviene deslizándose en esta escritura me lleva a preguntar y preguntarme por los modos que tiene la Undav para alojar al alumnado y cómo se piensa la posibilidad de permitir y potenciar la apropiación por parte de los mismos en la institución. Esta pregunta podría articularse con el proceso de construcción del conocimiento y dar algunas pistas sobre la dinámica en la cual la vida universitaria acontece, comprendiendo que vida y aprendizaje ya no se separan más. Persuadido de que el aprender también envuelve procesos de auto organización y de autoconstrucción en los cuales la dimensión emocional tiene un papel destacado. Al mismo tiempo, implica asumir, más allá de cuestiones de eficacia, de eficiencia, un posicionamiento ético irrenunciable.

### **Relatos autobiográficos de un cuatrimestre en la Undav**

Me duele, toma mi alma, me cruza y aprieta el pecho, y entonces escribo, siempre escribo; pienso, leo, me leo, me escribo. Soy docente, creo y persisto en la propia terquedad del pedagogo: considero que se debe enseñar, porque todos/as pueden y tienen derecho a aprender. El pedagogo en la Grecia antigua, era el esclavo que acompañaba al niño a la escuela (Ocaña, 2017). Es por ello que se puede pensar en término de camino a recorrer; y todo camino, se sabe, impone sus condiciones. Fernando Ulloa (1995) ilumina este tránsito, cuando habla del baqueano como aquel que camina desprejuiciado pero a la vez sin dejar de ser prudente; es quien conoce su territorio, pero al mismo tiempo nunca se distrae de lo peculiar de su terreno, a pesar de que sea este un camino que transitó una y otra vez. Aquí habita mi insurrección (Meirieu, 2016), mi política y mi emoción puesta en un proyecto para todos/as. Así empiezo un cuatrimestre, con aula llena, bancos ocupados, miradas ansiosas. Planteo como horizonte pedagógico desarrollar un curso donde el alumno pueda iniciar un proceso donde se interesen por lo que puede ofrecerles el andamiaje de la academia.

Cuando me encontré con mis estudiantes, desde el primer día, presenté la asignatura, expliqué la doble modalidad de cursada, vía campus y presencial, e insistí en el mensaje inclusivo: si no pueden venir, todo está en el aula, no se quedan sin clases o contactos conmigo y con sus compañeros/as. No se preocupen por los parciales, les digo: lean, debatan, intervengan, pregunten; vamos a trabajar la escritura y lectura en clases. Ya en la tercera clase, ¡mitad del alumnado! Les escribo: — ¿por qué no estás viniendo? Te espero. Varias respuestas me acercan a las dificultades económicas del estudiantado.

—Conseguí un trabajo de 8 de la mañana hasta las 20 hs. Tengo que ayudar en mi casa: mi madre toma horas de limpieza, yo me quedo a cuidar a mis hermanitos, etc.

En el párrafo anterior aparecen mis limitaciones como docente: ¿no se preocupen por los parciales, cuando es la instancia objetiva que define su regularidad y promoción? ¿Por qué dije eso? ¿Para qué? Contrariamente a lo que pareciera ser una intervención inclusiva, por el contrario es desafectiva y desafectada y los aleja de lo que es y será lo que define su trayecto en tiempo y forma: aprobar la asignatura. Lo que debería decir es lo contrario. —"¡preocúpense por los parciales, porque de ellos depende la aprobación de la cursada!"

Advierto que debo repensarme como docente y la escritura autobiográfica de mi experiencia en la Undav es un ejercicio donde puedo mirarme y encontrarme con mis sospechas. Está claro que hay situaciones económicas, afectivas y emocionales del orden de lo singular y en los marcos de cada vida que son inmodificables y pedagógicamente irreversibles, y es allí donde el pedagogo debe saber que hay fronteras que no se cruzan. No obstante esto, resulta vital comprender que en el acto de transmisión siempre se precisa una espera y un recibimiento hospitalario. Me asalta la pregunta, me interpela, viene sobre mí y hacia su escritura: ¿para qué vinieron si dejaron a la tercera o cuarta clase? ¿Es válida esa experiencia o solo aquello que conlleva el éxito de la completud amerita pensar la inclusividad? Me desvelo, me aturdo, sacudo mi cabeza y recojo el guante. Cada trayecto es singular y no es lo que deseamos sino lo que efectivamente es. Caen preconcepciones y advierto que hay una deuda con la Undav, en la medida en que me está enseñando otras diferentes formas de estar en la universidad que no implican titulación, sino compromiso pedagógico, que es político y que es ético.

Aprendo que hay alumnos y alumnas que valoran por demás el ser universitarios y que esa posibilidad alejada de sus horizontes primarios es un acto concreto de inclusión y justicia socio-pedagógica que la Undav les ha ofrecido. Entonces están, se aferran, se caen, vuelven o se alejan, pero habitaron esa otra experiencia inédita, que fue y es la universidad pública.

Larrosa dice: A los alumnos, en tantos alumnos, les importa la nota, el final, no el curso sino el "haber cursado. Los alumnos (repito: en tanto que alumnos) se toman la materia como un trabajo en el que hay que cumplir obedientemente, o como un trámite que hay que efectuar adecuadamente o, aún peor, como una carga de la que hay que aliviarse, como un peso que hay que descargarse, eso sí, con los mínimos costos (de esfuerzo) y con el máximo beneficio (de calificación). Hoy en día, además, los alumnos se comportan muchas veces como clientes (en tanto que han sido convenientemente clientelizados) que exigen por lo que han pagado y que, como un shopping, entienden que todo el personal está a su servicio, que está ahí para hacerles la vida más fácil, para cumplir, para cumplir con sus expectativas. (2019, p. 34)

Estos agudos conceptos del pedagogo catalán, sin duda permiten dar cuenta del trabajo institucional por un lado, y del esfuerzo del docente que se requiere para traccionar hacia una condición que no está dada de manera natural sino que demanda un trabajo sistemático y paciente. Es decir, lograr ese pasaje de alumno a estudiante constituye un gran desafío.

Asimismo, si antes era una simplificación y un acto de desresponsabilización adjudicar exclusivamente las culpas a los alumnos/estudiantes por sus fracasos, es igualmente reduccionista y peligroso re direccionar las responsabilidades exclusivamente a la acción de los docentes. La situación es compleja y no admite miradas simplistas. En este sentido es que resulta fértil el concepto de trayectoria, trabajado principalmente por Flavia Terigi (2012). ¿Por qué? Porque permite escapar por un lado de un determinismo social que adjudica todas las causas del fracaso a los factores sociales o socioeconómicos, como así también a ciertas posturas psicológicas que parecen querer explicarlo todo en términos de capacidades individuales. Pensar en cambio en término de trayectorias, posibilita distinguir entre los recorridos ideales o esperados por el sistema educativo (lineales, continuos y en los tiempos estipulados) y las trayectorias reales que los

estudiantes efectivamente transitan, las cuales suelen ser más complejas, discontinuas e irregulares. Esto permite por un lado trabajar con las singularidades y por el otro abre el camino, como dirá Meirieu (2016) en el sentido profundo de la pedagogía.

**Escena del príncipe encantado:** turno noche, 19 horas, día tranquilo y sereno, aula fría,<sup>8</sup> asientos incómodos, grupo nocturno y de trabajadores. Estoy dando clase, explicando, interactuando, cuando escucho un ronquido. Me acerco al espacio desde donde se emite el sonido. Un alumno está profundamente dormido, en un banco por demás incómodo y con la cabeza colgando hacia un costado. Pienso y trato de entender que sucede y resuena en mí la idea de que el cuerpo no solo está en contacto directo con el mundo y la experiencia, sino que reproduce, los mundos culturales en los que habita y que habitan en él. La "hexis",<sup>7</sup> en la que el cuerpo se vuelve "recordatorio de la socialización" (Bourdieu, 1991), nos presenta los actos corporales como metáforas. El aula universitaria se constituye para los ingresantes en un nuevo, otro espacio, donde se reconfigura un sujeto que necesita una nueva lengua para pronunciar lo desconocido y las agencias que experimentan. Así, texto, errancia (Duschatzky, 2007) y recorridos articulan nuevas posibilidades subjetivas que se activan en la medida en que el alumno (¿estudiante?) atraviesa el espacio áulico. En definitiva, el espacio es una experiencia que pone al sujeto en relación directa con las latencias y los modos de vida que habitan la universidad y, en este sentido, el sujeto que se escribe en su tránsito por articular una operación de resubjetivización. Lo despierto suavemente, le pido que vaya a lavarse la cara, a tomar un café y después dialogamos. Le hablo con un tono que no implica enojo, sino comprensión y ubicación situacional. Vuelve, escucha, cabecea. No puede sostenerse en pie. En un corte lo invito a dialogar y me dice: "profesor; me levanto a las 4 de la mañana y termino a las 17 horas y vengo a cursar". Vuelve la pregunta: ¿Qué decir y qué hacer, si no hay dispositivos de hospitalidad y contención integral? El alumno vino dos clases más y abandonó la cursada. Otra vez, resuena la palabra "errancia", que nos habla de esta precariedad de las existencias contemporáneas, de un mundo que ha transmutado; de la normalización y el control panóptico y la sanción de las instituciones de encierro que tanto hemos criticado, se ha pasado a un estallido que ha puesto a las grandes mayorías a la intemperie (Duschatsky, 2007). Judith Butler (2019) nos habla también de esa misma precariedad de los cuerpos. Ambas autoras coinciden en visualizar en esa errancia, en esa vulnerabilidad, las claves para una resistencia y para nuevas maneras de accionar.

### **¿Qué pasa, por qué pasa lo que pasa, puede dejarse pasar? Primeros datos**

Lidiar con los presuntos fracasos duele, en particular, cuando advierto que mis estudiantes no alcanzan los objetivos mínimos<sup>9</sup> o las expectativas. Me siento frustrado y suelo mirar la parte vacía del vaso, especialmente cuando se ha invertido una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en la preparación de las clases, en el cuidado, acompañamiento y apoyo a cada estudiante o grupo. Pero con algunos no alcanza. Es por ello que me pregunto sobre lo que salió mal, y qué se podría haber hecho de manera diferente. Me siento solo en la tarea: ¿es malo eso, inhibe, ¿impide? Quizás el sentirse sin apoyo o solo no es del todo malo, y es natural que acontezca: para el artista, la soledad le permite estar consigo mismo y reflexionar sobre la vida y sus experiencias y ¿la docencia no es acaso una obra?

(Alliaud, 2017). Conmovido por la escritura de este texto auto-biográfico, realice un relevamiento con los alumnos/as de mi asignatura, durante el segundo cuatrimestre del año 2023, la cual se ubica entre el 1ero y el 2do año de cursada. Para ello considere importante recordar (me) que el nivel superior universitario, requiere que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento impartido, mientras que la secundaria espera que sea reproducido. Por supuesto que advertido a la vez que las fronteras nunca son tan nítidas y que no hay en educación esencias ni universales. Pero el hecho es que estaba muy preocupado por el abandono de la cursada y no me consolaba que otros colegas expresasen que tenían en el cuatrimestre, cifras inéditas de deserción.<sup>10</sup> La falta de lectura, de gran parte del alumnado, era otro problema y el mismo, implica una multicausalidad que involucra factores como, espacio de lectura, disponibilidad temporal, acceso a recursos bibliográficos, currículo académico rígido y enciclopedista. La escasa presencia de una cultura lectora, no solo afecta el rendimiento académico, sino que también limita su capacidad para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y demandante de habilidades cognitivas avanzadas. En ese marco, tomé la decisión de escribir un texto para mi alumnado, tanto para los y las que seguían concurriendo a clases como para los y las que no lo estaban haciendo. El texto decía lo siguiente: "les pido comprendan el concepto de experiencia, como aquello que pasa, sucede y nos afecta". Mi propuesta en la asignatura es construir junto a ustedes una experiencia formativa que incluye lecturas y escrituras. En ese marco es clave que pongan el cuerpo como totalidad absoluta. Esto implica estar, permanecer, transitar y habitar la asignatura en todas sus dimensiones temporales y espaciales. En ese cuadro debe inscribirse el deseo de saber, de comprender y de ser. Seguiremos adelante con aquellos sujetos deseantes de aprendizaje, los que estén habitados por desear ser otra persona diferente, conformada por nuevos saberes y resubjetivarze. En este sentido, "el deseo es siempre el modo de producción de algo, el deseo es siempre el modo de construcción de algo" (Guattari; Rolnik, 2006: 256). Esa es mi propuesta y espero que decidan incluirse y estar. Yo los espero siempre. Espero sus respuestas. Abrazo. "Gracias".

Pongo a disposición algunas respuestas:

- Estoy tratando de estar al día, no me queda más que decir que sigo en camino y le voy a volver a enviar el borrador con las cuestiones modificadas que me marco. ¡Muchas gracias por ocuparse!
- Hola profesor, por temas personales no voy a poder seguir asistiendo a las clases de los lunes, ya que también ando con mucha carga horaria. Mejor voy a prepararme para el próximo cuatrimestre así que muchas gracias por sus clases, abrazó profe!!
- Hola Profesor cómo le va, yo tuve dos inasistencias a su materia. Le pido disculpas. Entré a la carrera de guardavidas y en el trabajo a veces me quedan cosas pendientes. Igualmente estoy leyendo las clases a las que no asisto de su materia y voy escribiendo, antes del 3/8 le envió mi primer borrador, saludos
- Profesor: estoy compenetrada con la asignatura y hare de mi parte todo lo posible por aprender y aprobar.
- Profesor: me han ofrecido más horas en el trabajo y he decidido aceptarla y dejar de cursar, por lo menos este cuatrimestre.

- Yo lo entiendo a usted perfectamente no me quiero ni imaginar lo que debe ser tener que preparar tantas clases y todo, pero no sé preocupe usted tranquilo yo trataré de dar su materia cuando esté más liberado de tiempo. Un saludo

Es importante reiterar, que hay un factor común en la mayoría de los estudiantes: la falta de lectura de los materiales del curso. Como afirman Marina y Válgoma (2005), "sólo a través de la lectura podemos aprovechar la experiencia de la humanidad". En este contexto, la lectura académica, junto con la escritura, constituye una de las competencias más importantes que deben desarrollar los estudiantes universitarios. Es importante destacar que "una de las causas principales [de la falta de lectura] es que no obtienen placer al hacerlo, y esto se asocia a la falta de comprensión en los textos" (García, 2006). En consecuencia, la alfabetización académica, definida por Carlino (2003) como la responsabilidad de los docentes universitarios de enseñar a leer y comprender, se convierte en un desafío complejo y altamente desafiante. En mi experiencia, al alto precio de los libros se ha sumado el costo muchas veces prohibitivo de las fotocopias. Eso ha generado que me asegurara de que todo el material, esto es textos, audios, videos, etc. estuviera convenientemente digitalizado. Pero muchos de mis estudiantes no cuentan con una computadora a disposición en sus hogares. Esto genera que, o bien busquen espacios como la biblioteca para estudiar, o adopten la ciclópea tarea de leer desde los celulares. Esto puede funcionar muy bien en el caso de un texto de ciento cuarenta caracteres, pero estudiar un texto complejo de esa manera pareciera una tarea imposible. La desigualdad tiene muchas aristas; esta es sin duda una de ellas.

Es importante reiterar la relevancia de la alfabetización académica, ya que la escritura y la lectura en este ámbito son un arte que implica la construcción de la identidad del autor y que se transmite por su función social (Castelo, 2007). Esta práctica se lleva a cabo a través del discurso académico, un mecanismo que permite la reproducción y recepción de la cultura mediante representaciones de los fenómenos. La fuerza del concepto de alfabetización académica, como señala Carlino (2005), radica en que evidencia que los modos de leer, escribir, buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento varían según el contexto. Esto implica que los estudiantes, al iniciar sus carreras universitarias, deberían recibir nociones sobre la función que desempeñarán en su profesión, los conocimientos necesarios para llevarla a cabo y los ámbitos en los que se desenvolverán. Mi experiencia me ha llevado a implementar un enfoque de lectura asistida en los primeros textos de las asignaturas. Este enfoque consiste en trabajar párrafo por párrafo, buscando una comprensión profunda de los conceptos involucrados. Se busca guiar a los estudiantes desde una lectura inicial "liviana" o de "sobrevuelo" hacia una lectura más detallada y profunda, estableciendo un andamiaje sólido que les permita percibir aspectos micro, macro y superestructurales en los textos. Paralelamente, se fomenta la escritura individual o grupal sobre los temas trabajados, buscando que la lectura y la escritura recorran un camino común. Aquí me parece necesario decir y apuntar con fuerza, algo que surge de escribir y pensar, porque en tanto pienso escribo y en tanto me escribo me pienso y es lo siguiente: en este punto, considero necesario reflexionar sobre un aspecto personal que surge al escribir y pensar que mi experiencia docente, ha desnudado, el deseo de necesitar del alumnado. Esto me lleva a pensar que debido a mi trayectoria, he llegado a

comprender que mi labor no se trata solo de impartir conocimientos, sino también de un intercambio vital con los estudiantes. Refiero a la palabra "desnudado", para implicarme en una vulnerabilidad y una honestidad al reconocer esta dependencia. En consecuencia, me siento afectado y me pregunto ¿porqué me siento amenazado y obsoleto? Esta última parte revela que me siento "amenazados", posiblemente por la incertidumbre sobre el futuro de la educación superior y su propio. Además, lo "obsoleto", podría indicar una preocupación por la relevancia de mis conocimientos y métodos en un mundo en constante cambio. Todo esto, me interpela y afecta, generando una herida narcisista, al percibir que mi imagen no siempre es tomada como modelo de identificación por el alumnado.

### **Relatos que son historia de estudiantes: de lo metodológico no instrumental**

Tomamos las narraciones de los y las estudiantes en tanto historias de vida, que se narran con la intención de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como estos y estas vivencian su tránsito por la universidad y dan significado al mundo de la vida académico - universitaria mediante el lenguaje. El relato inicial que los y las estudiantes, hacen de su trayectorias universitarias son elaboradas como "historias de vida" a los efectos de comprender las relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida universitaria afecta a los y las estudiantes. Al considerar sus narraciones como historias de vida otorgamos relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad y a cómo ellos vivencian su tránsito por la universidad, confiriéndole significado al mundo académico a través del lenguaje. Estos relatos iniciales sobre sus trayectorias universitarias son elaborados como para comprender las relaciones sociales, construcciones e interacciones que influyen en su experiencia. Es importante destacar que el análisis de estos relatos no busca generalizaciones, sino que a través de los elementos singulares se expresa de manera auténtica la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. Las historias de vida nos permiten acceder a los sentimientos y experiencias íntimas de cada individuo, convirtiendo este proceso en un aprendizaje vivencial y significativo. Ricoeur (1999) señala que la reflexión que acompaña a la narración permite reconstruir la experiencia y descubrir el significado de lo vivido, un proceso que se basa en la temporalidad inherente a la experiencia humana. Bertaux (1981, 1999) también destaca el valor cognitivo de la experiencia humana en el enfoque biográfico, donde la observación y la construcción de nuevas interpretaciones fortalecen y profundizan la comprensión de la realidad. Al abordar lo biográfico desde una perspectiva cohesionada y situada, valoramos la oralidad como un elemento enriquecedor de la experiencia de vida. Esta mirada nos permite buscar significados y profundizar en las inflexiones cardinales que surgen de los relatos, las cuales se manifiestan como principios movilizados del diálogo entre lo narrado por los estudiantes en un contexto educativo real. Resulta importante señalar que las historias de vida que componen este texto, han sido segmentadas en tiempo y espacio. Las mismas se presentan como relatos que son indudablemente construcciones situadas, de tal manera que el producto de las mismas se entrecruzan con las preguntas formuladas en las entrevistas, componiendo así un texto donde las preguntas y respuestas son crecientemente contextualizadas y conjuntamente construidas por la persona entrevistadora y por las alumnas entrevistadas.

Los encuentros se plantearon como una conversación, donde se expresaron sentimientos y pensamientos que forman parte de la realidad de cada estudiante. De esa manera, las entrevistas, basadas en un enfoque narrativo, habilitan sin contrapesos y censuras para que las informantes puedan describir escenas de la vida cotidiana y de esa manera asuman su particular forma de explicar el mundo. "Mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto" (Bolívar et al, 2001, p. 150).

En correlación con lo anteriormente señalado se ha trabajado en entrevistas que permitan y potencien una estructura dialógica, y aun cuando las mismas consistieron en breves intercambios, permiten la expansión narrativa que tiene que ver con las transformaciones de una historia" (Arfuch, 1995, p. 54). La entrevista se llevó a cabo en la Universidad, con una estudiante del turno noche, una hora antes del inicio de clases. Se realizaron entre dos y tres sesiones, dependiendo de la profundidad de la información obtenida y de mi capacidad como investigador para lograr una mayor densidad informativa. La elección de una estudiante se debió a que, en el momento de las entrevistas, no había estudiantes varones cursando la materia. Las conversaciones fueron abiertas y profundas, consistiendo en reiterados encuentros con la informante, dirigidos a comprender sus perspectivas sobre su vida, experiencias y situaciones, tal y como las expresaba con sus propias palabras. Las preguntas abiertas permitieron demostrar la intención de la entrevista, lo que se quería investigar y lo que resultaba de interés, sin influir en las respuestas, manteniendo la conversación enfocada en el tema en cuestión. Asimismo, se le proporcionó a la informante el espacio y la libertad necesarias para definir el contenido de sus respuestas. Es importante destacar que en ningún momento se estableció una distancia entre el investigador y el objeto de conocimiento en aras de la objetividad. Por el contrario, se buscó que la narradora hablara por sí misma y rememorara experiencias del pasado desde su propia subjetividad.

### **Desgrabaciones intencionadas**

Precauciones originales: Es importante señalar que las grabaciones digitales no capturan completamente la riqueza de la comunicación no verbal y emocional que se produce en una entrevista. Elementos como las entonaciones de voz, risas, pausas y otros aspectos de la comunicación no verbal no son fácilmente traducibles a un registro escrito. Por lo tanto, la experiencia vivida durante la entrevista difiere de la grabación y su posterior transcripción. Si bien las transcripciones pueden captar algunos aspectos emocionales, estos no reflejan la totalidad de la interacción original. La desgrabación es, en última instancia, un proceso interpretativo en el que se generan registros de la entrevista que no reproducen fielmente la situación de intercambio original. Es fundamental tener en cuenta esta limitación al analizar los datos obtenidos de las entrevistas, reconociendo que la transcripción es solo una aproximación a la interacción real y que algunos matices emocionales y no verbales pueden perderse en el proceso. Por otro lado toda comunicación no deja de ser una traducción. "Lo fundamental no es saber si una traducción de este tipo es conceptualmente legítima, puesto que lo es, sino únicamente saber qué intuición se pierde con ella" (Deleuze-Guattari, 2004, p.410). La entrevista empieza con la siguiente pregunta: ¿cómo llegaste a la Undav? La estudiante (Solange) se encontraba desempleada, relató su historial de

formación y entrenamiento físico y corporal como una conducta constante a lo largo de su vida. Un dato relevante aportado fue la influencia de la malformación cardíaca de su hija, que la impulsó a informarse y formarse en temas de alimentación y actividad física. Para ella, la actividad física y el entrenamiento son fundamentales para recargar energías y equilibrar las tensiones cotidianas. A pesar de las dificultades, nunca abandonó sus estudios y siempre buscó formarse e informarse de manera continua, especialmente en temas relacionados con la salud de su hija. Estudiar la licenciatura en Actividad Física le permite dar sentido y forma a lo que ya venía haciendo, además de adquirir una formación más amplia y profunda en temas que le interesan. Al preguntarle sobre su experiencia en la universidad (Undav), destacó que le permitió conocer otras realidades y adquirir una conciencia social que antes no tenía. Esto implicó para ella conocer realidades diferentes a la suya, tanto mejores como peores, y escuchar las experiencias de otros estudiantes que enfrentaban dificultades para estudiar y asistir a la universidad.

La distinción que establece Solange, entre "conciencia social" y "conciencia universitaria" revela una perspectiva interesante sobre su experiencia en la universidad. Para ella, la conciencia social, adquirida a través de la interacción con otros estudiantes y la exposición a realidades diversas, trasciende la mera adquisición de conocimientos teóricos y curriculares (conciencia universitaria). Esta diferenciación sugiere que la universidad, en su visión, no se limita a ser un espacio de formación académica, sino que también funciona como un catalizador para el desarrollo de una conciencia social más amplia. La interacción con personas de diferentes orígenes y experiencias de vida, así como la exposición a problemáticas sociales, amplían su comprensión del mundo y la llevan a reflexionar críticamente sobre su entorno. En este sentido, la universidad se convierte en un espacio de encuentro con la diversidad y un lugar donde se cuestionan y amplían las perspectivas individuales. La entrevistada valora esta dimensión social de la universidad tanto o más que la formación académica en sí misma, lo que resalta la importancia de fomentar espacios de diálogo e intercambio en el ámbito universitario. En efecto, el "currículum oculto" del cual nos habla Jackson (1994) permite visualizar que todo acto educativo excede en mucho las cuestiones relacionadas con el currículum. No solo lo explícito se transmite y se aprende sino que hay una multiplicidad de interacciones que determinan experiencias. En cuanto a lo que la universidad no le brindó, expresa sentirse una estudiante más, a pesar de llevar varios años cursando. Considera que su esfuerzo y situación personal no son reconocidos, y desea que al ingresar a las clases se la conozca. Señala que la masividad provoca un desconocimiento del alumnado, lo que considera un factor de abandono. Destaca su esfuerzo por estudiar y asistir a clases, y su interés en crecer académicamente, especialmente en el ámbito de la docencia universitaria, pero siente que la carrera no la acompaña en ese deseo. Menciona que se comunicó con el director de la carrera para expresar su interés, pero recibió una respuesta fría y burocrática. La entrevistada hace hincapié en su edad ("treinta y pico") en varias ocasiones, como si fuera un factor determinante en su experiencia universitaria. Relata que fue criada por su abuela tras la separación de sus padres, y que esta le inculcó un rol tradicional de la mujer en el hogar. Sin embargo, recientemente cuestionó esta idea y decidió que podía cuidar de su hija, estar con su esposo y estudiar, a pesar de la oposición de su abuela. Destaca que con su hija se ayudan mutuamente en sus estudios y que

ambas tienen aspiraciones académicas y profesionales. Solange dice con fuerza e intención: "me parece importante que sepan quién soy y me conozcan, no me parece bien que cursemos casi en el anonimato. Ahí veo un problema con la masividad, ya que provoca desconocimiento del alumnado y esto es un factor de abandono. Yo me esfuerzo mucho para estudiar y para venir, no soy una nena y tengo una hija y un esposo. Me interesa crecer académicamente, sobre todo me atrapa la docencia universitaria y aún no veo que la carrera me acompañe en ese deseo. Entonces, yo le escribí al director de la carrera, le mostré interés y no siento que su respuesta, me haya contenido ya que la misma ¡fue fría y burocrática!"

Cabe aclarar que esta carrera en Undav lejos está de tener una matrícula excesiva ni mucho menos. La masividad aquí pareciera tener más con un anonimato que la entrevistada sufre. Ahondando en su biografía, señala que "Mi crianza fue con su abuela, ya que mis padres se separaron y me dejaron al cuidado de ella. La misma decía: la mujer en la casa, cuidando a sus hijos y ayudando a su marido y hace un corto tiempo, esto me hizo ruido y me dije; puedo cuidar a mi hija, estar con mi marido y también estudiar, a pesar de que me señalaba, porque no te dejas de hinchar con estudiar, anda a trabajar! Pero aquí estoy yo, pude transmitirle mi deseo de estudiar y al final lo entendió. Debo señalar que con mi hija nos ayudamos mutuamente; ella está terminando la secundaria y va a ir a la universidad para ser instrumentadora quirúrgica, aunque le fascinan las matemáticas". Indudablemente la preocupación de su madre por formarse y estudiar constituye una referencia significativa y subjetivamente. Al preguntarle sobre las dificultades en la carrera, mencionó que algunas asignaturas transversales tienen pocos cupos y que solo pudo acceder a una de ellas en un tramo avanzado de sus estudios. Respecto al tema del abandono en la universidad, y en respuesta a las voces que sugieren adoctrinamiento, se definió como una "persona política" y afirmó que todo tiene una dimensión política. Aunque no milita en ninguna agrupación, se mantiene informada y reconoce la presencia organizada de La Campora en la universidad. Sin embargo, enfatiza que cada individuo decide dónde estar y cómo pensar, y que es posible disentir con compañeros y docentes sin que esto represente un problema.

### **Segunda parte: ¿y donde esta Solange? O un baldazo de agua fría**

Sigo escribiendo, pensando y el cuatrimestre (uno más) avanza. Otros tiempos, nuevas penurias, sombras, necesidades.<sup>11</sup> Doy clases, voy a la Undav y en ese contexto me pregunto por Solange. ¿Estará cursando, estudiando, concurriendo o tratando buscar un trabajo o empleo para con su marido, sostener su hogar? Me saco la duda y la convoco para una nueva otra entrevista. Me contesta rápido y acordamos la cita en la sala de profesores. Pasaron ya 6 meses desde el primer encuentro y considero necesario (o para mí es necesario) saber si hay una segunda parte o algo que se sostiene y se profundiza. Llega puntual, amable y respetuosa. Le pregunto cómo está su familia y me dice que están todos bien. Bueno Sol; ¿cómo andan tus estudios este cuatrimestre en la Undav? Profesor, gracias por convocarme y preocuparse por mí, le cuento que no estoy cursando en este momento. ¡El pánico y la zozobra se apoderan y corporizan en forma inmediata! Algo indudablemente pasó en mi rostro, en mi postura y hasta en mi imagen que hizo que Sol enseguida reaccionase: "pero la voy a retomar en el cuatrimestre que viene. No voy a abandonar. Mi deseo de ser licenciada y terminar mi carrera

universitaria no se negocia. ¿Pero qué paso? ¿Por qué no estás cursando? Sol me mira y no demuestra un gesto de preocupación, sino de interés por la conversación y creo que por informarme de su situación “Tuve que buscar trabajo, porque no alcanzaba más el dinero y mi esposo me logró ubicar en el gremio de camioneros, donde trabaja hace ya muchos años “. Bueno, ¿pero no puedes cursar en ningún turno, le pregunto preocupado? “Este cuatrimestre no, porque me dieron el trabajo, con turnos alternados, pero me prometieron que en la mitad del año, trabajaré en horario corrido y así voy a poder retomar la cursada”. La escucho, miro hacia abajo, pienso y me pregunto: ¿porque la Undav, no realiza un seguimiento de su alumnado y despliega prácticas inclusivas? En clave afectiva y pedagógica formativa, el caso de Solange pone de manifiesto una realidad preocupante: la falta de apoyo institucional a estudiantes que enfrentan dificultades socioeconómicas en su trayectoria académica. Su historia resuena con la de muchos otros jóvenes que, a pesar de su deseo de superación, se ven obligados a abandonar sus estudios debido a la falta de recursos y a la necesidad de trabajar para sostenerse. La pregunta que se desliza es: ¿por qué la universidad no implementa prácticas más inclusivas que consideren las realidades de los estudiantes y les brinden un acompañamiento adecuado? La respuesta es compleja y multifacética. No se puede soslayar que el contexto socioeconómico atraviesa la vida universitaria de las clases populares, y que su permanencia siempre parece pender de un hilo. No obstante, es evidente que la falta de seguimiento y apoyo institucional es un factor determinante en la deserción estudiantil. El caso de Solange es un llamado para que la universidad asuma su responsabilidad y trabaje en conjunto con los estudiantes para construir un futuro más inclusivo, solidario y justo.

### **Conclusiones: esto (no) se termina**

Kaplan y Martuccelli( 2003:10) me ayudan a poner palabras e iluminar ciertos aspectos que no siempre son tenidos en cuenta: “se hace necesario visibilizar los procesos a través de las vivencias, las biografías, los sentimientos de las juventudes y las adolescencias en los territorios donde traman sus identidades (escuelas, universidades, familias, empleos, barrios, organizaciones de base” Asimismo, el concepto de trayectoria (Terigi,2009) permite mantenerme a prudente distancia, ¿tanto de aquellos análisis que responsabilizan exclusivamente a los individuos por sus éxitos y fracasos, como de aquellos que consideran que la dimensión socio-económico no deja margen alguno de acción a los sujetos y a las instituciones implicadas. Tanto las perspectivas psicologicistas como aquellas ligadas a las Teorías de la Reproducción parecieran dejarnos sin margen de acción tanto a los estudiantes como a los docentes y a las instituciones. A modo de cierre, cabe señalar que la escritura de esta autobiografía, me ha permitido reflexionar sobre mi práctica docente en la Undav, reconociendo que he transitado por un camino sinuoso y complejo, donde se entrecruzan diferentes aristas. Escribirme, en definitiva, ha sido un ejercicio de autoconocimiento, que me ha llevado a cuestionar mis propias prácticas y a buscar nuevas formas de abordar la enseñanza en este contexto particular. En este sentido, el texto se presenta como un punto de partida para seguir explorando y construyendo una pedagogía situada, que tenga en cuenta las particularidades de los y las estudiantes y de la institución, y que se comprometa con la formación de sujetos críticos y reflexivos. Es posible

señalar que la escritura autobiográfica se torna un dispositivo que permite comprender la complejidad de la tarea docente en la universidad. Podríamos señalar que en los tiempos actuales, de plataformas y redes, muchas veces la modalidad de escritura adopta lógicas más cercanas a sus formas y sus usos. Esto se percibe, por ejemplo, en la poca utilización de los signos de puntuación, lo que denota unas prácticas muy ligadas a la oralidad. En este sentido, el texto intenta dar cuenta de la riqueza y las dificultades que implica el encuentro con el alumnado en el marco de una universidad pública y gratuita como es la Universidad Nacional de Avellaneda. Asimismo. La escritura me ha posibilitado, el pensar la docencia en clave sentipensante, reconociendo que la misma se encuentra atravesada por múltiples dimensiones: afectivas, emocionales, sociales, políticas, económicas, pedagógicas. En este marco, se torna necesario reconocer que el sujeto docente se escribe en el encuentro con los y las estudiantes en el devenir cotidiano del aula. La autobiografía se torna un dispositivo potente para pensar la propia práctica y la formación docente en clave reflexiva.

Se destaca la importancia de atender a las trayectorias educativas diversas, así como a las necesidades y expectativas de los y las estudiantes. Cabe señalar, la necesidad de que la institución asuma un rol más activo en el acompañamiento de los estudiantes, brindándoles apoyo académico y económico, y promoviendo un ambiente de aprendizaje que tenga en cuenta sus realidades y necesidades. Asimismo, y en consonancia, la alfabetización académica emerge como un aspecto crucial a ser abordado en la formación universitaria, considerando las particularidades del alumnado y los recursos disponibles. En última instancia, el texto que aquí se ha presentado, invita a una reflexión profunda sobre el rol docente, la construcción de comunidad de aprendizaje y el compromiso ético que implica acompañar a los y las estudiantes en su camino hacia el conocimiento y la transformación personal.

Último momento (¿final feliz?): es un día de Agosto, del segundo cuatrimestre, camino por los pasillos de la universidad para buscar un necesario café. Voy distraído, pensando en la clase y como continuarla después del corte. De repente veo caminando a Solange, ella me mira y me devuelve una sonrisa. Nos saludamos y le digo "¡qué alegría verte, espero que estés cursando, ¡si profe, estoy haciendo dos asignaturas. No voy a dejar, no se preocupe". En tiempos de plataformas y de conectividad virtual, haber podido tener un lazo pedagógico y afectivo, posibilita sostener un sentido de pertenencia de la alumna como estudiante universitaria. Este hecho quizás puede conducir a mejores resultados de aprendizaje y a una experiencia universitaria más positiva.

### **Referencias bibliográficas**

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Planeta.
- Bénard Calva, S. (2019). *Autoetnografía Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.

- Bertaux, D. (1981): *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*, Londres y Berkeley, SAGE.
- Bertaux, D. (1999): "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades", *Proposiciones*, 29, pp. 1-23.
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M., et al (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44 (76), 105-117.
- Contreras, D. (2008). I Congreso Metropolitano de Formación Docente [Conferencia] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Díaz, M. (1993). La construcción social del discurso pedagógico. Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica. Bogotá: p. 81-118.
- Duschatzky, S (2007). *La escuela como frontera*. Paidós
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoetnografía, narrativa personal, reflexividad. En: Muñoz, J. G. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe, revista internacional de trabajo social y bienestar*. (3). Recuperado de: <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: "Enseñar y aprender entre la diversidad". *Revista Digital Umbral 2000*
- Ferreres, P. & Vicente, S. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 5, núm. 2,
- Foucault, M (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Freud, S. (2010). El malestar en la cultura. En *Obras completas* (Vol. 21, pp. 57-140). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1930)
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- García Garrido, J. (2006). *La máquina de la educación. Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Ariel.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños.
- Hernández Galván, F. (2019). Judith Butler: resistencia, repetición y vulnerabilidad. *Persona Y Sociedad*, 33(1), 184,187.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Morata

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y Escuela*. Paidós.
- Kaplan, C. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Revista Sudamérica*. (9)1 pp. 117-128.
- Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la pos pandemia. *Educación para una sociedad de reciprocidades. Anales de la Educación Común*; 1(1) p. 104-113.
- Kaplan, C (2019). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Revista Pensamiento universitario*. Número 19.
- Kaplan, C. y Martuccelli, D. (2023). *Presentación Dossier. Jóvenes y educación. Revista del IICE* 53 doi: 10.34096/ISSN 0327-7763
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Marina, J. y Válgoma, M. (2010). *La magia de leer*. Plaza & Janés.
- Meccia, E. (2020). *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas*. Ediciones UNL. Libro digital, PDF (Cátedra).
- Meccia, E. (2012). Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis micro sociológico del tránsito de la homosexualidad a la homosexualidad. *Revista latinoamericana de metodología en investigación social*, año 2
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Colección: Voces de la educación. Paidós
- Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias generalizadas en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 165–195. <https://doi.org/10.19053/01227238.7570>
- Ortiz Ocaña, A.(2011). Modelos pedagógicos. En A. L. Ortiz Ocaña (Ed.), *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje* (pp. 15-32). Pearson Educación.
- Porta, L (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de educación*. Año 1
- Porta, L. y Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista de Educación*, 167-185
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración: el tiempo narrado*. Siglo XXI
- Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Arrecife Producciones.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Alianza Editorial.
- Suarez, D (2022). Narrativa, experiencia y pedagogía. La documentación narrativa y la democratización del saber educativo. En: *Investigar desde el Sur Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones desde abajo

- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires
- Torre, S. (2001). *Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo*. Mimeo.
- Ulloa, F (1995). *Novela clínica psicoanalítica Historial de una práctica*. Ed Paidós,
- Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n) ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, N°31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 381-396.
- Yedaide, M. y Porta, L. (2017). Una postura epistémico-política para la educación virtual. En Rodríguez Camargo, M. y Osorio Cardona, A. (comps.), *Investigaciones y experiencias en educación virtual*.
- Zarate Rueda, Y Mantilla Pinilla, E. (2014). *La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. Zona prox.* [Online]. n.21, pp.121-134.

## Notas

<sup>1</sup> Maestro / Profesor Nacional de Educación Física( INEF Bs As), Licenciado en ciencias de la educación ( UBA), Magister en Ciencias Sociales y educ ( Flacso ), Doctor en Ciencias Sociales (Flacso), Posdoctor ( Facultad de Ciencias Sociales / UBA), Adscripción laboral : UBA / Departamento de Ciencias de la Educación / IICE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7828-0223> / [beerdavid@gmail.com](mailto:beerdavid@gmail.com)

<sup>2</sup> La escritura de este artículo se ha realizado en el marco de la estancia posdoctoral de la facultad de humanidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Me refiero a la Dra. María Marta Yedaide, directora del posdoctorado.

<sup>3</sup> La afirmación de que la pedagogía "acontece de varias formas y se expresa en múltiples refracciones" nos invita a ampliar nuestra concepción tradicional de la educación. Rompe con la idea de que la pedagogía se limita exclusivamente al espacio físico del aula y al intercambio formal entre docente y alumno

<sup>4</sup> Considero que un dispositivo pedagógico es el marco que da forma a la experiencia educativa. El mismo, influye en cómo se transmite el conocimiento, cómo interactúan los participantes del proceso de enseñanza y cómo se evalúa el aprendizaje.

<sup>5</sup> La educación no es un proceso unidireccional, donde solo los jóvenes aprenden de los mayores. En realidad, el aprendizaje es un intercambio constante y bidireccional entre generaciones. Las generaciones adultas, con su experiencia de vida, sus conocimientos acumulados y su perspectiva única, tienen mucho que ofrecer.

<sup>6</sup> La pedagogía tradicional, también conocida como modelo de transmisión o enseñanza tradicional, se caracteriza por un enfoque en el cual el docente es el principal transmisor de conocimientos y el alumno asume un rol pasivo en el proceso de aprendizaje (Ortiz Ocaña, 2011).

<sup>7</sup> Las Universidades Nacionales del Bicentenario son un grupo de instituciones de educación superior creadas en Argentina a partir del año 2009, durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Estas universidades se caracterizan por su enfoque en la inclusión social, la gratuidad y el acceso a la educación superior para sectores de la población que históricamente han estado marginados.

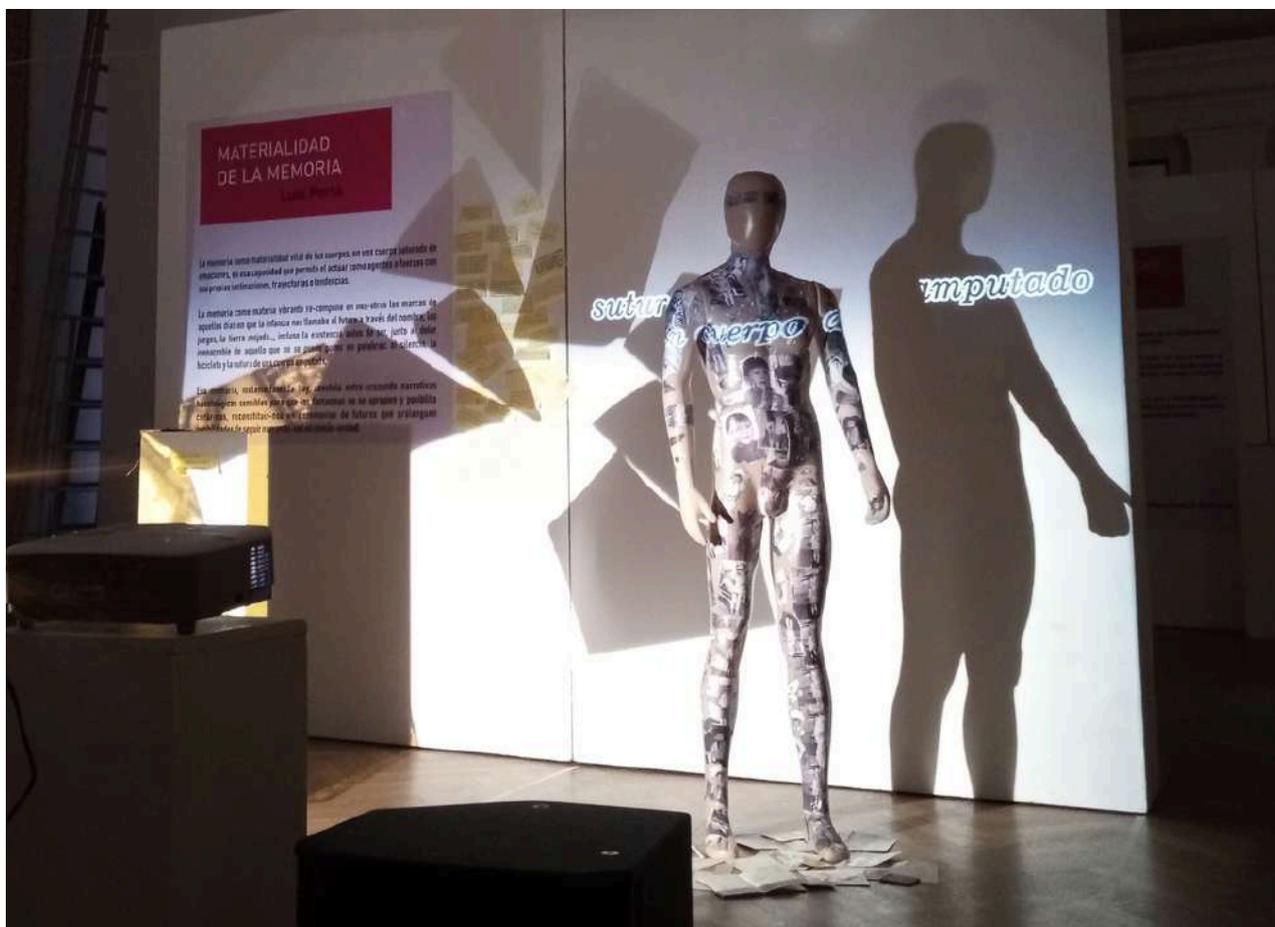
<sup>8</sup> Bourdieu distingue diferentes tipos de capital para comprender con mayor profundidad las dinámicas sociales.

<sup>9</sup> Desde mi perspectiva el aula debe ser un espacio hospitalario en todos los sentidos; en consecuencia se constituye en un emplazamiento donde la experiencia humana de aprender y enseñar en tanto productoras de sentido, toman una forma espacial y material, de forma que se deben presentar como modelos para comprender.

<sup>10</sup> Está claro que los objetivos mínimos no son verdades inmutables platónicas sino un juicio que siempre es fruto de un juicio subjetivo acerca de cuáles son los conocimientos indispensables que requiere un estudiante para ejercer su oficio con cierta experticia

<sup>11</sup> Ocuparse de la lectura y escritura académicas, atañe a toda la comunidad universitaria, ya que la universidad en su conjunto y sus integrantes de forma individual deben comprometerse con la alfabetización superior de los alumnos

<sup>12</sup> Me refiero al Gobierno de Javier Milei que según el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina, estipula que a fines del 2023, la tasa de pobreza era del 44 y que, en los primeros tres meses -que coinciden con la gestión de Javier Milei- la pobreza será superior al 50 % por ciento (Fuente : diario Pagina 12, Julio 3, 2024)



## ***Materialidad de la memoria***

Perfor-instalación

Autor: Luis Porta

Intervención con retroproyecciones: Luisina Placenti

Edición de video: Javier Pera

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.

5, 6 y 7 de septiembre de 2024

Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium

Mar del Plata

## **Educación deportiva desde los relatos estudiantiles en la interface UTU-UDELAR (Uruguay)**

### **Sports training from student stories in the interface UTU-UDELAR (Uruguay)**

Nancy Salvá<sup>1</sup>  
Mariana Sarni<sup>2</sup>  
Inés Chirigliano<sup>3</sup>  
Gustavo Opizzo<sup>4</sup>  
Adela Castro Burgueño<sup>5</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/xy1e21ho3>

### **Resumen**

El estudio se ocupó de reconocer las condiciones de formación en deporte en el devenir de las trayectorias interinstitucionales (bachillerato y licenciatura en Educación Física) narradas por estudiantes universitarios. A través de un enfoque etnográfico, se relevan las experiencias de enseñanza del deporte preuniversitaria y universitaria atravesados por: (1) relaciones dialécticas entre las historias de vida y elección de los estudios, (2) distinciones entre concepciones del deporte y su traducción en objetos de enseñanza y (3) tendencia a reproducir prácticas de enseñanza del deporte en ambas instituciones. Se concluye que las trayectorias estudiantiles exigen fortalecer vínculos interinstitucionales para reinventar las prácticas curriculares vinculadas a la enseñanza del deporte.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. España, Especialista Universitaria en Administración de la Educación, España, Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO. Argentina Licenciada en Ciencias de la Educación. UDELAR, Uruguay, Maestra de Educación Primaria. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF/UDELAR. Autora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Responsable de la línea de investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (Inaprof) de ISEF/UDELAR <https://orcid.org/0000-0001-7126-1716> Correo electrónico: [nancy.st37@gmail.com](mailto:nancy.st37@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Autónoma de Madrid. (España). Docente de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, UDELAR/ISEF. Investigadora del Centro de Estudios en Educación Física PRAXIS, ISEF-UDELAR- URUGUAY Responsable del Grupo Políticas educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas de Enseñanza y de la Línea de Investigación Evaluación en Educación Física <https://orcid.org/0000-0002-9265-5658> Correo electrónico: [marianasarni@gmail.com](mailto:marianasarni@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente de la Universidad de la República, instituto superior de Educación Física, UDELAR/ ISEF. Magister en Educación Física y Deporte. Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes. (Uruguay). Investigadora del Centro de Estudios en Educación Física PRAXIS, ISEF-UDELAR- URUGUAY <https://orcid.org/0000-0003-2366-7812> Correo electrónico: [ineschiri@gmail.com](mailto:ineschiri@gmail.com)

<sup>4</sup> Docente de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, UDELAR/ISEF. Magister en Didáctica de la Educación Superior. Universidad CLAEH. (Uruguay). Investigador del Centro de Estudios en Educación Física PRAXIS, ISEF-UDELAR- URUGUAY <https://orcid.org/0000-0002-4263-4664> Correo electrónico: [tato.opizzo@gmail.com](mailto:tato.opizzo@gmail.com)

<sup>5</sup> Docente de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, UDELAR/ ISEF. Especialista en Psicología del Deporte y la Actividad Física. Universidad de la República. (Uruguay). Investigadora del Centro de Estudios en Educación Física PRAXIS, ISEF-UDELAR- URUGUAY <https://orcid.org/0000-0003-4289-5837> Correo electrónico: [adela.castrob@gmail.com](mailto:adela.castrob@gmail.com)

**Palabras clave:** trayectorias estudiantiles; deporte; educación física; sistemas de formación

### **Abstract**

The study dealt with recognizing the conditions of the sports training in the evolution of its inter-institutional trajectories (bachelor and Physical Education degree) narrated by college students. Through an ethnographic approach, the experiences of sport teaching in pre-university and university are relieved crossed by: (1) dialectical relationships between the life stories and the choice of their studies, (2) distinctions between the conceptions of sport and its translation in teaching objects and (3) tendency to reproduce sports teaching practices in both institutions. It is concluded that student trajectories require the strengthening links to reinvent the curricular practices linked to the sports teaching.

**Keywords:** student trajectories; sport; physical education; training systems

*Recepción: 03/12/2024*

*Evaluación 1: 04/12/2024*

*Evaluación 2: 05/12/2024*

*Aceptación: 06/12/2024*

## **1. Introducción**

La mejora de la educación de la ciudadanía de un país constituye una aspiración central de las políticas de un Estado que suele tener una expresión en la política educativa. Estas políticas se materializan en programas y planes de estudio delineando trayectorias curriculares (Grundy, 1991) para la formación de un estudiantado que transita, desde la educación inicial y primaria hasta la secundaria, técnica y –aunque en menor porcentaje– la universitaria y aportan recortes de la cultura con la intención de que sean aprendidos por las generaciones jóvenes. Esto permite mantener vivo cierto patrimonio y con ello tomar conciencia de la identidad del grupo (Freire, 1970).

En esta lógica, la cultura que se reproduce y produce en el sistema educativo deviene de acciones humanas, por ende, políticas como resultado de discusiones más o menos colectivas sobre aquello que debe ser lo enseñable en un país, lo que, una vez definido se pone a circular con las modificaciones que exigen los sistemas didácticos (Chevallard, 1992). Estas decisiones, aunque implican sólo una parte de lo posible, se constituyen como la cultura hegemónica y oficial de una época histórica. Ahora bien, desde nuestra concepción de educación, el cambio cultural requiere transformaciones y, por tanto, el surgimiento de nuevas hegemonías, cuestión que supone un movimiento histórico sostenido de crítica ideológica que convierte al en agente constructor del mundo (Freire, 1970). No obstante, las modificaciones de una cultura (dinámica o abierta) suelen ser tardíamente procesadas y materializadas en los diseños curriculares. En cualquier caso, los cambios curriculares responden a ciertos intereses político-pedagógicos, involucran aportes de la investigación y dan cuenta de tensiones entre el diseño curricular y las

prácticas educativas situadas. Cabe señalar que afectan tanto políticas educativas y curriculares como sus dispositivos de formación o los objetos de enseñanza seleccionados como bienes culturales a ser perpetuados en la sociedad de la cual son parte.

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación que hizo foco en las experiencias y concepciones sobre el deporte y su enseñanza que los estudiantes reconocen como parte de su trayectoria de formación en dos instituciones educativas de Uruguay: Bachillerato en Deporte y Recreación (educación media técnica superior) y Licenciatura en Educación Física (educación universitaria). Hacemos referencia a la formación que implica practicar, teorizar y construir prácticas de enseñanza de un objeto como el deporte (Noble, 2021) con la intención de estudiar las trayectorias educativas inter-niveles que configuran las trayectorias integrales superando el curriculum prescrito y articulando con cuestiones personales, familiares, y sociales (Filardo, 2016).

Corresponde señalar que nos situamos en la perspectiva narrativa que proviene de la biografía de los y las estudiantes, dándoles la palabra y escuchando sus voces para identificar los problemas que ellos advierten en sus propios procesos de formación y, producir conocimiento que contribuya a mejorar la formación deportiva pública en general y particularmente, en el nivel universitario en el cual se forman los futuros profesionales docentes. Además, consideramos que este tipo de investigaciones resulta de interés para aumentar las posibilidades de permanencia en el sistema (Romero Valseca, Gaeta Gonzales & Martínez-Otero Pérez, 2021), aportar tránsitos de formación vinculados a estudios en modalidades deportivas –el fútbol, por ejemplo- cuya profesionalización temprana impide a los deportistas continuar con sus estudios y, en consecuencia, abandonar tempranamente el sistema educativo para incursionar en el mercado laboral (Urrutia & Martín, 2015). Es de orden reconocer que Uruguay no escapa a rezagos ni abandonos - especialmente en contextos desfavorables (INEED, 2021; MEC, 2017)-, ni a dificultades educativas entre tránsitos de formación afines y específicos.

En suma, asumimos que la valoración del estudiantado sobre las problemáticas que atraviesan su formación constituye un importante referente para elaborar lineamientos generales que, articulados tempranamente (Rigo, Piretro, *et al.*, 2021), podrían contribuir a comprender y mejorar este tipo de formación con afinidad disciplinar y, hasta cierto punto, con proximidad profesional docente.

## **2. Desarrollo**

### *2.1 Contexto del estudio*

El interés en la temática surge en el marco del proyecto Gol al Futuro (DGTP) destinado a jugadores de fútbol de subdivisiones formativas (sub 14 a sub 19) de todos los clubes pertenecientes a la Asociación Uruguaya de Fútbol. En el año 2009 se crea un ciclo de formación profesional básica (FPB) vinculado a las temáticas del Deporte y la Recreación- para egresados de Educación Primaria o con trayectorias educativas discontinuas o incompletas en Educación Media Básica. En paralelo, se inicia un proceso de creación del Bachillerato Tecnológico en Deporte que, articulado al FPB del mismo tipo, apuesta a generar un trayecto de formación afín a la temática en el sistema educativo. El proyecto fue elaborado en colaboración con el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de las República a efectos de contribuir tanto en la definición de sus contenidos como, en sentido amplio, de anticipar la trayectoria de formación en el área. En 2012 abre el Bachillerato en Deporte en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU),

y a partir de 2013 incorpora la formación en Recreación instituyendo una de las vías para habilitar el tránsito estudiantil entre educación media y superior. La finalidad de esta formación interinstitucional apunta a favorecer la culminación del ciclo medio y el inicio de ciclos educativos diversos, aunque disciplinariamente específicos del campo de la Educación Física (Udelar, s.f.).

Cabe señalar que la matrícula fue creciendo exponencialmente en todo el territorio nacional hasta 2020<sup>6</sup>, sin registrar, hasta el momento, ningún estudio que profundice en posibles problemas de corte académico en torno a la formación disciplinar que se ofrece en el recorrido colaborativo entre ambos trayectos educativos.

## *2.2 Aproximaciones conceptuales al objeto de investigación*

La investigación se propuso revisar críticamente, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, el trayecto de formación entre el BTDR y los estudios de grado y pregrado que se llevan a cabo en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF/UDELAR), entendiéndolos afines a la formación en y para la enseñanza de los deportes (Sarni & Noble, 2019).<sup>7</sup> Aborda particularmente el análisis de los procesos de enseñanza de los deportes en el campo de la Educación Física y las prácticas deportivas que se traducen en prácticas y modos de enseñanzas deportivas particulares y específicos de cada uno de los niveles de formación, los cuales, además, pueden ser solidarias entre sí a fin de potenciar el sistema de formación en el país y consolidar políticas de formación profesional (Noble, 2021).

Esta perspectiva, en principio de apariencia instrumental, es en verdad resultado de una forma de concebir e interpretar el concepto de deporte (Ron, 2015) y las prácticas deportivas que, en torno al mismo, se desarrollan y promueven (Oroño & Sarni, 2020). En este sentido, el deporte se concibe desde las diversas dimensiones que lo constituyen y significan, a saber, dimensiones políticas, sociales, económicas, lingüísticas, educativas, comunicativas, vinculares, y personales, entre otras. Sin duda, ello impone una nueva forma de pensarlo y pensarlas, y a la vez, nuevas maneras de interpretar su diversidad, en tanto forma evidente de su desenvolvimiento.

Algunos estudios recientes evidencian diferencias significativas en las concepciones de deporte, así como también en sus relaciones con otros conceptos y prácticas sociales. Por ello, al referirnos a la intervención y a las instituciones, la expresión <<enseñanza y modelos de enseñanza a nivel del deporte que pueden ser solidarios entre sí>> no es una

---

<sup>6</sup> El informe del Departamento de Estadísticas de la DGETP – UTU (ANEP, 2021) presenta la serie de alumnos matriculados en DGETP UTU. Se observa para el período 2012 a 2021, un aumento de la cantidad de estudiantes matriculados que, para el caso de la modalidad Deporte y Recreación resulta significativo, lo que se puede evidenciar comparando la evaluación de la matrícula general entre 2021 y 2021 (cuadro 1, pág. 6), y su conformación por según sector de estudio (cuadro 27, pág. 34).

<sup>7</sup> El trabajo representa una parte de un proyecto marco financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (Uruguay). Se ocupa de la descripción panorámica sobre los modelos de enseñanza de los deportes y las prácticas deportivas, que permita identificar los principales puntos de tensión en la continuidad de formación entre el bachillerato tecnológico y la formación universitaria de grado. A la opinión estudiantil respecto de sus trayectorias estudiantiles, suma el análisis documental de los programas de formación y la perspectiva de los profesorado sobre los programas y sobre sus propias prácticas y modelos de enseñanza deportivos.

presentación caprichosa o inconsistente. Por el contrario, es una posibilidad de intervención profesional verosímil y práctica desde la educación física en perspectiva universitaria (Manzino et al., 2017; Ron, 2015; Ron & Fridman, 2019; Sarni, 2021).

Por otra parte, acerca del tránsito entre formaciones y las experiencias que de él surgen, no se desprenden de aspectos propios de la singularidad de la vida del estudiante en tanto sujeto social en formación o en relación a los vínculos interpersonales y con el saber que ellos vayan delimitando. En consecuencia, es relevante considerar los condicionamientos institucionales y socio pedagógicos del contexto situado.

Si bien el trayecto educativo cuenta la singularidad de una vida, la lectura de diferentes trayectos hace posible que lo singular poco a poco se decante. Emergen mecanismos colectivos que lo producen, la problemática social que atraviesa la vida educativa de los sujetos. Hoy, nuestro espacio-tiempo sociohistórico. (Ruiz Barbot, 2021, p.4).

En nuestro caso, para configurar el universo de la investigación nos situamos en el contexto real de los estudiantes como actores y autores de una experiencia de formación con la finalidad de recuperar la voz de quienes, desarrollando estos trayectos de formación, pueden dar cuenta de ellos. Nos proponemos problematizar los espacios menos visibles de la formación preuniversitaria y universitaria en relación al deporte y las prácticas deportivas en el campo de la educación física. A partir de estos planteos, buscamos convocar esas voces colectivas que configuran la experiencia educativa de los estudiantes en una etapa de su formación (bachillerato tecnológico) para situarlas en el actual contexto de formación en la educación superior (Licenciatura en Educación Física y/o Tecnicatura en Deportes).

### *2.3 Abordaje metodológico*

El estudio se enmarcó en una metodología cualitativa incursionando en la lógica etnográfica con la finalidad de historizar y analizar las prácticas de enseñanza a partir de las voces de los autores. Se emplea la entrevista narrativa (Ricoeur, 2006; Connelly & Clandinin, 2009) con la intención de relevar las tramas de significado que develan las voces estudiantiles sobre sus trayectorias de formación. Entendemos que la narrativa biográfica dignifica la experiencia y a la vez, dignifica la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad y el inacabamiento que la configuran. Se trata de una invitación a hablar de sí, de la experiencia cotidiana, de situaciones y conflictos que atraviesan la construcción de conocimiento como diálogo intersubjetivo (Arfuch, 2008). Exige un retorno sobre sí mismo como recorrido temporal para recordar eventos singulares que dialogan con otros eventos también singulares, por lo que las narrativas personales se construyen colectivamente, escuchando la voz del otro (Connelly & Clandinin, 2009).

La perspectiva narrativa de la investigación supone, de acuerdo con Ricoeur (2001) entender los fenómenos humanos como textos a interpretar. De ahí, la importancia de escuchar la voz de los sujetos sociales que elaboran y asignan significado a la experiencia colectiva en la que participan. En este sentido, resulta relevante mencionar el proceso de definición de la población y los criterios de selección de los sujetos de la muestra para las entrevistas biográfico narrativas.

Desde el lugar del investigador exige proximidad y extrañamiento para que emerjan múltiples memorias y experiencias que se alejan de toda prefiguración pero que interpelan la

restauración de un pasado en el presente (Velazco y Díaz de Rada, 2015). El conocimiento se produce, a través de la triangulación de fuentes y la triangulación teórica, como un relato a varias voces construido entre realidad y ficción al recordar lo heredado y hacer visible lo creado como acción informada.

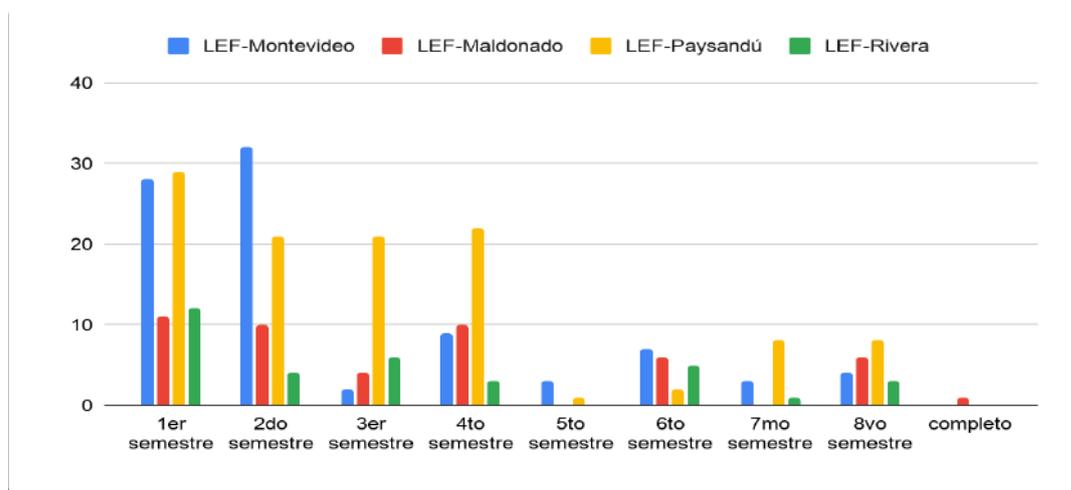
El proceso de definición de la muestra se inició a partir del listado de estudiantes inscriptos en ISEF, en el período 2016-2020, procedentes de UTU (datos aportados por Bedelía Central de Udelar) a quienes se envió por correo electrónico un cuestionario de carácter auto administrado (previamente testado)

Cuadro 1: número de respuestas recibidas por sede de ISEF (elaborado por los autores)

<i>Sede</i>	<i>Generación de ingreso a ISEF</i>	<i>Población total</i>	<i>Respuestas recibidas</i>
<b>Montevideo</b>	2016, 2017, 2018, 2019, 2020	282	88
<b>Maldonado</b>	2016, 2017, 2018, 2019, 2020	307	50
<b>Paysandú</b>	2016, 2017, 2018, 2019, 2020	379	113
<b>Rivera</b>	2016, 2017, 2018, 2019, 2020	147	35
<b>Total</b>		1115	286

De la primera lectura de las 286 respuestas recibidas de los estudiantes, se llegó a identificar la siguiente distribución por sede y por semestre que cursan

Gráfico 1: respuestas recibidas por sede y semestre de la carrera de LEF (elaborado por los autores)



Este mapeo da cuenta de un grupo de estudiantes en una etapa débilmente vinculada con la formación específica en el deporte y sus prácticas. Por tanto, se realizó una segunda

aproximación a la muestra atendiendo a los siguientes criterios: representatividad territorial, igualdad de género, rangos etarios diferentes, instituciones de UTU de procedencia y haber cursado el cuarto semestre de la carrera. En este proceso se identificaron 14 estudiantes con quienes se desarrolló una entrevista narrativa

Cuadro 2 – Pauta de entrevista narrativa (elaborado por los autores)

Bloque I: Sobre sus intereses de ingreso y su recorrido en su trayecto en el BTDR *¿Por qué te inscribiste en el bachillerato de deportes de UTU? ¿Qué fue lo que te interesó? ¿Podes contarnos cómo fue tu recorrido en la enseñanza de UTU?*

Bloque II: Sobre su tránsito en las enseñanzas del deporte en UTU e ISEF *¿Qué aspectos te parecen relevantes / importantes en la enseñanza del deporte en la UTU? y ¿Qué aspectos te parecen relevantes / importantes en la enseñanza del deporte en ISEF?*

Bloque III: Sobre relatos de experiencias significativas en ambos subsistemas.

Bloque IV: Sobre obstáculos en la formación de cada subsistema o en el tránsito entre formaciones *¿Qué obstáculos / dificultades tuviste en la formación de la práctica deportiva? ¿Tuviste alguna dificultad en el pasaje de una institución a otra, que te haya generado un conflicto a la hora de cursar ambos trayectos?*

El análisis e interpretación del material producido en estas entrevistas supuso una lectura transversal de las voces estudiantiles que refieren a la esfera de lo visible y conocido. Las temáticas que convocan sus voces refieren a diversas dimensiones de la formación tales como las razones para elegir estudios vinculados al deporte, las expectativas personales y sociales acerca de ellos, el desafío de pensar la enseñanza del deporte y las representaciones culturales de género en el deporte, entre otras.

A través de la triangulación teórica y de fuentes se realizó una nueva lectura, más profunda y analítica de las historias de vida narradas. En un juego dialéctico entre proximidad y extrañamiento se crearon otras tematizaciones y problematizaciones que permitieron tomar conciencia de relaciones conceptuales e ideológicas ocultas que presentaremos en el apartado siguiente. A fin de respetar el acuerdo de confidencialidad los tramos de narrativas que se extraen de los relatos estudiantiles se diferencian entre sí con nombres ficticios.

#### *2.4 Debate y sistematización de experiencias en torno a la formación deportiva*

En este apartado presentamos un ejercicio reflexivo a través del cual se organizan diálogos entre la práctica y la teoría que surgen de la rememoración estudiantil de sus trayectorias de formación. En ese recorrido narrativo se evidencian temporalidades enmarcadas en el tiempo de lo cotidiano de las instituciones educativas. Así se conforma un espacio biográfico en el cual se interrogan las políticas curriculares institucionales que atraviesan su experiencia educativa. A partir del análisis e interpretación de la información producida en el trabajo de campo se articulan las voces estudiantiles, situadas en contextos concretos, para configurar tres escenarios integrados como unidades de significado.

El primero profundiza en las identidades estudiantiles y sus intereses, lo que según Christine Delory Momberger (2015) conforma el proyecto de sí. El segundo analiza las expe-

riencias que surgen de su tránsito en y entre el BTDR y Udelar a través de las cuales reconocen distinciones curriculares entre teorías y prácticas en ambas instituciones y aportan aspectos relevantes sobre la enseñanza del deporte. El tercer bloque apuesta a la comprensión de las experiencias del deporte recogidas en ambos trayectos de formación.

#### *2.4.1 Identidades estudiantes y sus intereses: el proyecto de sí*

La forma de transitar la formación de los estudiantes en diferentes niveles del sistema educativo, evidencia la participación en contextos culturales diversos, inciertos y en ocasiones, contradictorios. Los relatos del estudiantado entrevistado dan visibilidad a una temporalidad recursiva que, partiendo del presente, recuperan y asignan significado a experiencias del pasado en otro contexto educativo. La propia experiencia narrativa se constituye en la posibilidad que reduce la distancia entre el yo y el proyecto de sí. El yo refiere a las identidades personales que se configuran en la experiencia de vida social que cada sujeto narra (familiar, educativa, cultural, comunitaria).

Desde chico, siempre me gustó el deporte, al principio hacía escuela agraria, no iba a ir por otro lado, pero, llegué a tercero y cuando tuve que elegir en ciclo básico, me ganó el deporte y arranqué para el deporte (Antonio)

Para Antonio, ser parte de la comunidad agraria se constituía en una ficción que lo condicionaba, significaba un lugar antropológico de negación, un no lugar en palabras de Augé (2000) porque le impedía pensar en otra identidad. Sin embargo, en tercer año liceal logra romper esa lógica de identificación y recupera niveles de autonomía definiendo un proyecto de sí. Se posiciona entre la realidad y la posibilidad para imaginar su formación en el deporte.

(...) en realidad, yo desde chiquita me interesé siempre por la educación física, o sea, era la materia que más me interesada en la escuela. Hacía, no sé, deporte. Había deporte y yo estaba, y era como lo que más me gustaba. Entonces dije yo quiero estudiar por acá. Me gustan los deportes y quiero trabajar de esto (Florencia)

El relato de Florencia, explicita claramente que el gusto y el interés por el deporte surge de su experiencia en la Educación Física escolar. Hace intentos para desplazar la mirada de la escuela, que legitima algunos saberes y descalifica otros, pero es esa escuela real, de la que recupera huellas de prácticas cotidianas en relación al deporte, la que impulsa su identidad biográfica vinculada al deporte. Podemos afirmar que la construcción de identidades nunca es neutral, por el contrario, siempre responde a intencionalidades. Para Florencia significó construir un proyecto de sí a partir de como ella se ve y se piensa en el futuro restaurando su relación con la actividad deportiva escolar. Sin embargo, en otros casos como el de Antonio, el devenir de la vida social le presenta al sujeto posibilidades no buscadas. Otro ejemplo se vincula a la creación BTDR de la ciudad de Canelones que se le presentó a Joaquín en forma de oportunidad:

(...) yo soy de Canelones y este año fue el que se abrió el bachillerato de deportes. Entonces al momento que se abrió en Canelones, hizo, bastante ruido porque se necesitaba un determinado cupo de estudiantes. Y, a mí siempre me gustó la rama de estudio del deporte y al abrirse en Canelones fue una facilidad muy grande, no tuve que pensar en viajar a Montevideo (Joaquín)

En ese cruce de intereses culturales e institucionales nace la posibilidad para Joaquín de estudiar algo que afirma, siempre le gustó. Aprovecha la descentralización de un bachillerato que rompe con una tradición de enseñanza media anclada en conocimientos humanísticos, biológicos y científicos, y al mismo tiempo, posterga el desarraigo familiar que tienen que superar muchos estudiantes cuya residencia no está en la capital. Esta oportunidad significó para él, y otros adolescentes, iniciar una trayectoria de formación en el campo de la educación física que les permite acceder al nivel universitario. Tal es su situación, ya se recibió como Licenciado en Educación Física y actualmente cursa la Tecnicatura en Atletismo.

Lo analizado hasta aquí alerta que todo diálogo entre sistemas supone, también, disponerse a hacerlo con estructuras instaladas en los sujetos y colectivos que los transitan, a partir de sus experiencias previas de vida. Estas experiencias son significadas dialécticamente y se hacen colectivas en el recorrido. Dicho de otro modo, la inserción curricular del estudiantado y su tránsito entre UTU y UDELAR tiene sentido desde un proyecto de sí que se resignifica en el marco de nuevas experiencias que inauguran trayectos individuales y construyen memorias colectivas situadas.

#### *2.4.2 Distinciones curriculares entre teorías y prácticas del deporte de y entre trayectos*

Este segundo escenario analiza, por un lado, las huellas de experiencias educativas del estudiantado en el proceso de formación en las dos instituciones y, por otro lado, evidencia distinciones curriculares entre teorías y prácticas que caracterizan la formación deportiva que ofrece cada uno de los dos trayectos. Ambos aspectos resultan relevantes como posibilidad para problematizar y reinventar la enseñanza del deporte.

Las voces estudiantiles nos invitan a descifrar indicios respecto a los significados producidos en las relaciones vividas como sujetos en formación. Por medio de algunos eventos situados espacial, temporal y socialmente, que evoca Florencia, podemos entrever huellas de procesos educativos singulares que se convierten en referencias y referentes y configuran sus trayectorias estudiantiles entre continuidades y cambios, semejanzas y diferencias, lo conocido y lo nuevo.

(...) me destacué como estudiante en la UTU yo creo que eso fue como un nivel muy fácil, creo que le faltaba más contenido un poquito más de exigencia (...) me choque con otra experiencia muy distinta, mucho más exigente cuando entre al ISEF (...) (Florencia)

Estos fragmentos dan cuenta de un ejercicio de meta reflexión sobre su propia formación y transformación cultural que implica un proceso de concientización.

Antonio plantea sus desafíos, que fueron otros y los mismos en un proceso relatado que destaca ciertos eventos críticos de la doble inscripción institucional. Los años de formación en UTU le resultaron placenteros; se trataba de actividades que ya conocía y disfrutaba, pero resultaba un conocimiento fragmentario, cambiante e insuficiente. Faltaba tiempo para ampliar. En ISEF destaca, especialmente, los aportes de la práctica profesional docente vinculada a la enseñanza de los deportes.

(...) sobre la enseñanza del deporte en sí, como que aprendí algo, pero como siempre había practicado, sabía un poco de todo, y por eso me gustó mucho [UTU]. (...) en la facultad, fue la práctica, la parte didáctica de enseñar, los

métodos fue lo que más me gustó (...) sabía que iba a tener que leer un poco, pero me encontré con un filtro en primer año de la carrera en el que arranqué medio flojo. También abandonaron muchos estudiantes. Después me puse a estudiar (...) y ahora estoy limpio de materias hasta tercero. (Antonio)

La educación universitaria los enfrenta a asumir la responsabilidad de ser agente de su propia formación (Giroux, 2003), aunque, es un desafío que involucra tanto a estudiantes como a docentes, a instituciones y a la sociedad. Sin embargo, en muchas ocasiones los estudiantes se enfrentan solos a este desafío que implica repensar y reestructurar la actividad estudiantil. Desde nuestra perspectiva, el relato de Antonio anuncia una participación intelectual situada en un espacio relacional como transacción cultural. Significa el poder de pensar, discutir, escuchar, decir y argumentar como práctica cultural concreta que materializa una forma diferente de ser estudiante.

El desafío para Joaquín estuvo entre una experiencia restringida al abordaje que presenta el profesor y otra ampliada, anclada en la búsqueda, la pregunta, la investigación autónoma (Freire, 1993) como estudiante. Elegir entre estas dos opciones significa que:

(...) te quedas con lo que el profe te da o le buscas la vuelta con el material que el profe te da para hacerlo más rico, que me parece que es el gran paso entre la universidad y venir de la UTU o del Liceo. Había una diferencia muy grande, (...) entre un profe de UTU que te enseña generalidades, a un profe que está metido en el deporte, más práctica y técnica en ISEF. (Joaquín)

Estos testimonios biográficos revelan una actividad reflexiva que informa de la conciencia de sí mismo y del otro. Es una conciencia histórica inscripta en un diálogo entre el pasado y el futuro que permite comprender y trascender el presente. En síntesis, los estudiantes como agentes culturales (Giddens, 1995) comprenden lo que hacen, se cuestionan sobre lo que hacen y dicen, pero también, son capaces de pensar otras formas de hacer y decir.

Esas experiencias permiten, además, extraer elementos clave de sus trayectorias entre niveles del sistema que resultan relevantes desde la perspectiva del estudiantado: (a) diferentes exigencias y cantidad de contenidos; (b) recorrido transformativo desde practicar deportes hacia aprender a enseñar deportes; (c) pasaje de una formación de corte tradicional, por momentos bancaria (UTU), a una formación reflexiva, eventualmente crítica, en la que el saber y su enseñanza son objetos de discusión (ISEF).

Otras expresiones estudiantiles, evidencian distinciones curriculares vinculadas, por un lado, a las distancias, diferencias o distinciones entre la teoría y la práctica y, por otro lado, a la enseñanza del deporte. Según la narración de Rocío, en su recorrido por el bachillerato de deporte y recreación destaca el recorte cultural de las propuestas de enseñanza centradas, mayoritariamente, en el deporte. Reconoce haber tenido más tiempo pedagógico vinculado a la práctica que a la teoría lo que nos lleva a pensar, en términos de Pérez Gómez (2005), al enfoque intuitivo de la tradición práctica porque el conocimiento se muestra y demuestra para ser aprendido, practicado, o sea, el deporte se aprende jugando deporte.

El bachillerato es Deporte y Recreación (...) Bueno yo en los tres años que tuve deporte, tuve muy poca recreación... Pero muy poquito, casi nada y era mucho más deporte (...) hacíamos fútbol me acuerdo, básquetbol, voleibol, Handball y capaz que un mes con cada deporte, este, todo más práctico que teórico. Eso también lo teórico muy poco. (Rocío)

Además de destacar los deportes más tradicionales de carácter colectivo, rememora su experiencia en la gimnasia artística como deporte individual, aunque, con el mismo enfoque intuitivo centrado en ejercicios prácticos.

En primero, hicimos también gimnasia artística, creo también o algo así, mucho paro de manos, mucha voltereta. (...) Pero si, dábamos muchísimo deporte, (...) estábamos mucho tiempo con cada deporte desglosándolo, y se profundizó muchísimo si, en cada deporte. (Rocío)

Sin embargo, en ISEF, la experiencia de formación se invierte, pasando a tener mayor carga horaria el saber de la teoría que el saber de la práctica.

Bien, pasa que en ISEF ya tenés más carga teórica, mucho más teórico. Mucha más profundidad también en lo teórico, no solamente das el deporte por arriba, das todo sobre deportes, la historia todo. (Rocío)

En la misma línea de pensamiento, Sabrina recuerda dedicar, en la UTU, mucho más tiempo a practicar los deportes que a teorizar sobre ellos. En el ISEF inversamente, es más teórico incluso en las materias que son teóricas y prácticas el foco de las clases está en la teoría lo que nos remite, según Pérez Gómez (2005), a un enfoque academicista en el cual la teoría informa la práctica.

En realidad, en el caso del ISEF es como más... como al mismo tiempo, lo teórico y lo práctico. Me acuerdo que estas materias que he tenido mitad teóricas y mitad prácticas es como que cada clase destinamos como un tiempo a lo teórico y después vamos al gimnasio a lo práctico. (Sabrina)

La voz de Sebastián nos lleva a reflexionar sobre sus expectativas de formación, los puntos de coincidencia en lo que luego fuera la realidad de la formación transitada y situándose en la educación universitaria identifica ausencias.

(...) en el bachillerato lo más importante es el taller, que es el taller de deporte está muy relacionado al deporte. Básicamente todo deporte, lo que son reglas, lo que son como jugar, como enseñarlo. Digo, yo esperaba (en el taller) ir a eso y encontré eso (...) era lo que esperaba (...) Bueno, con lo que vendría a ser la hinchada y cosas así. Considero que en este aspecto a la UTU como que le faltó un poco. Yo cuando entro en la Facultad y empiezo a ver un poco de teoría y mirando desde otros lados, hacia los deportes y hacia otras materias (...). (Sebastián)

También señala que se enseñaban los cuatro deportes tradicionales, aunque aparece durante su formación la enseñanza de un deporte individual como la natación manteniendo el enfoque experiencial intuitivo y el proceso se cerraba con el desarrollo de una clase para los compañeros que reproduce el modelo heredado.

Te enseñaban los cuatro deportes y siempre tenías el proceso ese de empezar por el juego y luego van pasando más a lo que era la técnica y algo de la táctica. Por ejemplo, había algo de las formaciones en el vóley, defensas en zona, cosas así, siempre en la misma línea. También tuve natación y siempre con la misma línea y al final nosotros teníamos que dar la clase para los compañeros. (Sebastián)

Es recurrente en los relatos que para los deportes colectivos e individuales se mantienen los esquemas prácticos (Bourdieu, 1981) que funcionan legitimando la misma forma metodológica de enseñanza en cada deporte. Lo que parece caracterizar la formación en UTU

es una lógica empírica que llega a invisibilizar la relación con aportes teóricos y es una de las claves que diferencia la formación en ISEF que se orienta hacia una enseñanza comprensiva y relacional de la teoría y la práctica (Noble, J. (2021); Sarni, M. (2021).

Otra conceptualización reflexiva que aporta Sebastián en su relato refiere a la relación entre la teoría, lo filosófico y la recreación, aunque afirma que no logra vincularlos con la enseñanza del deporte. Surge allí una distinción entre la teoría y el deporte y tal vez, evidencia ausencias en la construcción conceptual del deporte (Velázquez, 2004)

Lo que es más filosófico es lo que me resulta más difícil y yo, por mi parte, no veo que tengan mucho que ver, no veo el vínculo. Me cuestan mucho más. Si bien veo que hay materias que tienen que ver con el cuerpo y el deporte también, no mucho más de eso. Por ejemplo, cuando voy a una materia como recreación, yo no la asocio al deporte. Son diferentes, yo las separo, puede tener aspectos deportivos, la recreación, pero para mí son diferentes. (Sebastián)

En esta línea de reflexión Valentina señala que en UTU el deporte “*era muy, muy, muy práctico y entonces a partir de ahí ya teníamos que ponernos en el lugar de docente mismo, entonces enseñábamos*”. Agrega que estas prácticas en UTU le sirvieron de soporte para colocarse en el rol docente dentro de la formación de ISEF. Destaca que le dieron herramientas para pararse frente a un grupo, contar con argumentos para luego, fundamentar su postura docente. Al referirse a la formación de ISEF, valora que la misma presenta una carga teórica mucho más elevada y apuesta a la reflexión sobre concepciones interiorizadas acríticamente en la convivencia sociocultural.

Yo creo que primero que nada una postura frente a lo que es la educación. Creo que hay muchísimas materias que te problematizan la educación, la enseñanza... bueno distintas perspectivas de distintos autores y todo eso, que es una carga teórica mucho más elevada. O sea, de conocer autores, de conocer posturas, de saber la historia del surgimiento, del propósito de cada una de las cosas. Yo creo que más que nada las bases teóricas. porque en la práctica en sí, hay muchas de las cosas, muchas de las herramientas que ya las había desarrollado previamente, entonces. (Valentina)

Ahora bien, a Valentina la interpela cierta indistinción entre lo que es deporte y lo que son otro tipo de prácticas corporales. En el proceso reflexivo de la narración se plantea un dilema epistemológico que atraviesa el campo de la educación física y exige ser objeto de investigación:

(...) me pasa cuando miro la UTU y miró el ISEF, es que en la UTU teníamos mucho más contacto sí o sí con el deporte”, mientras que en ISEF “de deporte explícito (identifico), deporte 1, deporte 3. Bueno gimnasia 1, bueno no sé si ahí entra como práctica corporal o como deporte. Supongo que como deporte. (Valentina)

Al referirse a su pasaje de UTU a ISEF, Mateo como otros estudiantes evidencia las dificultades en cuanto a la carga de contenido teórico que caracteriza a la institución universitaria, señalando que, si bien la primera le “*resultó fácil, nada de otro mundo*”, no es comparable con el “*sablazo de ISEF Ja ja ja*” Estas afirmaciones dan clara cuenta de las contradicciones de los enfoques educativos de ambas instituciones las cuales demandan instalar diálogos para llegar a construir trayectorias articuladas.

Al respecto, relatando su experiencia en la enseñanza del deporte en UTU, Sofía reconoce un equilibrio entre la teoría y la práctica, lo que evidencia que no hay trayectorias de formación únicas, homogéneas sino trayectorias singulares, situadas temporal y espacialmente:

(...) en primer y segundo año ya te digo me dieron un pantallazo bastante general de todo un poco y ahí tenía una buena base teórica que ..., que me parece súper importante (...) en cuanto a relevancia me parece que 50 y 50, vivenciarlo está tremendo. Me parece que quizás un poco de vieja escuela, pero creo que se aprende mucho en la parte de la vivenciación del deporte, en realizarlo desde diferentes ejercicios, tareas que te las complejizan. (Sofía)

Hasta aquí se han presentado las principales distinciones curriculares vinculadas al conocimiento de las teorías y de las prácticas del deporte en y entre subsistemas educativos en Uruguay, las que se podrían sintetizar de la siguiente forma:

- a. el pasaje de lecturas mínimas en UTU a revisiones teóricas profundas en ISEF que significa cambios abruptos que puede constituirse en un obstáculo muy difícil de superar para algunos estudiantes
- b. una cantidad importante de horas de práctica de los deportes en UTU, que se invierte a favor de mayor cantidad de carga horaria en teoría en ISEF, que implica contradicciones en el enfoque metodológico de la enseñanza del deporte como conocimiento específico del campo de la educación física
- c. un abordaje profundo del contenido en ISEF en oposición a un abordaje extremadamente básico en UTU que legitima dualismos naturalizados
- d. la dificultad de establecer vínculos entre la teoría que se propone y el deporte que se enseña en ISEF
- e. la limitación de las modalidades deportivas enseñadas en UTU (principalmente deportes tradicionales) y la pluralidad de modalidades deportivas que son objeto de enseñanza en ISEF lo cual amplía el universo de la cultura deportiva
- f. las distancias semánticas en el conocimiento, manifestadas, por ejemplo, en la indistinción entre recreación y deporte en UTU y la clara distinción entre estos términos en ISEF.

#### *2.4.3 La comprensión de la enseñanza del deporte en y entre trayectos de formación.*

Se aborda ahora lo que, para los estudiantes entrevistados, sucede entre subsistemas en materia de enseñanza del deporte. La primera afirmación que surge de sus opiniones refiere a que, tan importante como practicar el deporte es saber cómo funciona, es decir, saber acerca de su enseñanza.

Saber practicar ese deporte es importante, sí, claro. Ahora también tenés que saber cómo funciona... por ejemplo, en Handball me pasaba, que nos hacían jugar, pero claro, no habíamos dado bien el reglamento y esas cosas, y entonces vos te encontrabas en la cancha y hacías las cosas a veces mal y no sabías por qué, y era porque no lo habías visto antes. (Valentina)

Observamos coincidencias con el planteo de Pérez Gómez (2005) quien afirma que el conocimiento de las disciplinas es un componente central en la formación del profesorado porque orienta a los estudiantes a profundizar en su estructura epistemológica, y en su historia y la filosofía de la ciencia, y argumenta que se constituye en un referente sustancial para organizar la práctica pedagógica, así como también para reflexionar sobre ella.

Del relato estudiantil surgen consensos sobre el funcionamiento y el saber de la enseñanza del deporte en UTU. Reconocen que han aprendido muy poco sobre enseñar el deporte ya que, lo central y recurrente fue la práctica deportiva.

Yo creo que lo que más me aportó fue aprender yo el deporte...porque estaba muy centrado en eso. El dar la clase eran casos puntuales. Si bien ellos te decían por qué hacían las cosas y cómo las hacían, lo que más aprendí fue el deporte (Alejandra)

En UTU hicieron unas competencias en la pista, donde todos los primeros se encontraron compitiendo (...) los jueces eran estudiantes de UTU de segundo, de segundo año (...) me pareció interesante que nadie sabía nada de atletismo. Ni los que estaban haciendo de jueces, ni muchos de nosotros que estábamos compitiendo sabíamos lo que era la tabla de salto largo o donde tenían que picar (...) ya estábamos en un bachillerato de deporte y nos llevaban a competir a una pista de atletismo y muchos no tenían ni idea de lo que era la pista capaz (...) (Sabrina)

Sus voces destacan la importancia de la práctica en el deporte, convergen en un saber tácito, una epistemología ingenua y externa a los sujetos sociales. Como consecuencia, la práctica se concibe aparentemente ajena a la construcción de significados propios; son actividades que reproducen acríticamente representaciones sociales naturalizadas.

(...) bueno, si no participas en clase te lo estudias en casa y eso te lo podés llevar a un parcial, pero capaz en el deporte tenés que saber cómo pararte, tenés que tener un cierto interés tenés que jugar, llevar a cabo las actividades que se están proponiendo. (Alejandra)

Ahora bien, las situaciones relatadas dan cuenta de dos problemáticas emergentes, fundamentalmente, en la propuesta educativa del BTDR. En primer lugar, sostienen que aprender teoría o leer textos no es equivalente a someter al deporte o a su enseñanza a un análisis crítico, cuestión que debilita la formación de auxiliares de UTU. En segundo lugar, señalan riesgos si se recorta la enseñanza del deporte a su mínima expresión, dejando fuera la variedad de contenidos de enseñanza que requieren ser incluidos. En definitiva, se obstaculiza entender que se está hablando de la enseñanza del deporte y no de otra cosa. En tercer lugar, se empobrece la numerosa variedad de modalidades deportivas que pueden ser enseñadas al restringirlas a los deportes tradicionales en la cultura nacional. Finalmente, la práctica por la práctica posterga, peligrosamente la crítica al objeto (Sarni, 2021b). Todo parece indicar que este tramo de la formación requiere incorporar intencionalmente a la práctica profesional de sus docentes estas dimensiones, para promover la superación de prácticas heredadas, no informadas, o sea, ingenuas y cumplir en algún aspecto con el perfil delineado para el egreso.

En cualquier caso, los entrevistados acuerdan que el aprendizaje de la práctica del deporte y los deportes vividos en UTU, aportaron significativamente a lo que es su vida como estudiante de ISEF, su formación y lo que, seguramente, será su futuro profesional. Por ejemplo, para Sebastián

(...) todas las formas de enseñanza, todo lo que tiene que ver con los métodos, la lógica interna y la lógica externa, todo eso como que no se vería (en UTU). Ahora, veo que me sirven las cosas de la UTU, pero ahora tengo otras cosas como la metodología que uno dice (...) me faltaba todo esto.

Así y todo, incluso cuando es la práctica lo que prima, algunas de las dificultades que se visualizan en el trayecto de ISEF, tienen que ver con la inclusión de deportes con lógicas de juego diversas, que no son traídas de las prácticas de UTU.

(...) cuando hicimos Rugby en un momento que fue el deporte que más me costó, acordarte que tenés que pasarla para atrás y no podés tener al compañero por adelante. Pero, porque claro, es un deporte que no hacía con frecuencia, (...) y entonces sí me acuerdo de haber tenido dificultad con Rugby en la parte práctica si en ISEF. (Valentina)

Esta situación alerta que la práctica que se desarrolla puede no siempre gozar de variabilidad. En este sentido, el trayecto en el bachillerato posee mucha práctica deportiva, aunque carecería de diversidad de modalidades practicadas.

Por otra parte, los entrevistados recuerdan experiencias de prácticas vividas en UTU que atesoran positivamente y van más allá de su práctica. Tal es el caso de la importancia de los materiales para la práctica deportiva, que de tenerlos la impulsan y de no poseerlos pueden excluir su enseñanza o imposibilitar la experiencia de aprendizaje para algunos y algunas estudiantes.

Me acuerdo que en segundo por ejemplo dimos hockey. Y me acuerdo que la profesora había traído, los materiales, el bastón que ahora no me acuerdo como se llama y habíamos podido practicar y no sé a mí me resultó importante porque, o sea (...) en sí conocía el hockey, pero nunca había podido tener la experiencia de practicarlo y me parece importante el hecho de poder contar con los materiales. (Sabrina)

En otros relatos se recuperan consejos recibidos de ciertos docentes que van más allá de las circunstancias educativas específicas que los generaron. Proyectan su temporalidad para el momento de enfrentarse a un grupo concreto y así se constituyen en elementos que deberían ser pensados en caso de enseñar deporte en diversos contextos o prácticas vinculadas con poblaciones especiales.

De esa UTU, lo que yo destaco fue en primer año un profesor que me aportó mucho (...) me daba muchos consejos a la hora de dar clase a mis compañeros, muchas formas de enseñar a mis compañeros, cómo tratar primero si era con niños, luego con grandes. Entonces a mí me dejaba ver como que el deporte no es siempre lo mismo. Para los chicos es más un juego, para los grandes es algo más específico y esas cosas (...) lo que yo entendí es que depende de para qué sea el deporte. Si es un deporte en un club que está federado es para competencia y ahí es más específico. Ya si es un deporte por recreación, un deporte de tiempo libre o lo que sea, ya ahí puede orientarse para el juego dependiendo de la edad también (Sabrina).

En otras palabras, la práctica deportiva realizada en UTU facilita lo que en ISEF se visualiza como su debilidad, aunque no termina de solucionar el problema por completo. El ISEF, narran los entrevistados, posee problemas propios en la enseñanza del deporte. El

primero y principal, es la masividad que no permite destinar el tiempo suficiente a discutir y revisar las propuestas presentadas

Yo creo que capaz que la cantidad de personas que hay en un práctico. En los prácticos que estaba yo, era una cantidad absurda de personas. Era muchísima gente y entonces eran todas las actividades medias caóticas y casi nunca cuando iban a hacer metodológicos participaban todos (...) (Sofía)

Por otra parte, la organización de la enseñanza en el espacio reducido resulta un lugar central para debatir las distinciones entre deporte y otras prácticas, cuestión que se arrastra como debilidad del sistema de formación anterior en donde el juego y el deporte eran casi la misma cosa. Según plantea Mateo,

(...) en ISEF entendí que yo puedo generar un juego que se parezca a un deporte que no esté considerado, por ejemplo, que tenga reglas parecidas al deporte, pero que salga del deporte no sé si me explico, eso es lo que más me llamó la atención que siempre estábamos en los deportes tradicionales y en ISEF aprendí eso que da para generar otras cosas (Mateo)

Parece claro que, en relación a la enseñanza del deporte, los entrevistados señalan que en UTU la tendencia dominante centra los cursos en la práctica mientras que en ISEF las formas de enseñanza, las metodologías y las teorías pretenden un abordaje más amplio y a la vez, dialógico entre teoría y práctica. Sin embargo, también se encuentran obstáculos, en muchos casos, no solo debido a la diversidad de contenidos sino a la masividad.

Resaltan que la alta carga horaria práctica de UTU les ha sido muy significativa para aprender a practicar deportes, cuestión que, en sus opiniones, es de recibo e importante para su formación y su profesión. No se distingue con la misma claridad el aporte específico de ISEF en materia de enseñanza del deporte.

### **3. Consideraciones finales**

Se han analizado los diálogos entre la educación media tecnológica de Uruguay y educación superior en la Universidad de la República en relación al deporte y la enseñanza del deporte desde la perspectiva de quienes lo aprenden, esto es, los estudiantes. Cabe señalar que los estudiantes que participaron en la investigación, cursaron el bachillerato situado como aprendices de auxiliares docentes (UTU) y cursan, actualmente, la formación de grado como aprendices de docentes (Udelar). En este sentido parece ser que, la enseñanza de la enseñanza es la cuestión central que unifica los tránsitos de formación investigados y ha resultado posible distinguir que en el primer tramo se inicia, se anticipa la formación mientras que en el segundo se consolida.

Entre las conclusiones más significativas, corresponde resaltar el valor formativo que le asignan a la práctica deportiva en el Bachillerato Tecnológico y a la teoría del deporte y de los deportes en la Universidad. Estas ponderaciones pueden ser complementarias, aunque no parece sensato que una abandone a la otra en ningún tramo.

Cabe señalar que, en las narrativas estudiantiles de ninguno de los trayectos de formación se visualiza la enseñanza del deporte como el tema, o al menos, uno de los principales temas que podrían articular continuidades y avances contribuyendo a construir el puente curricular.

Esto no puede, no deja de ser, un problema de las políticas de formación (y de formación profesional docente específicamente) en Uruguay. Sobre todo, porque es fundamental pensar que el deporte es un referente hegemónico de nuestra cultura y por ello su conceptualización, contenidos, relaciones e ideologías que lo configuran deberían ser develados/debatidos en el marco de su enseñanza inscripto en la concepción de derecho humano fundamental. Como consecuencia, el estudio visibiliza una problemática que ha comenzado, hace un tiempo, a convocar agentes interinstitucionales para elaborar políticas curriculares articuladas. No obstante, también, identifica aspectos relevantes que requieren ser pensados y reinventados. Por tanto, esta investigación no pretende llegar a conclusiones sino a elaborar proyecciones de una temática compleja que exige procesos reflexivos cooperativos e interinstitucionales para fortalecer la formación deportiva en diferentes niveles del sistema educativo.

### Referencias bibliográficas

- ANEP, D. D. E. P. P. E (2021) Informe de matrícula 2021 DGETP UTU. Dirección General de Educación Técnico Profesional. Montevideo, p. 50.
- Arfuch, L. (2008) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Augé, M. (2000) Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, I. (1992) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Conelly, M.; Clandinin, J. (2009) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En: Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes, p. 11-59.
- Delory-Momberger, C. (2014). Biografia e educação. Figuras do indivíduo-projeto. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- DGTP, D. G. D. E. T. P. Administración Nacional de Educación Pública.  
<https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos/cetp/programa-gol-al-futuro>
- Filardo, V. (2016) Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 15-40.
- FPB, F. P. B. Administración Nacional de Educación Pública. Dirección General de Educación Técnico Profesional.  
<https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-básica-deporte-y-recreación>
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. 35a. ed. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995) La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la

- estructuración. México: Taurus.
- Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- INEED. (2021) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 2. Montevideo.
- Manzino, C. et al. (2017) *Deporte escolar*. En: Craviotto, A. *Educación Física y escuela. Revisión y actualización de saberes*. Montevideo: Udelar, CSEP, p. 42-60.
- MEC. (2017) *Panorama de la educación 2017*. Montevideo.
- Noble, J. (2021) *Algunos posibles sentidos sobre enseñanza y Educación Física*. En: Sarni, M.; Noble, J. *Educación Física, Deporte y Enseñanza. Aportes a su reflexión*. Montevideo: Udelar, Formación Permanente, p. 29-36.
- Oroño, M.; Sarni, M. (2020) *Formación preprofesional docente. De prácticas y políticas universitarias*. [S.l.]: Udelar, Formación Permanente.  
<https://udelar.edu.uy/eduper/wp>
- Pérez Gómez, A. (2005) *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 399- 429.
- Ricoeur, P. (2006) *La vida. Un relato en busca de narrador*. Ágora: papeles de filosofía, v. 25, N° 2, p. 9-22.
- Rigo, D. Y. et al. (2021) *Educational innovation fair a study to rethink professional. Feria de innovación educativa un estudio para repensar la práctica profesional desde los trayectos educativos de los estudiantes*. V. 4, N° 2, p. 2017-2019.
- Romero Valseca, A. et al. (2021) *Expectativas e intención de continuar estudiando en jóvenes con trayectos discontinuos de educación media superior*. Revista Panamericana de Pedagogía, p. 150-167.
- Ron, O. (2015) *Deporte, deportes*. En: Carballo, C. *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros, p. 121-126.
- Ron, O. & Fridman, J. (2019) *La Educación Física en la escuela y su enseñanza: homogeneidades, diversidades y particularidades*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.

<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/135>

Ruiz Barbot, M. (2021) Trayectos vitales de formación. Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay, Montevideo, N° 5, p. 1-31.

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1531/Ruiz>

Sarni, M. (2021 b) Educación deportiva en la Educación Física escolar. Un proceso de resistencia. Cuadernos del CLAEH, V. 40, N° 114, p. 335-352.

<http://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/513/415>

Sarni, M.; Noble, J. (comp.) (2019) Del deporte y su enseñanza. Montevideo:

Educaciones Universitarias. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21897>

Velázquez Buendía, R. (2004) Enseñanza deportiva escolar y educación.

En: Hernández, J. L. *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. pp. 171-196. Madrid: Biblioteca Nueva



***La Disidente***

Instalación

A cargo de la Cooperativa Cultural Transfeminista la Disidente

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium  
Mar del Plata

**Rompiendo barreras con empatía: voces estudiantiles para una educación superior incluyente.**

**Breaking barriers with empathy: Student voices for inclusive higher education.**

Diana Alexandra Rodríguez Quiñonez<sup>1</sup>

Mayra Alejandra Duran Maldonado<sup>2</sup>

Lina Fernanda Claro Bayona<sup>3</sup>

Jaime Carreño Aponte<sup>4</sup>

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/y5ikau6dv>

### **Resumen**

En Colombia, la educación inclusiva busca garantizar un aprendizaje en igualdad de oportunidades independiente de las habilidades, capacidades y condiciones de los estudiantes, promoviendo entornos académicos accesibles y adaptados para una plena educación en calidad. Este presente artículo tiene como objetivo, identificar las barreras que limitan a los estudiantes con discapacidad en la educación superior colombiana. Este estudio se desarrolla a partir de un estudio cualitativo de tipo narrativo, que, desde las entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios con discapacidad, permite hacer hincapié en la resignificación de sus historias de vida en el acceso a una educación con garantía de derechos. De este modo, los resultados demuestran la importancia de una educación que se centre en eliminar barreras físicas, digitales actitudinales, comunicativas y metodológicas, pero también en crear entornos de aprendizaje donde los estudiantes sean escuchados, entendiendo sus necesidades y desafíos específicos para proporcionar una base sólida de estrategias pedagógicas y herramientas adaptables que reconozcan el potencial de las PCD. El principal aporte de este artículo radica en la búsqueda de las limitaciones y barreras que abarca la inclusión social desde la mirada y experiencias de los estudiantes con discapacidad, se enfatiza que la inclusión en la educación superior no solo beneficia a las PCD, sino también mejora la experiencia educativa de todos los estudiantes, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa al garantizar un aprendizaje incluyente en igualdad de condiciones.

**Palabras clave:** Educación Superior; discapacidad; inclusión Social; accesibilidad; pedagogía.

### **Abstract**

In Colombia, inclusive education seeks to ensure equal opportunity learning independent of students' skills, abilities and conditions, promoting accessible and adapted academic environments for full quality education. This article aims to identify the barriers that limit students with disabilities in Colombian higher education. This study is developed from a

qualitative study of narrative type, which, from the in-depth interviews with university students with disabilities, allows us to emphasize the resignation of their life stories in access to an education with guaranteed rights. Thus, the results demonstrate the importance of an education that focuses on.

**Keywords:** Higher Education; disability; social inclusion; accessibility; pedagogy.

*Recepción: 28/06/2024*

*Evaluación 1: 29/09/2024*

*Evaluación 2: 05/11/2024*

*Aceptación: 06/11/2024*

## **Introducción**

En todos los procesos de educación superior a nivel local, regional y nacional, se logra tener en cuenta que la Población Con Discapacidad (PCD) no recibe una educación en igualdad de condiciones, debido a que las limitaciones son múltiples y variadas desde el ámbito tecnológico, arquitectónico, económico, comunicativo, actitudinal y metodológico de la enseñanza que obstaculizan la superación y el desarrollo personal en su entorno académico. De acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social (2022) existe la siguiente tipología de discapacidades: discapacidad auditiva, física, intelectual, visual, sordoceguera, psicosocial y múltiple. Sin embargo, es necesario destacar que cada una de estas discapacidades presenta limitaciones únicas, que requiere enfoques diferentes para su realización personal y educativa.

Así mismo, es importante que la educación superior logre una inclusión social en la PCD donde se contemple la participación, oportunidades, conocimientos y aprendizajes, que promuevan un desarrollo personal e integral para el sujeto de estudio, rompiendo los paradigmas y barreras que los limitan a un buen acceso a la educación con calidad. En este sentido, cabe resaltar que el 2,6 % de la población colombiana presenta alguna discapacidad, especialmente se concentran en ciudades como Bogotá (18,3 %), Antioquia (13,8 %), Huila (5,1%) Santander (4,7%), y Cali (4,2%) (Cubillos & Perea, 2020).

En Colombia, se observa la necesidad de una cobertura con la plena inclusión e integración social que garantice la calidad de vida académica dentro de la institución, la cual apoye a las PCD a fortalecer las herramientas educativas como lo son las aulas de apoyo especializadas y las unidades de apoyo integral, lo cual permita un avance potencial en el desarrollo pedagógico de esta población.

De esta manera, se pretende responder a la pregunta de investigación ¿Qué expresan los estudiantes con discapacidad ante las barreras que limitan su educación superior? Con la intención de conocer y comprender la realidad a la cual se enfrentan las PCD en el entorno académico a través de sus experiencias, que permita reconocer la calidad y el tipo de formación y relaciones interpersonales que han venido recibiendo a lo largo de su proceso pedagógico.

En este artículo se detallan una búsqueda bibliográfica en donde se contempla las siguientes categorías: educación inclusiva y enfoque diferencial, las cuales permiten

comprender las diversas percepciones y desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior, proporcionando un marco conceptual y teórico.

### **Educación inclusiva**

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2019), la educación inclusiva es un proceso que reconoce valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

En Colombia, la educación superior para personas con discapacidad está regulada por el decreto 1421 del 2017 la cual reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Este decreto tiene como objetivo promover la igualdad de condiciones y el pleno ejercicio de sus derechos educativos, asimismo intenta disminuir las barreras físicas, comunicativas, tecnológicas y actitudinales que puedan limitar la participación de las PCD en el ámbito educativo. Sin embargo, se observa que se sigue incrementado desafíos y barreras que impiden un proceso de educación de calidad para las PCD, dificultando una consolidación al derecho fundamental de la educación como lo estipula el Artículo. 67 de la constitución política de Colombia, como un derecho fundamental y lo ratifica con la ley 115 de 1994 en su Artículo. 1, la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

### **Enfoque diferencial en personas con discapacidad**

Según los autores Urrego, J. C. M.; Luna, S. M.; Torres, E. P.; Mariño, J.; Álvarez, Yara, N. y Camargo (2023), en su artículo Académico “Definición de enfoque diferencial y perspectiva interseccional: un estudio multimétodo” el enfoque diferencial para las personas con discapacidad busca superar barreras sociales y contextuales para garantizar el goce efectivo de los derechos de la población en situación o condición de discapacidad. Se define como la población con una situación o condición generada a partir de la relación entre la persona, la sociedad y el contexto en que vive, que limita la participación plena y efectiva del individuo en la sociedad en igualdad de condiciones, así como su desempeño. y desarrollo. Establecido este concepto por estos autores el enfoque diferencial trata sobre la diferencia que deben superar las PCD a partir de cualquier ámbito social, político, económico y educativo para ser incluidos socialmente.

En efecto, se evidencia las siguientes investigaciones que permite comprender el contexto académico de las PCD. De acuerdo con Brewer, G., Urwin, E. y Witham, B. (2023), en su artículo “Experiencias de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior”, expone que la educación superior ha puesto mayor énfasis en la Igualdad, la diversidad y la inclusión. A pesar de un aparente compromiso con la creación de un entorno inclusivo y accesible, PCD siguen estando sistemáticamente en desventaja en comparación con sus compañeros sin discapacidad. Por ejemplo, puede ser más difícil para las PCD acceder a información durante las clases (tomar notas), participar en actividades de clase (trabajo

en grupo) y completar evaluaciones (presentaciones orales, exámenes escritos) en comparación con sus compañeros sin discapacidad.

En el énfasis de este artículo se ha investigado sobre la educación en PCD, identificando múltiples barreras que se pueden interpretar de manera tangibles e intangibles; Cuando se habla de tangibles se evidencia lo que las PCD perciben y viven en su entorno académico y, por otro lado, las intangibles hacen referencia de los estudiantes sin discapacidad, quienes no visualizan las limitaciones que tienen las PCD para su desarrollo educativo.

De este modo, también se expone el autor Eddy Paz (2020), que busca analizar la inclusión educativa del estudiante en situación de discapacidad en la educación superior, logrando identificar las barreras que enfrentan las instituciones al relacionar el predominio del paradigma centrado en el déficit, falta de protocolos, carencia de competencias docentes y un acceso universal arquitectónico limitado. Los desafíos para los centros universitarios consisten en mejorar la accesibilidad, implementar estrategias de actualización docente, creación de políticas públicas, diseñar programas de atención y articular las instancias universitarias responsables de apoyar a este alumnado. Por lo tanto, es importante realizar cambios significativos en los espacios de aprendizaje desde una perspectiva que evite el paternalismo y promueva la autodeterminación en todas las carreras que se imparten en la formación universitaria.

En este sentido, se quiere reconocer la importancia de la igualdad y equidad en el ámbito educativo, donde se evidencie una educación de calidad, la cual tenga afinidad en los procesos de promoción del bienestar y desarrollo integral de la persona y el cumplimiento de los derechos humanos.

## **Metodología**

El estudio se orienta desde un diseño narrativo del enfoque cualitativo porque conocer las realidades integrales y subjetivas de los estudiantes universitarios con discapacidad, propiciando la comprensión y análisis de las historias de vida. El proceso metodológico se realiza bajo la operacionalización de macro categorías articuladas al cumplimiento del objetivo de identificar las barreras que limitan a los estudiantes con discapacidad en la educación superior colombiana, tal como se evidencian en la tabla 2.

La información del estudio se obtuvo desde la realización de entrevistas a profundidad a 10 sujetos de estudio que pertenecen a programas académicos tales como: Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Ciencias Básicas y Educación Ambiental, Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo, Psicología y Trabajo Social de instituciones de educación superior del Municipio de Bucaramanga, que permiten la garantía, goce y exigibilidad de una educación incluyente con calidad. Estas entrevistas se realizaron en el mes de febrero y marzo del 2024. Respecto al muestreo se da de forma intencional, en procura de conocer relatos de vida significativos para el proceso de investigación.

En control de sesgos de información cualitativa, se realiza una validación de expertos en las temáticas y una prueba piloto de los instrumentos, con el fin de minimizar incoherencias en la información y responder a los objetivos propuestos; de igual forma, los criterios incluyentes en la muestra se hacen de forma directa, voluntaria y de fácil acceso acorde a las consideraciones éticas investigativas. Para cumplir con estas

condiciones éticas, se realizó la firma del consentimiento informado de cada participante y a la autorización de grabaciones de voz.

La entrevista en profundidad aplicada a los sujetos de estudio refiere la indagación de los factores que obstaculizan que una persona en condición de discapacidad pueda formarse en el campo profesional con calidad, evitando el ser excluido de actividades académicas por temas de pedagogía, infraestructura o manejo de medios tecnológicos. De igual forma, conocer sus experiencias de vida en el espacio universitario.

Para el análisis de información, se retomaron las narrativas como sujeto de análisis, contrastando la categorización y las historias de vida con la literatura científica que soporta la temática de la educación incluyente. Se realizan las transcripciones literales de las entrevistas, se clasificó la información por categorías y se consolidaron los procesos de análisis. Este proceso conlleva a sistematizar la información, que permitan el reconocimiento subjetivo, teórico y significativo de las realidades subjetivas de los sujetos de estudio hacia la construcción y apropiación del conocimiento, comportamientos empáticos y la consolidación de una educación superior incluyente.

### Resultados

La educación superior se puede concebir como un proceso en el que intervienen diversos actores y factores incluyentes que hacen parte de la institución, destacando la importancia de escuchar y valorar las experiencias y perspectivas de los estudiantes en condición de discapacidad, los cuales enfrentan barreras y obstáculos en su entorno universitario.

A continuación, se da a conocer la caracterización de los 10 estudiantes en condición de discapacidad en la Tabla 1 y en la Tabla 2 se sintetiza las respuestas brindadas por los estudiantes en torno a las barreras que les impide obtener una educación superior inclusiva.

**Tabla 1. Participantes de la aplicación de la entrevista a profundidad**

Nº	Sexo	Programa	Discapacidad	Observaciones de la discapacidad
E01	F	Licenciatura en Educación Infantil	Psicosocial	Fobia social, TDH, antecedentes de convulsiones en la etapa de la niñez.
E02	F	Licenciatura en Ciencias Básicas y Educación Ambienta	Física	Amputación de los 10 dedos de los pies.
E03	F	Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo	Visual	Perdida visual total del ojo izquierdo
E04	F	Trabajo Social	Auditiva	Discapacidad auditiva en ambos oídos

E05	F	Trabajo Social	Intelectual	Dificultad para prestar atención, hiperactividad y la impulsividad.
E06	F	Trabajo Social	Baja Visión	Glaucoma con aniridia congénita.
E07	M	Psicología	Física	Malformación en la parte de las piernas.
E08	M	Trabajo Social	Auditiva	Hipoacusia
E09	M	Trabajo Social	Visual	Ceguera Total
E10	M	Trabajo Social	Baja Visión	Problemas de baja visión

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 2. Resultados de la entrevista a profundidad**

<b>Categorías</b>	<b>Voces de los estudiantes</b>
<b>Aspectos de accesibilidad en la educación superior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de apoyo (Audiovisual, audiolibro, libros electrónicos accesibles, material escrito, recursos digitales, biblioteca virtual y Software de lectura de pantalla).</li> <li>• Formación en educación incluyente para los docentes.</li> </ul>
<b>Servicios de apoyo y recursos que benefician a los estudiantes con discapacidad en la educación superior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención psicosocial y educativa: Acompañamiento de tutores para el desarrollo de actividades de aula y orientación de psicología en la parte emocional del estudiante.</li> <li>• Plataformas digitales (aulas y bibliotecas virtuales accesibles).</li> </ul>
<b>Ayudas alternativas por parte de la universidad, para el favorecimiento del aprendizaje.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo socioeconómico (Becas estudiantiles).</li> <li>• Acompañamiento pedagógico por parte de algunos docentes y compañeros de aula.</li> </ul>
<b>Formación educativa inclusiva en los profesionales adscritos por la Universidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes no se encuentran capacitados para brindar un aprendizaje inclusivo.</li> <li>• Búsqueda de alternativas y estrategias por parte de los docentes para un desarrollo pedagógico inclusivo dentro del aula.</li> </ul>
<b>Recomendaciones para un entorno educativo inclusivo y accesible.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía en el entorno educativo.</li> <li>• Herramientas y recursos tecnológicos accesibles.</li> <li>• Infraestructura adecuada y adaptada a las necesidades.</li> </ul>

<b>Consejos dirigidos a estudiantes con discapacidad que inician un proceso educativo.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Solicitud de acompañamiento y apoyo en el proceso educativo (Tutores, psicología y tiflogía).</li><li>• No tener complejos ni limitaciones emocionales en el desarrollo académico.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración Propia

Con base a lo anterior y para mayor claridad, los resultados se presentan en un dialogo teórico en el siguiente orden de dimensiones: 1) experiencia vivencial, 2) accesibilidad a la educación, 3) pedagogía inclusiva y 4) relacionamiento. Es necesario aclarar que no existe un nivel jerárquico, ni mayor importancia entre las dimensiones mencionadas en el orden de presentación, pero si complejidad e integración.

### **Dimensión de Experiencia vivencial**

Esta dimensión basa su enfoque a las experiencias vivenciales de las PCD en la educación superior, donde se da a conocer las diferentes emociones, sentimientos y percepciones en el transcurso de su programa académico. Las experiencias identificadas revelan características fundamentales en el desarrollo pedagógico y personal del estudiante, principalmente en las barreras actitudinales que pueden influir negativamente ante los prejuicios, estigmas y falta de sensibilización hacia la discapacidad que afrontan los estudiantes en el contexto académico universitario.

Tal como lo relata la estudiante [E01] “... *Una persona con discapacidad, no sé para las otras discapacidades, pero para un TDH no es fácil porque nos toca lidiar con presión y ansiedad. Pero primero, que todo se debe tener paciencia. Segundo, en no alterarse por si no le salen las cosas. No les digo que ha sido fácil, sino difícil, todas las personas que tienen una condición o discapacidad les aconsejo, tratarla, quererla, amarla, porque hasta que usted se vaya a morir, usted la tiene ahí...*”

Es necesario reconocer que las PCD en la educación superior varían ampliamente, pero a menudo comparten algunos desafíos y logros comunes en su proceso educativo y personal. Los estudiantes con discapacidad han desarrollado la cualidad de resiliencia y perseverancia ante las limitaciones que pueden afectar su acceso y participación en el aprendizaje, impulsando así mismo, sus competencias y habilidades para expresar las necesidades vivenciales en el entorno académico, proporcionando la búsqueda de mecanismos efectivos para mejorar la calidad de vida de las PCD para alcanzar un mayor nivel de independencia y contribución en la sociedad estudiantil.

Como lo señala [E08]... “*Todos tenemos unos sueños, todos tenemos una ilusión, todos tenemos muchas barreras por superar, incluso también muchas personas quieren tener esa vida digna a pesar de sus faltas de herramientas o porque se sientan excluidos de alguna manera...*”

La inclusión educativa en el ámbito universitario, según Varguillas, Urquizo, Bravo y Moreno (2021) ha transitado un camino de luchas y retos, de disputas y avances por

posicionar acciones y prácticas para reducir situaciones de discriminación y exclusión de estudiantes con discapacidad. Las transformaciones en la normativa, en los servicios sociales, así como la comprensión de las concepciones inclusivas han logrado transformar las actitudes y prácticas de la sociedad y han obligado a repensar las concepciones de diversidad, igualdad, diferencia, construcción de la ciudadanía, formación profesional y pedagogía, desde una perspectiva más crítica y humana.

### **Dimensión en la accesibilidad a la educación**

Esta dimensión abarca los aspectos de accesibilidad, los servicios y recursos de apoyo que son más útiles y adaptables a las necesidades y algunas falencias del proceso educativo para las PCD. Tal como se evidencia en el relato del estudiante entrevistado:

*[E09] “...El aspecto más accesible es entender que una persona, con discapacidad visual, no es una persona que aprende de manera diferente, aprende como cualquier otro, solo que se deben implementar esas diferencias en el sentido del trabajo directo hacia el individuo, es decir, un video con audio, no con imágenes, una diapositiva y que quizás algún compañero la pueda leer. Herramientas didácticas que lleven a que la persona con y sin discapacidad a entender lo mismo, todos en igualdad de condiciones ...”*

Los estudiantes refieren que los aspectos más accesibles para las PCD son las herramientas digitales, comunicativas y metodológicas que permitan un aprendizaje inclusivo dentro de las diferentes aulas de clase. La implementación de estas herramientas requiere que las instituciones educativas continúen haciendo esfuerzos para aplicar herramientas inclusivas como: software de lectura de pantalla, ampliadores de pantalla, tableros de comunicación, libros en braille, audio libros y videos educativos en lenguaje de señas que garanticen la equidad y la integración social de las PCD.

De esta manera, la accesibilidad comunicativa según como lo indica Toste y Pérez (2021) es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios para que la información se transmita de forma clara y comprensible. Por lo tanto, no tener en cuenta esta dimensión de la accesibilidad puede provocar barreras en la comunicación interpersonal, comunicación escrita, comunicación no verbal y comunicación virtual.

### **Dimensión de pedagogía inclusiva**

Esta dimensión abarca la formación del personal docente, el cual se encuentra enfocado a una educación inclusiva para las PCD, sin embargo, se identifica que el profesorado y personal de la universidad no están adecuadamente capacitados para responder a las necesidades específicas que presenta la población con discapacidad en la educación superior.

*Los estudiantes señalan [E02] “... No. No están capacitados, como al momento de conocer a los estudiantes, digamos de saber o revisar al menos de pronto el perfil del estudiante... Ahorita estoy haciendo el diplomado para el grado que es de discapacidad e inclusión, todos los profesores llegan a dictar su clase bien y todo, pero les falta una pregunta, si es de discapacidad lo primero que deberían preguntar es ¿Alguien tiene una discapacidad? ¿Alguien sufre de algún trastorno de aprendizaje? No hacen esas preguntas, entonces yo si veo falencias en eso, son unos*

*duros, son unos especialistas mejor dichos con maestrías y con especializaciones, pero al momento de abordar a los estudiantes no saben las necesidades que tienen...”*

En ese contexto, los estudiantes expresan sobre el apoyo, las capacitaciones y competencia que debe brindar la institución educativa al cuerpo de docentes y administrativos, para la cooperación de las tendencias inclusivas que permitan fortalecer el aprendizaje de las PCD. También se resalta, por parte de los entrevistados que una de las limitaciones que reflejan en su proceso académico, proviene de la docencia y el área administrativa quienes carecen de metodologías, estrategias de enseñanzas y elementos de comunicación incluyentes.

Teniendo en cuenta que la inclusión abarca desde lo cultural hasta lo social, según Flores, Guerrero y Galarza (2017) se hace necesario ver la educación desde las características y expectativas de los alumnos; una educación inclusiva, requiere que los profesores tengan las habilidades necesarias para el uso efectivo de metodologías y prácticas de enseñanza, apoyándose en herramientas adecuadas para cada uno de los estudiantes en condición de discapacidad. Por lo tanto, la experiencia personal de los estudiantes refleja la falta de reconocimiento de sus necesidades por parte de los profesores, lo que destaca la importancia de mejorar la formación y la conciencia sobre la discapacidad y la inclusión en el ámbito educativo.

### ***Dimensión de Relacionamiento***

La interacción social en el entorno educativo desde las experiencias, percepciones y vivencias de los estudiantes en la aplicación de la entrevista a profundidad se enfoca especialmente en la empatía. Por lo anterior, en la pregunta guía realizada al estudiantado con discapacidad acerca de los vínculos con los docentes y compañeros de aulas en términos de comprensión y apoyo de su discapacidad, surgieron las siguientes respuestas:

[E04] *“...La interacción ha sido positiva, mis compañeros me han comprendido y apoyado en estos semestres que hemos estudiado juntos y los docentes son comprensibles ante mi discapacidad...”* Así mismo, relata el estudiante [E06] *“...La verdad la relación con los compañeros en mi caso ha sido buena, no he tenido ningún tipo de discriminación... Con los docentes pues igual la verdad recibió mucho apoyo uno que otro docente de pronto si le cuesta un poco entender o saber de qué manera llevar mi proceso educativo...”*

No obstante, es importante que el docente desarrolle una comunicación empática que le permita alcanzar la calidad en la educación inclusiva, según Guzmán (2018) es necesario capacitar a los profesionales del área en torno a este tema, para acrecentar su motivación de querer estar comunicados de forma afectiva y efectiva. Solo a través de la comunicación empática la enseñanza del maestro podrá trascender en el tiempo y priorizará en sus actividades la interpretación de los requerimientos de sus estudiantes (Gonzales, 2021).

De esta manera, se permite evidenciar que los estudiantes con discapacidad, todos correlacionan en su proceso educativo la palabra empatía, la cual Arce (2019) argumenta que es la capacidad de las personas de poder conectarse emocional o cognitivamente con otra persona, desarrollando una reacción congruente con el estado emocional de los demás, lo que ayuda a interactuar de una forma genuina y legítima con quienes se

encuentran a su alrededor de modo que se facilita la comprensión y aceptación de las diferencias (Flórez-Madroño & Prado-Chapud, 2021). En ese sentido, se logra entender que la formación intelectual de cada estudiante se construye a través de lazos de comprensión, entendimiento y amistad donde los profesionales se transforman en personas con la capacidad de ser inclusivos y tolerantes relativos al sentir de las PCD.

El aporte principal del presente artículo es fomentar una educación superior equitativa y de calidad para la PCD, superando las diversas barreras existentes, logrando un entorno inclusivo y empático para su desarrollo pedagógico y personal, saliendo de la exclusión entre el aprendizaje y la inclusión social. La comprensión de la empatía es esencial para la construcción de un entorno inclusivo que le permita al estudiantado y al cuerpo docente entender y compartir experiencias de las PCD aumentando estrategias y recursos adicionales accesibles a esta población.

Es así como, los resultados se ubican en la línea de estudio que abarca dimensiones correlacionadas a las experiencias vivenciales, la accesibilidad a la educación, la pedagogía inclusiva y el relacionamiento en el entorno educativo, trascendiendo a diferentes niveles de participación. De este modo, los aportes muestran la importancia de una educación que se centre en eliminar barreras físicas, digitales actitudinales, comunicativas y metodológicas, pero también en crear entornos de aprendizaje donde los estudiantes sean escuchados, entendiendo sus necesidades y desafíos específicos para proporcionar una base sólida de estrategias pedagógicas y herramientas adaptables que reconozcan el potencial de las PCD.

Algunos de los retos para mejorar la calidad de la educación superior en los estudiantes con discapacidad en Colombia, es la accesibilidad de servicios de apoyo para las necesidades específicas de las PCD, por medio de materiales educativos adaptables, tutores especializados, aulas inclusivas, apoyo psicosocial y asistentes tecnológicos. Estos servicios son fundamentales para que los estudiantes afronten los desafíos emocionales y sociales, asociados con sus discapacidades, promoviendo su bienestar y aprendizaje académico.

A su vez, capacitar al personal docente y administrativo en mecanismos de enseñanzas incluyentes, sensibilizando al profesorado sobre los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes, con la finalidad de satisfacer esas necesidades de manera efectiva en cada una de las PCD en la educación superior.

## **Conclusiones**

El presente artículo radica en la búsqueda de las limitaciones y barreras que abarca la inclusión social desde la mirada y experiencias de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, donde se identifica diversos aspectos inclusivos como la accesibilidad, servicios, recursos de apoyo, estrategias alternativas, recomendaciones y enfoque diferencial, los cuales contribuyen al entendimiento y comprensión de los desafíos y barreras que rodean a las PCD en el entorno académico.

De igual forma, se observan varias dimensiones como: las experiencias vivenciales de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, donde abarcan los de desafíos, percepciones, logros y aspectos que experimentan las PCD en su entorno universitario; la accesibilidad, refiere a la capacidad de los entornos educativos, físicos, digitales y sociales, adaptables a los estudiantes con discapacidad; la pedagogía inclusiva, se enfoca

en los métodos de enseñanza y materiales educativos que maneja el personal docente y administrativos para un aprendizaje incluyente y de calidad; y para finalizar se encuentra la dimensión de relacionamiento social, la cual es la interacción social en aulas de clase en comprensión de apoyo y vínculos empáticos entre la docencia y los compañeros sin discapacidad, promoviendo un ambiente inclusivo y logrando adaptarse a la realidad del proceso educativo.

Finalmente, se enfatiza que la inclusión en la educación superior no solo beneficia a las PCD, sino también mejora la experiencia educativa de todos los estudiantes, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa al garantizar un aprendizaje incluyente en igualdad de condiciones.

## Referencias bibliográficas

- Arce. (2019). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*.
- Brewer, G., Urwin, E., & Witham, B. (2023). Disabled student experiences of Higher Education. *Disability & Society*, 1-20.
- Colombia, C. c. (Noviembre de 2019). *Corte constitucional de republica de Colombia*. Obtenido de Corte constitucional de Colombia : <https://www.corteconstitucional.gov.co/>
- Cubillos, A. J., & Perea, C. S. (2020). *Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad - PCD1 Oficina de Promoción Social*. Bogotá.: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Decreto 1421 . (29 de 08 de 2017). Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Flores, H. P., Guerrero, J. J., & Galarza, C. A. (2017). Experiencias y retos del uso de herramientas de asistencia en programas de educación superior: Caso de estudio de un estudiante con discapacidad visual. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 52-57.
- Flórez-Madroñero, A. C., & Prado-Chapid, M. F. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 13.26.
- Gonzales, E. O. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 233-248.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Categoría de discapacidad*. Obtenido de Función Pública : <https://www.funcionpublica.gov.co/web/inclusion-publica/categor%C3%ADas-de-discapacidad>
- ONU. (05 de 03 de 2021). *Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>
- Paz Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria*, 123-146.
- Robles, C. C., Gonzales, V. C., Morales, Á. V., Rosa, D. L., & Cerda, P. J. (2023). Barreras comunicativas y facilitadores de la comunicación en la Educación Superior:

Experiencias y percepciones de estudiantes en situación de discapacidad y de docentes en la Región Metropolitana de Chile. *In Congreso de Docencia en Educación Superior CODES*, Vol 5.

Urrego, J. C. M., Luna, S. M., Torres, E. P., Mariño, J., Martínez-Álvarez, E., Yara, N. D.; Cadena-Camargo, Y. (2023). Defining differential approach and intersectional perspective: a multimethod study. *Universitas Medica*, Vol 64.

Varguillas, C., Urquiza, A., Bravo, P., & Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 180-195.

### Notas

<sup>1</sup> Trabajadora Social de la Universidad Industrial de Santander, Especialista y Magíster en Gerencia Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Magíster en Innovación de la Fundación Universitaria del Área Andina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5014-5713> / [drodrigu535@uniminuto.edu.co](mailto:drodrigu535@uniminuto.edu.co)

<sup>2</sup> Estudiante en formación del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Santander, Bucaramanga). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3260-2793> / [mayra.duran@uniminuto.edu.co](mailto:mayra.duran@uniminuto.edu.co)

<sup>3</sup> Estudiante en formación del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Santander, Bucaramanga). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7706-038X> / [lina.claro@uniminuto.edu.co](mailto:lina.claro@uniminuto.edu.co)

<sup>4</sup> Estudiante en formación del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Santander, Bucaramanga), persona con discapacidad múltiple y defensor de los derechos humanos como juez de paz de la ciudad de Floridablanca/ Santander. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2365-0595> / [jaime.carreno@uniminuto.edu.co](mailto:jaime.carreno@uniminuto.edu.co)



## ***La Disidente***

Instalación

A cargo de la Cooperativa Cultural Transfeminista la Disidente.

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium  
Mar del Plata

## **Compromiso y agencia: los contextos de formación claves para su promoción**

### **Engagement and Agency: The key training contexts for its promotion**

Daiana Yamila Rigo<sup>1</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/uu4g46cdl>

#### **Resumen**

El objetivo del estudio es explorar el compromiso y la agencia personal percibido por un grupo de estudiantes que realizaron o no prácticas profesionales docentes y socio comunitarias en contexto de emergencia desde la virtualidad y aquellos que tuvieron la ocasión de desarrollarlas en entornos presenciales. La investigación fue de corte cuantitativa exploratoria. Participaron 80 estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial, Argentina, rellenando dos cuestionarios estandarizados y uno de contexto. Los resultados muestran la importancia de considerar espacios complejos y multidimensionales, atravesados por lo social y lo curricular para promover la implicación afectiva, conductual y cognitiva y, a la vez, la agencia personal de los futuros formadores.

**Palabras clave:** territorios; prácticas; formación; entornos virtuales; comunidad.

#### **Abstract**

The aim of this study is to explore the perceived engagement and personal agency among a group of students who either conducted or did not conduct teaching and community practice in emergency contexts, either virtually or in person. The research employed a quantitative exploratory approach, involving 80 students from the Teaching and Bachelor's Degree in Early Childhood Education programs in Argentina, who completed two standardized questionnaires and one contextual questionnaire. Results highlight the importance of considering complex and multidimensional spaces, influenced by social and curricular factors, to promote affective, behavioral, and cognitive involvement, as well as personal agency among future educators.

**Keywords:** territories; practices; training; virtual environments; community.

---

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas ISTE, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Río Cuarto UNRC, Doctora en Psicología, Magister en Ciencias Sociales, Magister en Psicología de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía, Prof. Adjunta semiexclusiva del departamento de Ciencias de la Educación, Investigadora Adjunta CONICET. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429> / [dyrigo@hum.unrc.edu.ar](mailto:dyrigo@hum.unrc.edu.ar)

*Recepción: 04/07/2024*

*Evaluación 1: 24/08/2024*

*Evaluación 2: 21/09/2024*

*Aceptación: 24/11/2024*

## **Introducción**

El compromiso de los estudiantes es una preocupación cada vez más recurrente entre los educadores. El asunto se volvió aún más urgente en marzo de 2020, cuando las instituciones cerraron para frenar la propagación del nuevo coronavirus, lo que obligó a millones de estudiantes y profesores a participar del aprendizaje remoto por primera vez.

Durante dos años, los alumnos en Argentina y en otros países del mundo vieron a sus profesores y compañeros de estudios únicamente con fines educativos en línea (CEPAL, 2021); moldeando los contextos formativos de los estudiantes de nivel superior y, en específico, los de formación docente. Particularmente, en la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-, donde se desarrolla la investigación que se presenta, éstos se caracterizan por la formación integral, contemplando procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto dentro del aula, como desde las prácticas profesionales docentes en escuelas destinatarias y prácticas socio-comunitarias de vinculación con la comunidad. Prácticas que durante la pandemia fueron mediadas, en algunos casos por lo virtual, en otros por simulacros y en muchas ocasiones por la ausencia (Piretro et al., 2022). Transformación sustancial de experiencias educativas que resultan de gran valor para los estudiantes que activamente se implican en la construcción de conocimientos y acciones de transformación social.

Al respecto, Delfino (2020) puntualiza, que la emergencia sanitaria por COVID-19 supuso un gran desafío para las Prácticas Profesionales Docentes (PPD), en ausencia directa del terreno escolar, que resultaba ser el entono indiscutible para que los estudiantes situaran el saber construido. Asimismo, Llosa et al. (2022) se interrogan sobre el impacto de la pandemia en los vínculos socio comunitarios, concluyendo que apelar a los recursos tecnológicos posibles fue fundamental para desplegar el trabajo de articulación teórico-empírica, tensionando el trabajo presencial en los territorios.

La mutación de tales espacios educativos puede moldear el compromiso de los estudiantes. Algunos estudios previos han delimitado a las prácticas como esenciales en la percepción del compromiso académico en estudiantes de nivel superior a lo largo de sus recorridos académicos (Rigo et al., 2020). Asimismo, Montero & Gewerc (2018) entienden que la vivencia directa de los estudiantes con sus futuros escenarios de actuación, suscita un valor generalizado en la formación docente inicial como componente curricular esencial.

Particularmente, en la UNRC, al interior del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial, tanto la PPD como las PSC –Prácticas Socio Comunitarias- están curricularizadas en los planes de estudio. Las PSC mediante la Resolución N° 322/2009 del Consejo Superior, establece la incorporación de prácticas socio-comunitarias en todas las carreras de la institución. Las mismas pueden incluirse en “las currículas como módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o

espacios de prácticas profesionales, según consideren los docentes a cargo, con el objetivo de que los estudiantes aprendan los contenidos de las asignaturas de sus respectivos campos profesionales y científicos, y realicen proyectos que contribuyen a la comprensión y resolución de problemas” (Párr. 2) sociales-educativos. Y, con anterioridad, la Resolución N° 354/2016 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas, aprueba la Reglamentación de Prácticas Profesionales Docentes de los Profesorados en vista a ser desarrolladas “en instituciones educativas que constituyan el ámbito profesional, respetándose el perfil del egresado y el alcance e incumbencias del título del profesorado al que pertenece el Alumno Practicante” (Resol. N° 354/2016, Art. 4.2, p. 4).

En el marco detallado, motiva indagar la percepción del compromiso de estudiantes y de sus agencias personales, matriculados en dichas carreras, en diversos momentos de sus trayectorias académicas, es decir, entre quienes cursaron las prácticas profesionales docentes durante pandemia de manera remota y la situación de aislamiento limitó la participación en prácticas socio comunitarias, y entre aquellos que sí tuvieron la posibilidad de contar con dichas experiencias de prácticas en contextos presenciales.

En ese marco, se comprende al compromiso como una construcción situada y distribuida que implica la participación activa en diversas actividades académicas (Fredricks et al., 2004); es un constructo definido como un continuo entre los procesos de vinculación y desvinculación académica, a merced de una variedad de factores contextuales y personales que median su configuración. Fredricks et al. (2016) lo caracterizan como maleable, en tanto responde a los cambios en las prácticas de los docentes y las escuelas. La conceptualización más frecuente delimita tres dimensiones distintas, aunque interrelacionadas: conductual, afectiva y cognitiva (Fredricks et al., 2004). El compromiso conductual se ha definido en términos de participación, atención, persistencia y ausencia de conducta disruptiva (Finn, 1989; Maroco et al., 2016). El compromiso afectivo se centra en el interés que sienten los estudiantes hacia la propuesta académica planificada (Lam et al., 2014). Y, el compromiso cognitivo se define en términos de aprendizaje autorregulado, utilizando estrategias de aprendizaje profundo para la comprensión de ideas complejas (Fredricks et al., 2004).

Más recientemente, otros estudios han añadido dimensiones. En específico, Reeve & Tseng (2011) propusieron el compromiso agente para comprender cómo los estudiantes contribuyen de manera proactiva a los procesos de enseñanza que brindan los docentes. La propuesta deviene de los planteos iniciales de Bandura (2018) sobre agencia, quien la conceptualiza como producto de una interacción recíproca entre la capacidad de agencia estudiantil y los determinantes ambientales, incluidos los antecedentes del aula, la universidad y la sociedad; identificando tres modos de agencia, personal, colectiva y mediada (Rigo et al., 2021). La agencia personal es la capacidad de hacer que las cosas sucedan intencionalmente mediante las propias acciones (Bandura, 2001), con intencionalidad –implica formular planes y acción y definir estrategias para llevarlo a cabo-, previsión –hace al establecimiento de metas anticipando posibles resultados, autoreactividad –hace a las formas de actuar, motivar y regular la actuación- y autorreflexión –refiere a la capacidad de autorregulación, para monitorear entre lo que piensan y hacen-, en el contexto educativo de nivel superior (Rigo et al., 2021). La agencia mediada está socialmente influida y ocurre cuando un individuo se vincula con aquellos que

tienen acceso a recursos, experiencias o influencias para lograr transformaciones. Y, la agencia colectiva se demuestra cuando un grupo de personas con intenciones compartidas reúnen sus conocimientos y habilidades y actúan de manera interactiva y coordinada para producir un resultado deseado (Maytorena & González, 2020). Se destaca, que el planteo de agencia personal de Bandura (2018) es afín al compromiso agente formulado por Reeve & Tseng (2011).

A la vez, el compromiso y su evolución depende de los objetivos que los estudiantes se formulen. Ashwin & McVitty (2015) realizan una clasificación basada en los objetivos que los estudiantes establecen para comprometerse a lo largo de su formación. El primero orientado a la comprensión como motor para lograr el éxito académico; el segundo dirigido a planificar la currícula, como forma de participar activamente en el diseño de propuestas de aprendizaje (Trowler, 2010) o tomar decisiones sobre sus propios procesos formativos y, el tercero, encaminado a formar parte de la comunidad universitaria transformación el conocimiento de cara a las sociedades, a partir de relaciones críticas que los estudiantes establecen con el conocimiento situado.

Dichos objetivos referidos a modos de estar comprometidos muestran la interrelación entre la teoría y la práctica educativa, donde no sólo la comprensión es importante, sino también el poder transferir lo aprendido a contextos de acción traducidos en planificaciones situadas en entornos sociales diversos. Al respecto, Davini (2015) percibe como esenciales los espacios de práctica al interior de la formación docente inicial, al considerar que son espacios complejos y multidimensionales, atravesados por lo social, lo político, lo personal y lo curricular. Asimismo, Barberousse-Alfonso et al. (2018) especifican que la práctica docente en comunidad facilita el encuentro entre los sujetos y la cultura en busca de aprendizajes significativos. Cobrando relevancia el estudio desarrollado para conocer el compromiso y la agencia personal percibido por un grupo de estudiantes que realizaron o no prácticas en contexto de emergencia desde la virtualidad y aquellos que tuvieron la ocasión de desarrollarlas en entornos presenciales.

### **Diseño metodológico**

El estudio llevado a cabo sigue los lineamientos de las investigaciones exploratorias de corte cuantitativa, a los fines de indagar una temática nueva en el marco de contextos formativos inciertos. Con el objetivo de examinar el compromiso académico y la agencia personal de un subconjunto de estudiantes que cursaron las PPD -Prácticas Profesionales Docentes- y las PSC -Prácticas Socio Comunitarias-, en dos momentos distintos: 1. durante la educación remota de emergencia o, 2. antes o después de la pandemia por COVID-19 de modo presencial.

### **Muestra**

Participaron del estudio 80 estudiantes universitarios, matriculados en carreras afines a la formación docente, Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Las PPD tiene lugar en el tercer y cuarto año del plan de estudio y las PSC si bien se pueden tener a lo largo de todos los años de formación, se concentran también durante esos años de cursado.

La muestra fue no probabilística y por conveniencia, es decir, que participaron aquellos sujetos que estaban al alcance del investigador, previa autorización de los docentes responsables de los espacios curriculares que estaban cursando al momento de la investigación, segundo cuatrimestre del 2022 y primero del año 2023.

La distribución por género es homogénea, siendo la totalidad mujeres. La edad promedio del grupo es de 23 años ( $SD=5$ ), registrándose una edad mínima de 18 y una máxima de 48 años.

Respecto a sus trayectorias, el 49% mencionó cursar al menos una PPD en pandemia de manera remota y no tuvo experiencias de PSC; mientras que el 51% restante, informó que ambos tipos de prácticas las cursaron en escenarios educativos presenciales.

### **Instrumentos**

Para recolectar los datos se administraron dos escalas y un pequeño cuestionario socio-demográfico-académico que solicitaba datos tales como: edad, género y si habían cursado las PPD y las PSC y, si las hicieron en contextos virtuales o presenciales.

Respecto a las escalas, por un lado, se usó el instrumento ‘Compromiso Académico’ adaptado y validado por Rigo (2020; 2021) contemplando los ítems referidos a las dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual, a partir de 15 ítems, con 6 opciones de respuesta en formato Likert, marcan el acuerdo o el desacuerdo con cada proposición. Por otro lado, para medir la dimensión agente, se aplicó la Escala de Agencia Personal de Maytorena Noriega & González Lomelí (2020); integrada por 4 dimensiones, a saber: intencionalidad, previsión, auto-reactividad y auto-reflexión. Las primeras tres dimensiones con 16 ítems cada una; mientras que, la última con 20 ítems. Las sub-escalas previsión, auto-reflexión y auto-reactividad se responden con una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde 1 (nunca) a 4 (siempre) y, la restante también presenta 4 opciones, pero con las siguientes etiquetas: 1 (no lo he hecho ni lo haría), 2 (no lo he hecho, pero lo haría), 3 (lo he hecho) y 4 (lo he hecho y lo seguiré haciendo). Ambas escalas fueron introducidas por la siguiente consigna: ‘Durante el periodo de PPD y PSC cómo te percibiste en relación a los siguientes ítems’.

Para ambas escalas se solicitaron tres valoraciones cruzadas entre jueces expertos en las temáticas para valorar el ajuste realizado a los ítems; específicamente, se utilizó el Coeficiente de V de Aiken para calcular la validez de contenido (Escrura, 1988), con resultados iguales a 1 en todos los ítems.

### **Procedimientos**

Los instrumentos fueron administrados a través de los formularios de Google, en diversos espacios curriculares de la carrera, previa autorización de los docentes responsables de las asignaturas y en las aulas físicas de la universidad. Los estudiantes ofrecieron consentimiento informado por escrito, firmado el cuestionario tras leer la hoja de información donde se explicitada los objetivos de la investigación, los alcances de los resultados, asegurando un tratamiento anónimo

de los datos y resguardando la identidad de cada uno. El tiempo promedio para completar las escalas no fue mayor a los 30 minutos, durante el segundo cuatrimestre del 2022 y primero del año 2023.

### **Análisis de datos**

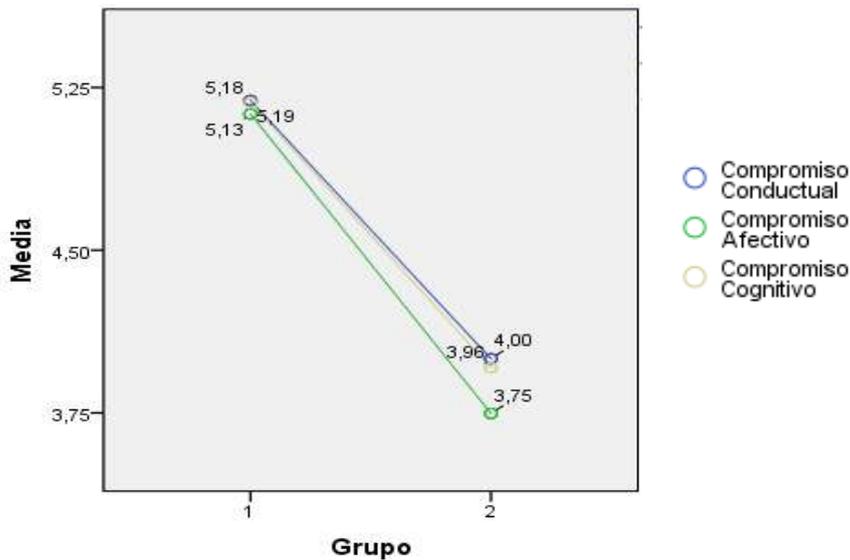
Las respuestas a los cuestionarios fueron analizadas contemplando técnicas estadísticas descriptivas univariadas, mediante estadísticos de tendencia central, como la media y gráficos de líneas. Asimismo, se usó a prueba de Kolmogorov-Smirnov y se confirmó una distribución no normal en cada una de las dimensiones de compromiso, incluida la agencia personal ( $p < .05$ ); habilitándose el uso de la prueba U de Mann-Whitney. A tales efectos, se utilizó el programa SPSS V.19. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto a partir de la  $d$  de Cohen con el Programa GPower 3.1, cuya interpretación sigue los siguientes criterios: pequeño:  $d \approx 0.2$ ; mediano:  $d \approx 0.5$  y grande:  $d \approx 0.8$ .

### **Resultados**

Las relaciones entre compromiso, en sus dimensiones afectiva, cognitiva y conductual y agencia personal muestran una clara tendencia entre los estudiantes que cursaron los espacios de PPD y PSC en pandemia (grupo 2) y entre quienes lo hicieron desde la presencialidad plena (grupo 1).

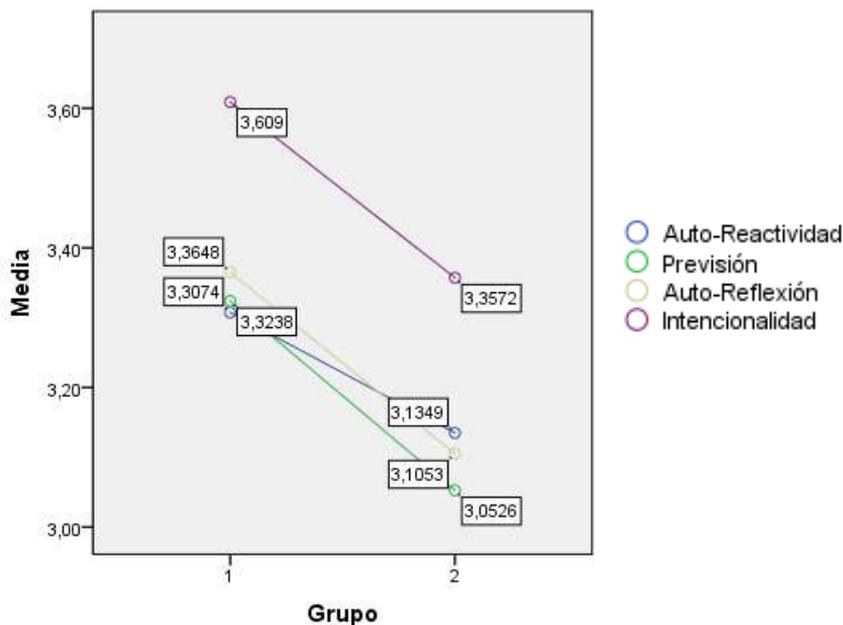
En el Gráfico 1, se observa que las puntuaciones medias obtenidas en cada dimensión valorada son superiores en el grupo 1 si se las compara con las alcanzadas por el grupo 2. A nivel afectivo, los estudiantes que tuvieron la posibilidad de realizar las prácticas en contextos educativos reales y situados en territorios socio culturales sin mediar la presencia de recursos digitales y primando la interacción cara a cara, las percibieron como más interesantes; asimismo, a nivel conductual, contaron con la posibilidad de participar de debates y actividades grupales de intercambio y a nivel cognitivo, percibieron la oportunidad de significar lo aprendido para resolver nuevos problemas. No obstante, esos mismos aspectos, fueron menos valorados por los estudiantes del grupo 2, cuyas prácticas estuvieron atravesadas por la educación remota de emergencia, apreciándose puntuaciones medias más bajas.

**Gráfico 1.** Puntuaciones medias en cada dimensión del compromiso académico por grupo



En el Gráfico 2, también se delimitan puntuaciones medias más elevadas para el grupo 1 en los componentes de agencia personal, es decir, valorando cada una en las instancias de prácticas que tuvieron la posibilidad de realizar, al expresar que pudieron idear planes de acción, monitorear su desarrollo, reflexionar sobre las actividades y los objetivos propuestos, previendo algunos resultados posibles. Dichos comportamientos, fueron menos valorados por el grupo 2, integrado por los estudiantes que cursaron sus prácticas en contextos virtuales.

**Gráfico 2.** Puntuaciones medias en cada aspecto de agencia personal por grupo



Al realizar una comparación entre las distribuciones de las variables en estudio para los dos grupos (Tabla 1) se encuentran diferencias estadísticamente significativas con p-valor igual o menor a .050 a favor del grupo 1 para todas las dimensiones de

compromiso y tres de agencia personal: previsión, auto-reactividad e intencionalidad; lo contrario, se observa en auto-reflexión.

**Tabla 1**

Prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto para las dimensiones de agencia personal y compromiso por grupo

	<b>Dimensión</b>	<b>Grupo</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Agencia personal</b>	Auto-reflexión	1	43,19	415,50 0	.063	0.66
		2	31,87			
	Auto-reactividad	1	43,70	384,00 0	.027	0.66
		2	30,21			
	Previsión	1	44,48	337,00 0	.006	0.80
		2	27,74			
Intencionalidad	1	43,34	406,50 0	.050	0.64	
	2	31,39				
<b>Compromiso</b>	Afectivo	1	48,89	67,500	.000	2.54
		2	13,55			
	Conductual	1	47,31	164,00 0	.000	1.27
		2	18,63			
	Cognitivo	1	47,64	144,00 0	.000	1.50
		2	17,58			

Mientras que, si se analizan los tamaños de efecto, se evidencia que participar presencialmente de las PPD y las PSC tiene un efecto fuerte a moderado en todas las variables analizadas.

### **Discusiones y consideraciones finales**

La investigación conducida muestra la relevancia de la configuración de los espacios formativos para la percepción del compromiso académico y la agencia personal de los estudiantes futuros formadores. Los resultados demuestran, por un lado, que el compromiso es un constructo que situado y enlazado a las prácticas se moldea a partir de las experiencias que los sujetos tienen la posibilidad de vivenciar a lo largo de sus trayectos. Por otro lado, relevan la importancia que pensar la educación y la formación docentes desde diversos escenarios, como las PPD y PSC.

Al respecto, Edelstein (2011) menciona que el carácter complejo de la enseñanza deviene de su esencia situada, más específicamente “La enseñanza es un hacer, pero

no es simple, no es de una única manera, lo interesante es buscar las diversas maneras del hacer, evitando homogeneizar en lo único para incluir lo diverso, lo variado, las mil prácticas posibles. También contextualizar, situar las prácticas en un campo más amplio de la producción sociocultural que le da sentido” (p.6).

Los espacios de PPD y PSC anclados en escenarios reales de enseñanza y de aprendizaje conducen a un mayor compromiso de los estudiantes, quienes expresan implicarse afectiva, conductual y cognitivamente, al estar interesados por las acciones formativas, percibir que pudieron participar de conversaciones e intercambios grupales que enriquecen la mirada educativa y al vislumbrar que la construcción del conocimiento en las salas de los jardines habilita la resolución de problemas afines a los que tendrán que enfrentar en el futuro desempeño profesional. Retomando los aportes de Davini (2015) las prácticas en la formación docente buscan, desde hace un tiempo, “recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan” (p.6); es decir, supone trabajar entretendidamente con factores situacionales e institucionales “para pensar una propuesta que interpele a determinado grupo de estudiantes y que tenga anclaje en una asignatura e institución particulares, desde la mirada singular del docente que la construye# (Monetti y Molina, 2023, p. 262). Se concibe, así, a la práctica docente como una práctica social compleja, que trasciende la concepción técnica de la aplicación de métodos de enseñanza en un aula (Fierro et al., 1999).

Claramente, la complejidad e incertidumbre de los contextos de práctica en pandemia tendieron a disminuir la percepción que los estudiantes tuvieron de sus propios comportamientos comprometidos. Estos estudiantes no tuvieron las mismas posibilidades de reconocer el potencial formativo de las prácticas en diferentes escuelas y comunidades (Davini, 2015; Monetti y Molina, 2023). Esa posibilidad de acercar los conocimientos académicos a problemas reales y contextualizados, de movilizar otros saberes o habitar diferentes contextos socioeducativos, como características idiosincráticas de la práctica educativa (Fierro et al., 1999, Edelstein & Coria, 2003; Alliaud, 2004; Sanjurjo, et al., 2009), estuvieron teñidas por la virtualidad. Situación que, tal como concluyen Almonacid-Fierrogeneró et al. (2021) supuso una menor implicación de los residentes por el escaso apoyo percibido de parte de los profesores y co-formadores, por las expectativas de encontrarse en la fase final de la formación con la cultura y la sala de Jardín en toda su complejidad; los estudiantes no tuvieron esa experiencia, y sienten que el compromiso académico fue menor.

Asimismo, Pérez Gómez (2010) y Blanco et al. (2022) resaltan la importancia de las prácticas presenciales al sostener que “toda experiencia es transformativa cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensamente el contexto con sus regularidades esperables, sus contradicciones y sus sorpresas”. Además, Macchiarola (2020) y Ekerman y Martini (2023) expresan que el aprendizaje en comunidades de práctica, permite una ruptura epistemológica donde es posible considerar, además del conocimiento científico, nuevos saberes empíricos que son necesarios para abordar problemas prácticos en el territorio, lo que acompaña la inclusión de nuevas formas de aprender de los futuros docentes.

En lo que respecta a la agencia personal, por un lado, los resultados muestran que la auto-reflexión, si bien tuvo mayor presencia en los estudiantes que hicieron las prácticas en contextos presenciales, aquellos que las cursaron desde la virtualidad

también activaron procesos de reflexión comprendiendo que la docencia no es una simple aplicación de técnicas o herramientas, ni conocimientos disciplinares, sino que implica toma de decisiones para facilitar aprendizajes en cualquier escenario. Al respecto, Russell (2012) y Loughran & Russell (2016) proponen que uno de los propósitos de la formación es ayudar a que los estudiantes logren vislumbrar el saber inadvertido de las propias experiencias de prácticas; observando e interpretando críticamente las teorías o supuestos que subyacen a las acciones docentes, sobre lo que hace y lo que va a hacer (Almonacid-Fierrogeneró et al., 2021) y, agregamos, lo que no se hizo.

Por otro lado, el grupo 1 de estudiantes mostró una mayor valoración hacia las capacidades de auto-reactividad, previsión e intencionalidad. Según Blanco (1994) la enseñanza se percibe como una actividad intencional que implica una acción deliberada sobre los alumnos, proponiendo significados sobre la realidad. Estos aspectos fueron considerados más complejos de alcanzar por el grupo 2; en este grupo, las decisiones para construir la clase, discernir entre diferentes planteamientos del entorno y conocer a los estudiantes se percibieron como tareas difusas. Además, se sumaron a los desafíos que la práctica en sí misma comprende, la falta de previsibilidad a largo plazo en un escenario de incertidumbre, donde la puesta en acción y la regulación de actuaciones fueron complejas desde la no presencialidad (Bracamonte, 2020; Bogado, 2022; Monetti y Molina, 2023). Al respecto, Jackson (1992) menciona el carácter impredecible de las prácticas como evento multidimensional que la pandemia profundizó (Edelstein, 2022).

En síntesis, la investigación aporta evidencia que dan cuenta de la importancia de considerar diversos escenarios educativos en una formación que intente contemplar diversas realidades y situaciones de enseñanza y de aprendizaje que escapen al aula y se sitúen en comunidades educativas y sociales reales, apostando a la creación de nuevos puentes entre la teoría y la práctica en pos de futuros docentes más comprometidos y agentes, en consonancia con lo planteado por Ashwin & McVitty (2015) y Ekerman y Martini (2023). Es relevante destacar que, en futuros estudios, otras indagaciones son necesarias, ampliando la muestra y contemplando otros instrumentos como entrevistas en profundidad para comprender mejor la importancia que los estudiantes le otorgan a los espacios de las prácticas como escenarios que posibilitan aprendizajes comprometidos. Por último, reconocer las limitaciones de los resultados del presente estudio dadas las características de la muestra conformada de manera no aleatoria, pero que los valores alcanzados en tamaño del efecto apoyan, más allá de las restricciones de generalización.

### **Referencias bibliográficas**

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Almonacid-Fierro, A., Vargas Vitoria, R., Mondaca Urrutia, J., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física (Professional practices in times of Covid-19 pandemic: Challenges for Physical Education initial teaching training). *Retos*, 42, 162–171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>

- Ashwin, P. & McVitty, D. (2015). The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23)
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Barberousse-Alfonso, P., Vargas-Dengo, M.C. & Corrales-Bastos, P. (2018) “Teaching Education and Socio-educational Action: Developing an Implementation Proposal of the Program Community Teachers (PCT). *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-21.
- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. En J. F. Ángulo Rasco & N. Blanco (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.205-231). Aljibe.
- Blanco, N., Rodríguez, C. y Sepúlveda, M<sup>a</sup>. P. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 114-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>
- Bogado, A., Martínez, A. y Caminiti, G. (2022). Entre lo urgente y lo importante: prácticas profesionales en contexto de pandemia. *Profesorado Universitario en Computación FCEQyN-UNaM*. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144806>
- Bracamonte, J. (2020). Una mirada a la labor del docente en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(Edición Especial), 1269-1281.
- CEPAL (2021). Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia. <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-opportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular
- Delfino, V. (2020). La práctica formadora. Reflexiones en tiempos de pandemia. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 8, 100-107. <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/864>
- Edelstein, G. & Coria, A. (2003). *Imágenes e Imaginación en la Docencia*. Ministerio de Educación. Proyecto Fortalecimiento de la Formación Inicial Focalizado en el Trayecto de la Investigación y la Práctica Docente. <https://catalogo.uces.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=10780>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós
- Edelstein, G. (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Análisis de las prácticas*, 1, 45-69. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/119/47>
- Ekerman, M. y Martini, C. (2023). El entramado que configura las Prácticas socio-comunitarias: Una experiencia desde la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- 9<sup>no</sup> Foro de Extensión Universitaria recorridos, desafíos y agendas pendientes a 40 años de democracia. Secretaría de Extensión Universitaria – UNC.  
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/550595/9no%20Foro%20Ode%20Extensi%C3%B3n%20Universitaria%20recorridos....pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=69>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.  
<https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- Llosa, S., Stein, A., Oshiro, N., Puente Abelleira, P., Martínez, C., Pérez Rodrigo, M. & Miranda Cantero, D. (2022). Organizaciones sociales y pandemia: impactos y acciones socioeducativas y comunitarias en territorios populares de Buenos Aires. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (21), 13-30.  
<https://doi.org/10.55765/atps.i21.1341>
- Loughran, J. & Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina. En T. Russel, R. Fuentealba & C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 65-76). OEI.
- Macchiarola, V. (2020, 6 marzo). «Las Prácticas Socioeducativas plantean el desafío de articular el conocimiento práctico con el conocimiento académico». *Facultad de Filosofía y Letras - UNCUIYO*. <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/las-practicas-socioeducativas-plantan-el-desafio-de-articular-el-conocimiento-practico-con-el-conocimiento-academico>
- Maroco, J., Maroco, A., Campos, J. & Fredricks, J. (2016). University student’s engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 29, 21.  
<https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>

- Maytorena, M. A. & González, D. (2020). Escala de agencia personal en educación superior: diseño y validación. *Psicumex*, 10(1), 39-60. Epub 09 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.338>
- Molina, M. E. y Monetti, E. M. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *RAES*, 13(22), pp. 187-202.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/321481>
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Piretro, M. Rigo, D., Kowszyk, D. & Gastaldello, A. (2022). Aprendizaje y enseñanza en tiempos de pandemia: Experiencias y emociones de estudiantes y docentes. En H. Echevarría y C. Tosoni (Edi.). *Educación y sociedad* (pp. 335-342). ICALÁ. <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EDICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202022.pdf>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Resolución N° 322/2009. Incorporación de las prácticas sociocomunitarias al currículo. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/planeamiento/docs/res322-09-creacionpsc.pdf>
- Resolución N° 354/2016. Reglamento de Prácticas Profesionales Docentes. <https://www.hum.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/354-16-Reglamento-de-Practicas-Profesionales-Docentes.pdf>
- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 143 - 161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- Rigo, D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>
- Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. & Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Rigo, D., Squillari, R. Caraballo, M. & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters in Theory and History of Education*, 13, 71-91.
- Sanjurjo, L.O, Caporossi, A., España, AE, Hernández, A.M, Iris, A., & Foresi, MF (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-engagement-literature-review>



***La Disidente***  
Instalación

A cargo de la Cooperativa Cultural Transfeminista la Disidente.

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium  
Mar del Plata

**Redes masónicas y educación: La masonería en la ley de instrucción primaria obligatoria de 1920, Chile**

**Masonic networks and education: Freemasonry in the compulsory primary education act of 1920, Chile**

Marcos Mauricio Parada Ulloa<sup>1</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/1zutld99b>

**Resumen**

El presente trabajo examina la participación de las redes masónicas en el apoyo a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria (LEPO) de 1920 en Chile. A través del análisis de circulares masónicas y discursos parlamentarios, se identifica el rol multifacético de la masonería en este proceso. Se concluye que la masonería desempeñó un papel clave mediante la presión política y social, influenciando tanto a la opinión pública como a los legisladores. Además, movilizó recursos para actividades pro-LEPO y estableció alianzas estratégicas con reformadores y figuras progresistas, consolidando un frente amplio unido en favor de la educación obligatoria.

**Palabras clave:** redes masónicas; educación; Ley de Instrucción Primaria Obligatoria; Chile

**Abstract**

This paper examines the participation of Masonic networks in supporting the enactment of the Primary Instruction Law (LEPO) of 1920 in Chile. Through the analysis of Masonic circulars and parliamentary speeches, the multifaceted role of freemasonry in this process is identified. It is concluded that freemasonry played a key role through political and social pressure, influencing both public opinion and legislators. In addition, it mobilized resources for pro-LEPO activities and established strategic alliances with reformers and progressive figures, consolidating a united broad front in favor of compulsory education.

**Keywords:** Masonic networks, education, Law of Compulsory Primary Instruction, Chile

*Recepción: 11/09/2024*

*Evaluación 1: 24/09/2024*

---

<sup>1</sup> Sociólogo y profesor de Historia y Geografía. Magíster en Historia de Occidente y Doctor en Filosofía. Actualmente, realiza un postdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Se desempeña como académico e investigador en el Instituto IICSE de la Universidad de Atacama, Chile. Sus líneas de investigación incluyen la Historia social y regional. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0662-9576> / [marcos.parada@uda.cl](mailto:marcos.parada@uda.cl)

*Evaluación 2: 16/10/2024*

*Aceptación: 04/12/2024*

## **Introducción**

Las primeras décadas del siglo XX en Chile estuvieron marcadas por un régimen parlamentario caracterizado por prácticas mediante las cuales el poder legislativo supervisaba y controlaba las acciones del poder ejecutivo. Durante este período, la economía se basaba en el salitre, y una oligarquía ejercía un control predominante sobre la sociedad, mientras los sectores medios crecían en número y los sectores populares rurales migraban en condiciones precarias hacia los centros urbanos.

A comienzos de 1900, el analfabetismo alcanzaba el 60% y para 1920 había disminuido al 46,7%, reflejando un bajo nivel de matrícula primaria y una aún menor en la secundaria. La promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (LEPO) en 1920 marcó un hito, incrementando la matrícula en la educación primaria y reduciendo el analfabetismo al 43,9% para la década de 1930 (Anuario Estadístico, 1926). Sin embargo, la expansión de la educación secundaria fue un proceso lento debido a la escasez y lejanía de los centros educativos secundarios respecto a los hogares de los jóvenes. En 1920, solo el 14% de la población asistía a la educación secundaria, cifra que apenas superaría el 20% en 1950 (Campos Harriet, 1960; Egaña, 2000; Soto, 2000; Cruz, 2002; Cavieres, 2012; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012).

Este desarrollo se evidencia en la coyuntura definida entre 1900 y 1920, es decir, desde la profundización de la búsqueda de la obligatoriedad de la educación, hasta su concreción en 1925, cuando se garantizó constitucionalmente la Educación Pública como obligación preferente del Estado (Febres, 1970; Lira, 2010).

En este contexto, las redes masónicas (Mollès, 2015) jugaron un papel crucial al apoyar a los reformistas en Chile, así como en otros países como Argentina, Uruguay, México y Francia. Estas redes masónicas, sirvieron como laboratorio de la escuela moderna: laica, republicana, popular y mixta, y fueron espacios donde se gestaron cambios políticos y culturales, actuando como prototipos fundadores de una sociedad civil (Chartier, 2003; González, 2008; Ferrer, 2009; 2012; Saunier, 2009; Morales, 2017).

Esta perspectiva es crucial para entender el contexto chileno, donde las iniciativas masónicas jugaron un papel en el desarrollo de un sistema educativo público que buscaba promover principios de igualdad y participación ciudadana. La investigación se enfoca en cómo la masonería pudo haber utilizado sus redes para apoyar reformas educativas que favorecieran la secularización y la mejora de la calidad educativa en Chile. Estas iniciativas masónicas se desarrollaron en un contexto de transformaciones sociales y políticas que buscaban modernizar el país y su sistema educativo. Por lo tanto, se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el rol de la masonería en la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria de 1920?, y ¿qué papel jugaron las redes masónicas en la promoción y apoyo a la educación primaria en Chile durante el período de estudio?

Estas preguntas permiten explorar en profundidad la contribución de la masonería en el desarrollo y reforma del sistema educativo chileno durante una etapa crucial de su historia. El objetivo es analizar el rol de la masonería en la promulgación de la LEPO de 1920, para comprender su presencia y contribuciones en el desarrollo legislativo y social de la educación primaria en Chile.

La metodología de análisis se basó en el estudio de material bibliográfico relevante sobre la situación educativa y social de Chile a fines del siglo XIX y comienzo del siglo XX. Se emplearon diversas fuentes primarias impresas que permitieron discutir los distintos discursos educativos desde la perspectiva social, considerando la visión de Darío Salas en términos sociales como educativos, así como el rol de las redes masónicas en la promulgación de la LEPO de 1920. En este sentido, se examinaron los discursos emanados desde la masonería en apoyo a dicho proyecto de ley. Para ello, se revisaron circulares de la Gran Logia de Chile en respaldo a la LEPO, revistas masónicas (1970, 2010), las Constituciones de la República de Chile (1833, 1925), boletines de sesiones de la Cámara del Senado y Anuarios Estadísticos (1924, 1926), los cuales permitieron identificar discursos, redes sociales y culturales, aportando material cualitativo y cuantitativo que respalda y evalúa el desarrollo de las redes masónicas en la promulgación de la LEPO de 1920.

El análisis de la información fue interpretativo y se llevó a cabo mediante el estudio de casos (Krippendorff, 1990; Bardín, 1996; Andréu, 2002), un enfoque que facilitó el análisis de categorías relevantes, tales como: (a) Contexto histórico y social, (b) Darío Salas y el proyecto educativo (c) Redes masónicas, (d) Discurso del Senador Arturo Alessandri, y (e) Ley de Instrucción Primaria de 1920. Este enfoque favoreció la triangulación de la información y la interpretación de los datos, permitiendo así responder el objetivo de investigación.

## **1. Contexto histórico y social**

El desarrollo educativo en América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por la construcción de proyectos y sistemas públicos de enseñanza. Estos sistemas, definidos como conjuntos de instituciones de amplitud nacional destinados a ofrecer al menos una enseñanza elemental al conjunto de los habitantes de un territorio, cuya organización correría por el Estado, surgieron vinculados al origen ideológico y político del Estado liberal. Con el tiempo, estos sistemas públicos de educación “constituyeron un verdadero modelo cultural unido al desarrollo del Estado-nación, con componentes específicos bastantes uniformes, tanto ideológicos como organizativos” (Ramírez y Ventresca, 1993, 95-115).

El desarrollo de la educación pública en Chile durante el siglo XIX y principios del XX implicó no solo cambios políticos y económicos, sino también transformaciones profundas en la estructura social y en las relaciones entre los distintos grupos sociales. La educación se convirtió en un mecanismo esencial para la integración y movilidad social. A través de reformas educativas buscaron proporcionar a las clases populares las herramientas necesarias para participar en la vida económica y política del país. En Chile, la Constitución de 1833 establecía que la educación pública era una preocupación del Estado, y su

supervisión estaría a cargo de la Superintendencia de Educación Pública (Artículos 153 y 154). Estos artículos evidencian el rol del Estado como docente, rol que fue profundizado con la Constitución de 1925, cuyo funcionamiento perduró hasta la década de 1970.

Otro avance fue la fundación de la Universidad de Chile en 1842, que asumió la responsabilidad de orientar la dirección de la enseñanza, los reglamentos y estatutos de escuelas, los exámenes y las funciones de superintendencia de educación en el país. La Ley General de Instrucción primaria de 1860 reflejaba un esfuerzo consciente por parte del Estado para promover la cohesión social y fortalecer la identidad. Al mismo tiempo, estos avances legislativos estaban alineados con los intereses de una élite ilustrada que veía en la educación un medio para modernizar el país y consolidar su posición de liderazgos. Las autoridades estatales reafirman el rol del Estado docente proyectando un discurso modernizador de la educación primaria, enfatizando la gratuidad de la educación pública, la creación de escuelas en localidades de más de 2.000 habitantes, la formación de profesores y la educación femenina.

En 1879 bajo la presidencia de Aníbal Pinto, se promulgó la Ley de Instrucción Secundaria y Superior, que reconoció la gratuidad de la educación superior y permitió que privados fundaran establecimientos de educación secundaria y superior. Esta ley también reforzó las atribuciones de la Superintendencia del Consejo de la Universidad de Chile y estableció la obligación de rendir exámenes para estudiantes de colegios privados.

Estos avances legislativos evidencian el rol del Estado en su función docente, que no solo se limitó a establecer conocimientos, sino también a transmitir un discurso valórico-cultural laico y racionalizado hacia la sociedad, fomentando un sentimiento nacional y garantizando el progreso del país. En 1863, el Reglamento General de Instrucción Primaria estipuló la realización de conferencias anuales para debatir problemas educativos y buscar soluciones. Las conferencias anuales y el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 ejemplifican la importancia que se le daba a la participación y el debate en torno a los problemas educativos. Estas iniciativas no solo permitieron la discusión de políticas y reformas, sino que también involucraron a diversos actores sociales en la construcción de un proyecto educativo común.

La evolución del sistema educativo chileno estuvo intrínsecamente ligada a las dinámicas sociales de la época. La educación pública se erigió como un pilar fundamental para la construcción de un Estado-nación moderno, con el objetivo de fomentar la equidad social, la participación ciudadana y el progreso nacional. En este contexto, Pedro Banner presentó un proyecto de obligatoriedad escolar al Parlamento el 18 de junio de 1900 (La Instrucción Primaria ante el Senado, 1903,2). La comisión de Instrucción Primaria del Senado informó sobre el origen del proyecto y luego fue discutido en la sala. El ministro del Interior Ramón Barros Luco informó que no se contradecía con lo que establecía el Código Civil, en el tema de la responsabilidad de los padres de dar educación a sus hijos, pero sugería la edad de asistencia de 7 a 12 años y el tiempo de estudio de 3 a solo 2 años. Para 1902 la propuesta se presentó al Congreso Nacional de Enseñanza Pública, en el cual se hace notar la preocupación por establecer en el país la obligatoriedad de la instrucción.

El debate en torno al proyecto de instrucción obligatoria en Chile a principios del siglo XX refleja tensiones profundas entre las concepciones tradicionales sobre la educación y las crecientes demandas de un Estado más involucrado en la formación de sus ciudadanos. La

oposición liderada por conservadores y algunos liberales, como el Senador conservador Ventura Blanco Viel, se basaba en una interpretación del papel del Estado y de la familia en la educación que privilegiaba la autonomía paterna sobre la intervención estatal. Blanco Viel, en sus intervenciones, expresaba una visión arraigada en la tradición cristiana y en una sociedad donde la familia, y en particular la figura del padre, era vista como la principal responsable de la educación moral y cívica de los hijos. La idea de que el Estado impusiera la asistencia escolar obligatoria se percibía no solo como una intromisión en los derechos de los padres, sino también como una amenaza a la libertad de las familias de elegir cómo y qué tipo de educación dar a sus hijos. En este contexto, la educación no era vista únicamente como una instrucción académica, sino como un proceso integral de formación en valores, lo cual según Blanco Viel, recaía directamente en el ámbito familiar y religioso (sesión del 11 de junio de 1902).

Además, el argumento práctico de que el Estado no tenía la infraestructura necesaria para sostener la escolarización de todos los niños en edad escolar, aunque realista, refleja una resistencia a la expansión del papel estatal en la sociedad. Esta postura subraya una concepción limitada de la función del Estado, circunscrita a roles más bien pasivos, como la defensa y el mantenimiento del orden, y no como un agente activo en la promoción del bienestar social a través de la educación (sesión de 24 de junio de 1903).

El discurso de Blanco Viel, al afirmar que el proyecto buscaba sustituir el derecho y el deber de los padres por el poder del Estado, apela a un temor latente en la época: el avance del Estado sobre esferas tradicionales de la vida privada. Esta idea no solo resonaba con las preocupaciones de los sectores más conservadores, sino también con aquellos liberales que, aunque menos dogmáticos en cuestiones religiosas, defendían la autonomía individual y familiar frente a lo que consideraban una posible sobre extensión del poder estatal.

Sin embargo, este rechazo al proyecto de instrucción obligatoria también pone de manifiesto una falta de visión respecto a la importancia de educación en el desarrollo de una nación moderna. En una época en la que muchas naciones comenzaban a reconocer la educación como un derecho y una necesidad para el progreso social y económico, la negativa de avanzar con la ley puede interpretarse como una resistencia al cambio y una reticencia a adoptar políticas que, a largo plazo, contribuirían al fortalecimiento de la ciudadanía y la igualdad de oportunidades.

A raíz del rechazo, la masonería despertó mayor interés por establecer una educación obligatoria y laica. Casi dos décadas antes, en 1875 el Gran Maestro Benicio Álamos González, propuso a la asamblea de la Gran Logia, un plan de trabajo en el que destacaba la necesidad de fundar escuelas laicas, de colaborar con todas las sociedades que tuvieran por objeto instrucción gratuita a los pobres de contribuir al incremento de instituciones científicas, literarias y artísticas, y de dictar conferencias populares para la difusión de los conocimientos útiles. En 1896 al interior de las logias se discutía la necesidad de una ley de instrucción primaria obligatoria. Armando Quezada Acharán, decía “el ideal de la instrucción primaria obligatoria solo puede realizarse por medio de la Ley, después de una propaganda decidida en el pueblo” (Gómez, 1970, 10). La masonería entraba a una nueva etapa en la que su trabajo no solo se centraría en la fundación de escuelas, sino además, en formar conciencia entre las autoridades de gobierno y la ciudadanía para dar forma

legal y constitucional a la Instrucción Primaria Obligatoria, dirigida y orientada por el Estado.

No es de extrañar entonces, que las manifestaciones en favor del pronto despacho de la ley que discutía el Parlamento se multiplicaran con mayor vehemencia. Un fuerte impulso a favor de la Ley de instrucción primaria obligatoria fue Darío Salas, quién dio profundos conocimientos sobre el problema educativo y su obligatoriedad. Exponía que más de la tercera parte de los niños de 7 a 12 años en Santiago no sabían leer. Se empeñó por una escuela primaria que sirviera de base a la secundaria y ésta a las superiores, con la estructura formal de las distintas enseñanzas especiales, según su grado, pero fijas del tronco común formado por la enseñanza primaria y secundaria.

Hacia 1909 se adjuntaron los principios de Salas en dos proyectos que los diputados Varas y Oyarzún quienes presentaron sobre la obligatoriedad de la educación en la Cámara de Diputados<sup>2</sup>. Estos proyectos buscaron asegurar la calidad de vida y salud, es decir, asistencialidad de parte del Estado.

En agosto de 1910 el proyecto de Oyarzún pasó a la comisión de Instrucción sin ser considerado. Allí permaneció hasta agosto del año siguiente, donde se designó una comisión de dos miembros de cada partido, encargados de procurar un acuerdo para su despacho. Días después, los delegados conservadores se opusieron a que se gestionará una comisión mixta de Senadores y Diputados con el propósito de estudiar juntamente el proyecto pendiente en la Cámara con otro relativo a la concesión de grados por universidades particulares, en que se ocupa el Senado. En consecuencia, el proyecto de ley que había ocupado la atención de la Cámara por cerca de un año pasó a engrosar los archivos del Congreso.

Los conservadores consideraban que el proyecto establecía una intromisión de la libertad individual, el Estado no podía inmiscuirse en asuntos que les competen a las familias. Y así cayó en la tremenda paradoja de que el Estado podía llamar a los ciudadanos a la conscripción militar para que atendieran a su conservación, pero no podía legislar a favor de la niñez, ni de la ciudadana analfabeta para sacarla de su condición subhumana.

Los Senadores Bannen, Silva Cruz y Mac-Iver, enfatizan que el Estado debía asumir la educación de los ciudadanos con mayor responsabilidad, es decir, con el objeto de integrar a la población en edad escolar (Soto, 2000), porque los sectores populares en su totalidad eran analfabetos, y por ello, el proyecto de ley podía satisfacer las necesidades del pueblo:

irá sólo en amparo de aquellos infelices niños cuyos padres por indolencia o depravación, los dejen abandonados a la ignorancia, de aquellos que viven y se desarrollan en un campo social lleno de vicios, de malos ejemplos y de perversas costumbres, en un terreno bien preparado para la germinación de futuros criminales (La Instrucción Primaria ante el Senado, 1903).

Bannen señala que se producía un fenómeno de aulas vacías que era básicamente las ausencias de estudiantes. Sin embargo, las críticas de los conservadores encabezados por

---

<sup>2</sup> El primero enfatizaba en la normativa administrativa de organización escolar, su financiamiento e infraestructura y capacitación de profesores, entre otros puntos. El segundo, se preocupaba por las condiciones; de salud y alimentación de los sectores subalternos en edad escolar, bajo la dirección de las juntas comunales.

los Senadores Walker Martínez, Errázuriz Urmeneta, Matte Pérez y Blanco Viel fueron categóricas sobre la presencia de principios laicos en proyecto de Ley de Instrucción Primaria. Esta presencia iba a tambalear los valores morales religiosos e instauraría el ateísmo en la sociedad. Se añadía la intromisión del Estado en materias privadas, como el caso del derecho de los padres por educar o no a los hijos. A los conservadores les interesaba mantener el control sobre la población, la docilidad y sin la posibilidad de reacción ni crítica sobre el sistema a la cual estaban insertos los sectores populares. Esto se evidencia con las palabras del Senador Blanco sobre la Ley de Instrucción Primaria que considera ilógica, inexacta e injusta,

el Estado trate de dominar sobre el derecho del padre de familia, de absorber por la sociedad civil la sociedad domestica [...] Hacer que el niño concurra a la escuela porque la sociedad cree que a va sacar provecho de ella, es sustituir el derecho del padre de familia por el derecho de la sociedad, es hacer del hijo de familia el hijo de la sociedad un esclavo, que no otra cosa importa el sistema en que para todo haya que contar con el permiso de la sociedad como pretenden lo sautores i sostenedores del proyecto en debate (Boletín de sesiones de la cámara de senadores, Sesión 12, ordinaria, 24 de junio de 1902, 181-182).

Las críticas eran claras: una sociedad laica en vez de religiosa y un Estado secular, preocupado por los sectores populares era algo imperdonable. Por ello, el análisis que realizan sobre el Código Civil es determinante, hacían mención que la instrucción no tiene que estar en manos del Estado, y si lo fuera sería en contra de la libertad de enseñanza. Argumenta el Senador Blanco que sí la obligación estaba enfocada al sector pobre y no a los sectores pudientes, entonces, que la ley tiene que ser para una determinada clase de ciudadanos y no para todos,

esta ley es [...] es exclusivamente para el gañan, para el peón de ojota, para la clase más desvalida para las más digna de consideración, para la que menos importa al Estado (Boletín de sesiones, 14 de julio 1902, p. 243).

Los conservadores realizan un análisis que excluían su participación educativa, advierten que dicha ley era para pobres solamente, era una ofensa incluirlos, igualarlos con ellos-pobres, era rebajar a la misma condición social e intelectual. Era inconcebible que el hijo del pobre estuviera sentado al lado del hijo del patrón, era una insolencia imperdonable. Sí el Estado se preocupa de los pobres debe hacerlo en silencio, en sus propias aulas públicas y no en las privadas.

La lucha política entre laicos y religiosos era, en realidad, una pugna ideológica por controlar la educación, como expresa el Senador Blanco: “tras la instrucción obligatoria diviso la enseñanza laica; y con la enseñanza laica veo al pueblo sin religión y sin freno y esta perspectiva es lo que me aterra” (Boletín de sesiones. Sesión 40, ordinaria, 1902, 836).

Además, favorecer la gratuidad a los niños en edad escolar era una propuesta interesante, pero los conservadores se mostraban en desacuerdos por los gastos en educación que podría significar la ejecución de la ley. La propuesta de ley señalaba en el artículo nº1,

todas las municipalidades de la República establecerán escuelas gratuitas de enseñanza primaria elemental con capacidad para un número de alumnos que

corresponda al 10% de la población de su respectivo territorio” (Boletín de sesiones. Sesión 30, ordinaria, 29 de julio 1902).

La LEPO se organizó en cinco títulos, especificando la gratuidad y el rol del Estado que debía asegurar que los padres, tutores de los niños debían cumplir con su deber de enviar a los niños en edad escolar a las escuelas, además, la LEPO definía la discusión sobre el potencial secularizador de la norma y los problemas que podría tener hacia los sectores clericales, es decir, pérdida de injerencia de los sectores tradicionales sobre la sociedad. En los apartados siguientes se analiza la discusión de la LEPO en el Senado a partir de 1919, donde estará en peligro su aprobación por cuestiones doctrinarias-laicismo-tradicionalismo-, cómo también la intervención de la masonería que apoyó el proyecto de ley desde las logias.

## **2. Darío Salas y el proyecto educativo**

El contexto político y social que vivía Chile a principios del siglo XX fue un aliciente que favoreció la discusión sobre la necesidad de obligatoriedad de la instrucción primaria. A nivel internacional se producen cambios profundos-Primera Guerra Mundial 1914; Revolución Bolchevique 1917, crisis políticas y sociales en Alemania e Italia, evidencias de la crisis del liberalismo decimonónico.

En Chile, en el mismo período, los sectores dirigentes enfatizaban que, debido a la relativa estabilidad económica no era urgente avanzar hacia la escuela obligatoria. Esta podría garantizarse mediante un aumento progresivo de los fondos fiscales-provenientes de los tributos del salitre- y asegurando el ingreso de niños y niñas a edad escolar. Sin embargo, desconocían los problemas sociales que aquejaban a la ciudadanía, se presentan un aumento de ciclos de protestas y movilizaciones sociales que amenazaron el orden político y económico de las élites (Sepúlveda, 1994).

La crisis del parlamentarismo y las celebraciones del centenario de 1910-conmemoración de la independencia-, habían evidenciado críticas políticas y sociales provenientes desde el interior de las élites y de los distintos sectores sociales que exigencia soluciones al problema de la *cuestión social*, a la carencia de normativa de carácter social tanto a nivel laboral, salud, vivienda y educacional.

En 1917 se publicó el libro *“El Problema Nacional” Bases para la Reconstrucción de Nuestro Sistema Escolar Primario* de Darío Salas, obra que remeció el mundo político, denunciando los graves problemas educativos que afectaban al país. Su discurso era transformar la educación, y con ello, la democratización de la ciudadanía. La obra de Darío Salas fue el documento de consulta e información para las decisiones de la Gran Logia de Chile y asimismo para todos los líderes políticos, sociales y gremiales de la época.

Tabla 1. Población y tasa de analfabetos

<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Tasa alfabetismo</b>	<b>Alfabetos</b>	<b>Nuevos alfabetos</b>
1895	2.695.911	31%	857.299	283.109
1907	3.231.022	40%	1.292.408	435.109

1920	3.730.235	50%	1.876.308	583.899
------	-----------	-----	-----------	---------

---

Fuentes: (Censos, 1895, 1920)

Es bueno tener presente que en las décadas en que se legislaba sobre la LEPO había en el país 62% de analfabetos. Período en que muchos gobernantes y partidos políticos de la nación consideraban innecesario y hasta peligroso enseñar a leer y escribir a los niños de las clases populares. Por ejemplo, la zona que geográficamente hoy es la sexta región indicaba que el 73% de la población analfabeta (Riesco, 2010, 17).

En este sentido, Darío Salas analizó la realidad de la educación primaria, responsabiliza de la ignorancia del pueblo a los políticos y gobernantes. Hay “un millón y seiscientos mil analfabetos mayores de seis años” (Salas, 1967, 8), esta ignorancia en que vegeta al pueblo “cuánta energía, cuanto talento, cuánta virtud en potencia inutilizamos. Se diría que los hospitales, los manicomios, los asilos y las cárceles son nuestra debilidad” (Salas, 1967, 32). Al respecto proponía un plan educativo que consistía en aumentar la cobertura, el financiamiento y fortalecimiento de la estructura curricular de la educación primaria. Además, consideraba importante la reconstrucción del sistema educacional y siendo fundamental la obligatoriedad de la educación que favorecería el progreso de la ciudadanía.

En 1917 se presenta por tercera vez el proyecto de Instrucción Primaria Obligatoria<sup>3</sup>, bajo los principios expuestos por Darío Salas. La discusión entró en un intenso debate, participaron distintos sectores políticos, organizaciones del magisterio<sup>4</sup> y el presidente de la Asociación de Educación Nacional. Se unieron organizaciones obreras, sectores políticos progresistas y miembros de la masonería, quienes realizaron reflexiones sobre la LEPO.

En el Senado la discusión de la LEPO fue un conflicto doctrinario. El Senador conservador Alfredo Barros, considera que el proyecto de ley representa una instrucción laica, dejando de lado la formación religiosa en las escuelas del Estado, siendo grave para la formación moral de los ciudadanos (Sesiones del Senado, 3 de junio de 1919). El objetivo de los conservadores era desalentar a los padres y apoderados de no permitir una educación laica y exigir la enseñanza religiosa en las escuelas del Estado. Otro aspecto de discusión en torno a la LEPO sería que los hijos de los sectores humildes podrían estudiar en la enseñanza secundaria y superior, lo que favorecería la inclusión social.

La discusión de la LEPO se centró en el derecho que los infantes debían asistir a la escuela. Sin embargo, el foco principal de los debates parlamentarios, por ejemplo el sector conservador oscilaba por el rol que podría tener el Estado por sobre las familias, obligándolas a enviar a niños y niñas a las escuelas primarias, el peligro de perder la acción moralizadora de la Iglesia católica y reavivar la discusión entre el Estado docente versus la libertad de enseñanza; mientras los liberales consideran que el crecimiento del Estado docente sería una posibilidad de progreso para el país, por ejemplo aumento de la cobertura y asistencia a la escuela primaria. Sin embargo, el aumento de la cobertura se concretaría durante el gobierno de Frei Montalva.

---

<sup>3</sup> Los partidarios que firmaron el proyecto de ley fueron los siguientes masones: Armando Quezada Acharán, Pedro Aguirre Cerda, y los políticos: Ramón Briones Luco, Carlos Alberto Ruiz, Exequiel Fernández, Gustavo Silva Campos, Víctor Robles, Alejandro Rosselot, Héctor Arancibia Laso, Pablo Ramírez, Héctor Anguita y Aníbal Barrios.

<sup>4</sup> Primer presidente Darío Salas

### **3. Redes masónicas**

La circular N° 6327 del 8 de agosto de 1917, emitida por la masonería, refleja una preocupación profunda por la problemática del analfabetismo y subraya la necesidad imperiosa de implementar una ley de instrucción primaria obligatoria en Chile. El análisis del documento permite vislumbrar el rol que la masonería jugaría en la promoción de la educación primaria y cómo sus redes se movilizaron para apoyar esta causa durante la década de 1920. Las instrucciones del Gran Maestro Luis Alberto Navarrete y López<sup>5</sup> señalaba apoyar el proyecto de ley de instrucción primaria:

las logias y los triángulos tienen, ante tales hechos, un muy claro deber que cumplir, estudiando desde luego los proyectos de la Cámara de Diputados e interesando enseguida a la opinión pública a que se pronuncie con energía por el que mejor consulte soluciones de progreso, dentro del respaldo debido a la conciencia individual y de la necesidad de orientar con criterio netamente científico y cultural nacional<sup>6</sup> (Circular N° 6327 del 8 de agosto de 1917).

La circular expone que la masonería chilena ve una oportunidad crucial en los proyectos de ley sobre la LEPO que se estaban discutiendo en la Cámara de Diputados. Se reconoce el *viejo y mago problema social del analfabetismo vergonzoso* como un obstáculo para el progreso del país. La masonería destaca que este problema ha sido finalmente planteado en todas sus fases por los legisladores, pero advierte sobre el riesgo de que la solución propuesta no sea la más adecuada o se que se retrase su implementación.

El Gran Maestro Navarrete y López, estaba preocupado por la aparente indiferencia de la prensa, los centros de cultura intelectuales y las asambleas políticas frente a la importancia de la ley de enseñanza obligatoria. Se destaca que las *corrientes de evolución progresiva* están bloqueadas por la ignorancia predominante en la población. En respuesta a esta situación, la masonería insta a las logias y los triángulos a estudiar los proyectos de ley y a movilizar la opinión pública en favor de la mejor solución, basada en criterios científicos y respetuosos de la conciencia individual.

La circular N° 6327 subraya la urgencia de la acción masónica en la sociedad civil, considerando que dicha acción social está obstaculizada mientras persista un alto nivel de analfabetismos. La circular conecta la educación con los principios masónicos de caridad y justicia, argumentando que estos objetivos no se pueden alcanzar sin que la población

---

<sup>5</sup> A él se debió la realización del Primer Congreso Masónico Nacional, la reforma a la Constitución Masónica de 1912 y la reforma a los Rituales y libros de instrucción. Fue el gran impulsor de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, impulsó el trabajo extramural de las Logias en las Escuelas Nocturnas para Obreros, las Colonias Escolares, las Ligas de Estudiantes Pobres, los Boy Scouts, la Federación de Estudiantes de Chile, las Conferencias en los Centros Obreros, la publicación de artículos de prensa, la edición de folletos, etc. Creó la hoja dominical llamada “La Linterna” destinada a los obreros y a los pobres. En 1914, fue el artífice de “La Tribuna”, folleto semanal de distribución más amplia y cuya finalidad era la divulgación de temas del más alto interés, para crear conciencia y cultivar a las mentes dormidas. El 17 de agosto de 1922, tras un decenio de fructífero trabajo, renunció al puesto de Gran Maestro, pero las graves circunstancias que afectaron a la democracia en la república le conminaron a tomar otra vez el malleto rector, en 1924, aunque no ejerció el puesto sino a través de un Gran Maestro Adjunto. <https://www.granlogia.cl/index.php/grandes-maestros?layout=edit&id=54>

<sup>6</sup> Circular, fraternalmente os saluda. -Fernando Agustín I. Palma Riesco, Gran secretario Adjunto.

tenga acceso al conocimiento y a la cultura.

Esto se evidencia a partir de las redes masónicas-logias- y los espacios de opinión pública-escuelas, periódicos, y organizaciones gremiales- para promover acceso “*al libro y al diario*”. En 1917 el Centro Editorial La Tribuna edita y difunde idearios hacia los padres de familia a fin de presionar al Parlamento y obligarlos a dar pronta aprobación (Bustos y Tejías, 1962, 27-28).

La circular emitida por el Gran Maestro Luis A. Navarrete y López del 8 de agosto de 1917 proporciona una visión de la postura de la masonería respecto a la necesidad de promulgar la LEPO.

Los espacios de sociabilidad (Aguilhon, 1990) fueron un aspecto importante para fortalecer el discurso de apoyo de la LEPO. Por ejemplo, la Federación de profesores de Instrucción Primaria en cuya directiva actuaban varios masones:

lanzaría un manifiesto a la ciudadanía, dando a conocer la realidad educacional y la urgencia de la aprobación de la Ley retenida en el Parlamento y al mismo tiempo invitaría a todas las fuerzas vivas de la nación a constituir un Comité Nacional Pro-Dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (Bustos y Tejías, 1962, 30).

El 3 de noviembre de 1918 fue lanzado un manifiesto público por la Federación de Profesores de Instrucción Primaria en Chile, donde solicitan la colaboración de todos los sectores de la sociedad. El 24 del mismo mes, fue constituido el Comité Central Pro-Instrucción Primaria Obligatoria <sup>7</sup> (Bustos y Tejías, 1962), el objetivo era que sus miembros del contacto inmediato con “la colectividad infantil, con el proletariado y todas las clases sociales, estima que es su deber, el más sagrado en los momentos presentes, golpear a las puertas de todas las asociaciones de la República” (Bustos y Tejías, 1962, 30).

El proyecto debía tener la atención de los ciudadanos, del Senado y lograr una pronta aprobación. En las logias se aunó a todos sus miembros que en cada ciudad o pueblo donde hubiera un taller Masónico:

se expresaba en términos de acción individual constructiva. Pronto los organismos locales y regionales del Comité recién formado vieron incorporarse a cientos de masones. [...] El discurso era uno solo: “luchar porque la ley de Instrucción Primaria Obligatoria fuera una realidad (Bustos y Tejías, 1962, 63).

Las logias masónicas formaron comités en las principales ciudades de Antofagasta, La Serena, Valparaíso, Rancagua, Talca, Chillán, Concepción Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt, donde se realizaron reuniones regulares y las conclusiones se hicieron llegar al Congreso para exigir la aprobación del proyecto de Ley. Una segunda circular N°2234.- del 28 de marzo de 1919 propone varias estrategias para movilizar a los miembros de la masonería:

---

<sup>7</sup> Siendo Presidente Rafael Torreblanca, primer y segundo vicepresidente, Ernesto Escobar y Héctor Puebla Avaria, Tesorero, Julio Prado Amor y Secretario Santiago Tejías F. Concurrieron en la sesión constitutiva Parlamentaria, obrera, estudiantes y profesores. Además de los promotores Aristóteles Berlendis, Guillermo Labarca, Pedro A. Alarcón, Juan N. Durán, Santiago Tejías, Candelario Sepúlveda entre otros.

Tabla 2. Estrategias para apoyar la promulgación de la LEPO y movilizar a la masonería chilena

<b>Estrategias propuesta</b>	<b>Acciones</b>
<b>Campañas de Opinión Pública:</b>	Se insta a los masones a difundir la necesidad de la ley a través de conferencias, artículos de prensa, discusiones en asambleas políticas y en sus círculos sociales y familiares.
<b>Participación Activa</b>	Cada masón debe aprovechar todas las plataformas disponibles para promover la ley, actuando con un delirio de cultura y patriotismo.
<b>Informes Mensuales</b>	Se solicita que las Logias y Triángulos reporten mensualmente los avances en sus esfuerzos, lo que muestra un enfoque organizado y sistemático en la promoción de la ley

Fuente: circular N°2234.- del 28 de marzo de 1919

La ley también pone de manifiesto una responsabilidad compartida, indicando que, si la ley no se promulga, sería por falta de acción de las logias, subrayando así la importancia activa de todos los masones.

El Venerable Maestro de la logia Aurora de Italia N°24 Aristóteles Berlendis, acompañado de Héctor Puebla, Rafael Torreblanca y Víctor Troncoso, se entrevistó con el Gran Maestro Luis A. Navarrete y López para darle cuenta de la marcha de la campaña y discutir los pasos que convenía seguir. Desde la Federación de Profesores de Instrucción Primaria con el propósito de hacer posible la defensa de la escuela, del maestro y del niño (Bustos y Tejías, 196, 28). En distintas partes del país, los miembros de la masonería colaboraron con la realización de conferencias, siendo apoyadas por miembros de mutuales y clubes desde norte a sur<sup>8</sup>, divulgando folletos científicos, filosóficos o de carácter social y educacional.

Después de largas reuniones se acordó un plan de acción, que sería dado a conocer al Gran Maestro Luis Navarrete y López para dar cuenta de la campaña y pasos que convenía seguir. Se realizó una Tenida Solemne presidida por el Gran Maestro a la que concurrieron numerosos masones que pertenecían a las más variadas esferas de la actividad nacional: parlamentarios, políticos y profesores, entre otros, dando a conocer las razones por las cuales no se aprueba la Ley en el Senado y porque era necesario apoyar tal proyecto.

La delegación de la logia N°24 cuyos miembros estaba Puebla y Troncoso, exponen la importancia de la LEPO, el significado para el país y el rol a su *juicio* que debía cumplir la masonería para apoyar en una campaña nacional. Los profesores explicaron los detalles del plan a través acciones concertadas a nivel nacional con el propósito de movilizar la

---

<sup>8</sup> Respetable logia “Paz y Concordia” N° 13, del valle de Concepción, apoyo fervientemente al proyecto de Ley del Diputado don Pedro Bannen sobre la Enseñanza Obligatoria. Como también del a organización de la filial local de la Sociedad protectora de la infancia.

opinión pública en beneficio de la ley. El primero a partir de las redes masónicas y auspiciado por la “Gran Logia de Chile y encabezado por la logia n°24, el cual haría un gran movimiento en las distintas logias del país en favor de la inmediata dictación de la ley” (Bustos y Tejías, 1962, 30).

La tercera circular emitida por el Gran Maestro Luis A. Navarerrte y López N°3019 del 17 de junio de 1919 reafirma y amplía el compromiso de la masonería con la promulgación de la LEPO. Este documento, dirigido a las logias de la obediencia, refleja una estrategia de movilización y persuasión en un contexto de resistencia por parte de sectores reaccionarios.

La circular comienza reconociendo y felicitando a la gran mayoría de las logias que han respondido positivamente a la invitación de trabajar a favor de la LEPO, emitida previamente el 28 de marzo. Por ejemplo, el Venerable Maestro Rosamel Gutiérrez de la Logia Cóndor N°9, apoyó por intermedio del comité de publicaciones de La Tribuna y de los 100 diarios de la provincia con los cuales mantenía contacto (Bustos y Tejías, 1962, 30), publicando una variedad de artículos. Las logias Fraternidad n°1 Justicia y Libertad n°5, Renovación n°8 y Franklin n°27, se preocuparon de generar espacios de sociabilidad con los obreros realizando conferencias y charlas que expresaban los discursivos de la problemática educativa.

Santiago Labarca de la logia Montaña n°50, socializó los preceptos del proyecto e instando a su aprobación, explicando las causas de su rechazo y las ventajas de su aprobación para el país. Además, los miembros de la masonería participaron en diferentes esferas públicas como charlas y conferencias donde participaron destacados políticos entre ellos, Pedro Aguirre Cerda y Armando Quezada Acharán y profesores como Darío Salas, Pedro Alejandrino Alarcón, Juan N. Durán con el objetivo de presionar a los Congresistas de la importancia de la obligatoriedad de la educación.

Este reconocimiento es seguido por un llamado a las logias que han permanecido inactivas, instándolas a unirse a la campaña en curso. La mención de la *reacción clerical* en el Senado subraya la oposición que enfrenta la ley, posicionando a los masones como defensores de la educación y el progreso (Circular N°3019 del 17 de junio de 1919).

Tabla 3. Estrategias movilización para fortalecer la campaña pro-ley

<b>Estrategias propuesta</b>	<b>Acciones</b>
<b>Conferencias</b>	Se enfatiza la importancia de las conferencias como herramientas para educar, seducir y motivar al público y a los legisladores. Estas conferencias deben ser espacios de difusión de ideas y persuasión.
<b>Artículos de Prensa</b>	Se destaca la necesidad de utilizar los medios de comunicación para apoyar a los defensores de la ley en el Senado y contrarrestar a los opositores. Los artículos deben ser herramientas de refuerzo moral y argumentativo. Se promueve la realización de reuniones públicas donde se exija con urgencia la promulgación de la ley. Estos comicios deben ser

**Comicios Públicos** plataformas para demostrar el apoyo popular a la ley y ejercer presión sobre los legisladores

---

Fuente: circular °3019.- Oriente de Santiago, 17 de junio de 1919

En 1919 el Gran Maestro Luis Navarrete y López<sup>9</sup> convocó a una Tenida Solemne con el objetivo de unificar la acción de masonería frente al problema educacional- Esta tenida contó con la participación de parlamentarios, dirigentes políticos, altos funcionarios y profesores. El venerable maestro Aristóteles Berlendis de la logia N°24 relató lo acontecido en aquella reunión:

Los ruegos han sido oídos por las demás logias y por el Gran Maestro que ha incorporado esta santa causa como su preocupación primera [...] conozco los motivos por los cuales está detenida esta Ley en el Senado de la República [...] y debe ser aprobada [...] He convocado a los Hermanos parlamentarios y dirigentes políticos para conocer sus opiniones al respecto, a fin que, unificados los pareceres, demos un último impulso para convertir en realidad una aspiración que ha tomado contorno nacionales y se ha hecho una imperiosa necesidad (Bustos y Tejías, 1962, 30).

Las respuestas de parte de los asistentes a la Tenida fueron las siguientes. El diputado y profesor Víctor Celis Maturana dijo:

Yo he oído con profundo interés la invitación que nos ha hecho el Gran Maestro en el sentido de que depongamos nuestra actitud doctrinaria y dejemos pasar ley [...] considerándola como una necesidad nacional (Bustos y Tejías, 1962).

Otra intervención la realizó el Senador Arturo Alessandri Palma:

planteadas estas razones en la forma que lo ha hecho el Gran Maestro, no cabe otra cosa sino dejar pasar la Ley y yo, como parlamentario y masón, estoy dispuesto a seguir el mandato y la súplica que hemos oído a nuestro Gran Maestro (Bustos y Tejías, 1962).

El Venerable Maestro, preocupado por el discurso de los parlamentarios y los apoyos necesarios en el congreso para presentar de forma adecuada la LEPO, fortaleció su presencia a través de instituciones gremiales de profesores, colectividades políticas, y la prensa, como La Luz, órgano de tendencia masónica que apoyo en la difusión de las ideas en torno a la ley. Esta servía de tribuna al profesorado para hacer llegar a la opinión pública sus problemas y aspiraciones. La esfera pública se transformó en real y pública, ya que pertenecía a todos y para todos. Las actividades del Comité Central, la Federación de Profesores y el Gran Maestro determinaron que se realizara un comicio en el Teatro Municipal<sup>10</sup>, donde los diputados Rafael Torreblanca, Pedro Aguirre Cerda, Tomás

---

<sup>9</sup>La entereza y decisión del Gran Maestro de la Masonería, Luis Navarrete y López, daban garantías a sus miembros que sus acciones estarían encauzadas a lograr un instrumento de perfeccionamiento moral y espiritual del pueblo como era la Ley de Instrucción Primaria.

<sup>10</sup> Llevándose a cabo el 30 de junio de 1919

Ramírez Frías y el Senador Armando Quezada expusieron sus argumentos en defensa de la obligatoriedad y laicidad de la enseñanza primaria. Los efectos de este comicio perduraron lo suficiente como para conseguir que la atención puesta en el proyecto de enseñanza obligatoria no decayera. La suerte del proyecto, modificado antes de su aprobación por el Gobierno, estaba decidida.

Los discursos que se desprendieron de las intervenciones fueron los siguientes, los Parlamentarios han reconocido la participación de profesores para llevar a cabo la propuesta de la LEPO. Las campañas a nivel nacional han sido un trabajo arduo de los docentes, personeros preocupados por una educación de calidad. La educación pública signo de libertad de conciencia, garantía de derecho y de paz social. La intervención del Senador Quezada consideró importante que un Estado pueda educar a sus ciudadanos. La consecuencia de este Comicios fue ratificar la necesidad de la Ley de Instrucción Primaria.

#### **4. Discurso del Senador Arturo Alessandri**

De acuerdo con lo convenido por el Gran Maestro Luis Navarrete y López, Arturo Alessandri, sería el orador principal y durante cinco sesiones consecutivas del 23 de julio de 1919 al 4 de agosto del mismo año.

El discurso de Arturo Alessandri ante el Senado y su enfoque en el concepto de *Estado Docente* fue fundamental para entender la defensa de la LEPO y el papel que desempeñó la masonería en este proceso.

Tabla 4. Argumentos para la promulgación de la LEPO por Arturo Alessandri en 1919

<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
<b>Combate al analfabetismo</b>	La ley buscaba erradicar el analfabetismo, asegurando el acceso universal a la educación básica para que todos los ciudadanos pudieran adquirir conocimientos fundamentales necesarios para su desarrollo personal y social.
<b>Formación de ciudadanos</b>	El objetivo era formar ciudadanos responsables, capaces de comprender y ejercer sus derechos y deberes, impartiendo conocimientos básicos y valores cívicos y éticos para fortalecer la cohesión social y la democracia.
<b>Progreso social y económico</b>	La educación primaria obligatoria se consideraba un motor para el progreso social y económico, proporcionando mayores oportunidades de desarrollo personal y profesional, impulsando el crecimiento económico y reduciendo la pobreza.
<b>Igualdad y justicia social</b>	La ley representaba un paso hacia la igualdad y la justicia social, asegurando que todos los niños, sin importar su origen socioeconómico, tuvieran acceso a una educación de calidad, promoviendo una sociedad más justa y equitativa.

<b>Defensa de la educación laica</b>	Alessandri defendía una educación basada en principios científicos y racionales, libre de influencia religiosa, alineada con los ideales masónicos de libertad de pensamiento y separación entre Iglesia y Estado.
<b>Resistencia conservadora</b>	Los sectores conservadores, especialmente la Iglesia Católica, se oponían a la educación laica y defendían el control eclesiástico sobre la educación, temiendo los cambios sociales que una educación laica y obligatoria podría traer, incluyendo una mayor igualdad social y reducción de su influencia.

---

Fuente: Discurso del Senador por Tarapacá. Arturo Alessandri en las sesiones de 23-28-29-30 de julio y 4 de agosto de 1919. Santiago: Imp. Fiscal de la Penitenciaría.

El discurso de Arturo Alessandri revela la resistencia de sectores conservadores, particularmente de la Iglesia católica, a la implementación de una educación laica. Los conservadores argumentaban que la moral y los valores cívicos debían estar basados en principios religiosos, y se oponían a la separación de la educación de la influencia eclesiástica.

Además, los conservadores defendían el status quo, argumentos que la educación debía seguir siendo una prerrogativa de la Iglesia y que los sacerdotes debían tener un papel central en la formación moral y cívica de los niños. Esta postura reflejaba un temor a los cambios sociales que una educación laica y obligatoria podría traer, incluyendo una mayor igualdad social y una reducción de la influencia eclesiástica en la vida pública.

El discurso de Alessandri evidencia el temor de los sectores conservadores a la movilización social y política en favor de la educación obligatoria. La resistencia conservadora se basa en el miedo a perder el control sobre la educación y, por ende, sobre la formación de las futuras generaciones. Este temor se manifestaba en argumentos que buscaban desacreditar la ley y frenar su promulgación.

La importancia de promulgar la LEPO, según el discurso de Arturo Alessandri, radica en su capacidad para transformar la sociedad chilena. La ley tenía como objetivo combatir el analfabetismo, formar ciudadanos, promover el progreso social y económico, y avanzar hacia igualdad y la justicia social. El discurso evidencia la necesidad de una educación laica y la resistencia conservadora a estos cambios.

Un análisis del discurso de Alessandri ante el Senado desglosa los elementos claves y sitúa su importancia en el contexto histórico de la promulgación de la LEPO de 1920.

Tabla 5. Análisis del discurso del senador Alessandri

---

<b>Criterios</b>	<b>Argumentos</b>
	El discurso de Alessandri subraya la importancia de la instrucción pública y rechaza la noción de que la moralidad está

---

<b>Defensa del Estado Docente</b>	intrínsecamente ligada a la religión. Argumenta que la moral es un producto social derivado de la solidaridad, el orden y el respeto a la justicia. Esta perspectiva laica y racional se alinea con los principios masónicos, que valoran la educación y el progreso social independiente de la influencia religiosa.
<b>Crítica a la Educación Religiosa</b>	Alessandri critica duramente la idea de conceder a los sacerdotes católicos un papel pedagógico en las escuelas fiscales, considerando que esto introduciría discordia y desorden. Resalta que la misión del profesor laico es formar ciudadanos con sentimientos de tolerancia y no prosélitos religiosos. Este argumento refuerza la visión de la educación como un medio para promover la ciudadanía y el respeto a la diversidad, en lugar de imponer una ideología religiosa específica.
<b>Impacto del Discurso</b>	El discurso del Senador tuvo un efecto movilizador, estimulando el apoyo a la rápida tramitación del proyecto de ley de enseñanza obligatoria. Sin embargo, la aprobación definitiva se retrasó un año más debido a la fuerte resistencia de los opositores. Este retraso refleja la intensidad del debate y la oposición enfrentada por los defensores de la ley.

Fuente: (Gómez, 1970).

La definición y propósito de la educación primaria, Alessandri se apoyó en las ideas de Darío Salas para definir la educación primaria como un proceso que debe abrir ampliamente los horizontes de la inteligencia humana a la luz de la verdad. Según esta visión, la educación primaria debe proporcionar al individuo un conocimiento absoluto de ciertas verdaderas fundamentales necesarias para la vida. Este enfoque se alinea con los principios masónicos de promover el conocimiento, la verdad y la razón.

El objetivo principal de la educación primaria, según Alessandri, es formar al hombre como ser social, preparándolo y adaptándolo para equipar al individuo con los conocimientos necesarios para ser un ciudadano pleno y útil a la sociedad. Además, debe desarrollar todas las facultades individuales del alumno, haciéndolo apto para la vida y eficiente en términos económicos y morales. Este enfoque holístico de la educación refleja el compromiso de la masonería con el desarrollo integral del individuo.

Alessandri destaca que el profesor laico tiene como objetivo formar ciudadanos conscientes y tolerantes, respetuosos de todas las religiones y creencias. Esta postura se opone a la inclusión de sacerdotes católicos en el sistema educativo, argumentando que su presencia generaría división y conflicto. La defensa del laicismo en la educación es un punto central en la filosofía masónica, que valora la libertad de pensamiento y la separación entre religión y educación.

En 1920 las logias masónicas N°5 y N° 24 los trabajos logiales se discutieron sobre la enseñanza obligatoria, laica y gratuita. El Gran Maestro Luis Navarrete y López se

preocupó de enviar misivas<sup>11</sup> a las distintas logias del país con el objeto de que los talleres ayudaran en las tareas asignadas y colaborar en fortalecer el proyecto que estaban todos participando.

## 5. Ley de Instrucción Primaria de 1920

El 26 de agosto de 1920 fue publicada la ley N° 3.654 que estableció la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en Chile. Esta ley, representa una ruptura simbólica que sitúa a la educación como un derecho social. Esta significó que los padres y guardadores estaban obligados a educar por lo menos cuatro años a sus hijos, eso sí antes de los 15 años en una escuela que impartía educación primaria, la cual sería gratuita y comprendería a las personas de uno y otro sexo, bajo la dirección del Estado.

Figura 1. Desfile en homenaje a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, 1920



Fuente: Memoria Chilena, <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-71240.html>.  
Accedido en 29-05-2020.

La Ley N° 3.654 se sitúa en un momento histórico en que el Estado Chileno busca consolidar su rol como garante de la educación básica para todos los ciudadanos. Este período a abarca entre 1920 en adelante se caracterizó por un esfuerzo del Estado por ampliar y mejorar el sistema educativo, asegurando que todos los niños en edad escolar, independientemente de su origen social o económico, tuvieran acceso a la educación

---

<sup>11</sup> A comienzos de marzo de 1920.

primaria.

A través de 95 artículos permanentes y una decena de disposiciones transitorias, la LEPO se organizó en cinco títulos. El artículo único del Título Preliminar declara que la educación primaria es obligatoria y gratuita bajo la dirección del Estado y las municipalidades, abarcando a personas de ambos sexos. Esto implica que los padres y guardadores están legalmente obligados a asegurar que sus hijos y pupilos asistan a la escuela durante al menos cuatro años antes de cumplir los trece años. En caso de no cumplir con esta obligación, la ley establece sanciones y medidas para asegurar el cumplimiento.

Figura 2. Carlos Fernández Peña, fundador de la Asociación de Educación Nacional (AEN), fundada en 1904, y a su izquierda Darío Salas



Fuente: Memoria Chilena, 1919

El contexto social, permite comprender que la implementación de esta ley responde a una necesidad social de reducir el analfabetismo y mejorar la formación básica de la población chilena. En un contexto de modernización, la educación se considera un pilar fundamental para el progreso económico y social. La obligatoriedad de la educación primaria buscó garantizar que todos los niños adquieran conocimientos básicos esenciales para su desarrollo personal y su integración en la sociedad.

La ley detalla las condiciones bajo las cuales los niños deben asistir a la escuela y las responsabilidades de los padres o tutores para cumplir con esta obligación. Los menos que no hayan adquirido los conocimientos necesarios deben seguir asistiendo a las escuelas hasta los quince años, o hasta los dieciséis si obtienen una ocupación permanente, en cuyo

caso deben asistir a una escuela suplementaria o complementaria.

En cuanto a la infraestructura y recursos son responsables de mantener las escuelas comunales y proporcionar los recursos necesarios para su financiamiento. En caso de insuficiencia de fondos, el Estado proporcionaría subvenciones anuales basadas en la asistencia media de los alumnos. Además, las industrias con más de doscientos obreros están obligadas a mantener escuelas elementales para los hijos de sus trabajadores, asegurando así una cobertura educativa más amplia.

## **Conclusión**

1. La masonería chilena fue una institución determinante en la promulgación de la LEPO- ley. N° 3.654-, actuando como un catalizador hacia la modernización educativa en Chile. Su defensa de una educación laica y obligatoria rompió con el monopolio religioso en el ámbito educativo, facilitando el acceso al conocimiento basado en principio racional y secular. Este enfoque impulsado por las logias marco un cambio crucial hacia un modelo educativo inclusivo y universal, configurando las bases para una enseñanza basada en la igualdad de oportunidad y en la libertad de pensamiento.
2. Las logias masónicas formaron alianzas estratégicas con figuras políticas como Darío Salas, Pedro Aguirre Cerda y Arturo Alessandri Palma, consolidando una red de apoyo para impulsar la LEPO. Esta alianza no solo reforzó el compromiso masónico con el desarrollo social y el bienestar común, sino también articuló un frente común que integraba a diversos actores de la sociedad. A través de estas conexiones, la masonería logro defender la obligatoriedad de la educación desde una perspectiva progresista y colectiva, evidenciando su rol como espacio de cohesión y participación social en tiempos de cambio.
3. Más allá del impulso de la ley en términos conceptuales, la masonería ejerció una presión activa en la opinión pública y en el ámbito legislativo. Desde las logias organizaron campañas de difusión y estrategias de apoyo a la ley, utilizando conferencias, publicaciones, comicios y otros actos públicos para promover una educación igualitaria. Estas acciones de propaganda masónica mostraron una capacidad avanzada de cohesión social y superar la resistencia de sectores conservadores, particularmente de la Iglesia católica, que defendía un modelo educativo confesional. La insistencia de la masonería en un sistema educativo secular y accesible es reflejo de su comprensión profunda sobre el rol de la educación en la cohesión y el desarrollo social.
4. La promulgación de la LEPO consolidó el papel del Estado en la garantía de una educación básica para todos los ciudadanos, transformando la educación en un derecho y en una responsabilidad estatal hacia sus ciudadanos. Con esta legislación, no solo pretendía reducir el analfabetismo, sino también construir una base sólida para el desarrollo social y económico de Chile, asegurando que toda la población tuviera acceso a una educación de calidad. La implementación de la LEPO

fortaleció la educación pública como eje de cohesión social y empoderamiento ciudadano, y ratificó el compromiso de la masonería con el progreso y la justicia social, dejando una impronta duradera en la historia educativa de Chile.

## **Referencias bibliográficas**

### **Boletines**

Boletín de sesiones de la cámara de senadores, Sesión 12, ordinaria, 24 de junio de 1902.  
Boletín de sesiones. Sesión 40, ordinaria, 1902.  
Boletín de sesiones de la Cámara de Senadores (1902), Sesión 12, ordinaria, 24 de junio.  
Boletín de sesiones (1902). Sesión 40, ordinaria.  
Boletín de sesiones. (1902). Sesión 30, ordinaria, 29 de julio.  
Boletín de sesiones. Sesión 30, ordinaria, 29 de julio 1902.  
Sesiones del Senado, 3 de junio de 1919.

### **Censos**

Sétimo Censo Jeneral de la población de Chile levantado el 28 de noviembre de 1895 y compilado por la Oficina Central de Estadística. Imprenta del Universo de Guillermo Helfmann, Valparaíso, 1900  
Censo de Población de la República de Chile: levantado el 15 de diciembre 1920 Santiago de Chile: Universo, 1925.

### **Constitución**

Constitución de la República de Chile, (1925). Promulgada el 18 de septiembre. Santiago: Imprenta Universitaria.  
Constitución de la República de Chile. (1833). Promulgada el 25 de mayo. Imprenta la Opinión

### **Circulares**

Circular de la Gran Logia de Chile en apoyo al proyecto de ley sobre Instrucción Primaria Obligatoria. N° 6327 8 de agosto de 1917  
Circular de la Gran Logia de Chile en apoyo al proyecto de ley sobre Instrucción Primaria Obligatoria. N°2234.- Oriente de Santiago, Marzo 28 de 1919.  
Circular de la Gran Logia de Chile en apoyo al proyecto de ley sobre Instrucción Primaria Obligatoria. N°3019.- Oriente de Santiago, 17 de junio de 1919

### **Documentos legales**

Discurso del Senador por Tarapacá. Arturo Alessandri en las sesiones de 23-28-29-30 de julio y 4 de agosto de 1919. Santiago: Imp. Fiscal de la Penitenciaria.  
La Instrucción Primaria Obligatoria ante el Senado. (1903). Santiago: Imprenta Cervantes  
Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile. (1920) Desfile en homenaje a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, 1920. Disponible en

<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-71240.html>. Accedido en 29-05-2020.

Oficina Central de Estadística (1924). Anuario Estadístico de la República de Chile. Volumen V. Instrucción. Año 1923. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.

Oficina Central de Estadística (1926). Anuario Estadístico de la República de Chile. Volumen V. Instrucción. Año 1925. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.

### **Leyes**

La Instrucción Primaria ante el Senado (1903). El Proyecto de ley el informe ante la Comisión. Los Discursos de los señores Reimundo Silva Cruz, Pedro Banner i Enrique Mac-Iver, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

Ley N° 3.654 sobre educación primaria obligatoria, publicada en el Diario Oficial n.º 12,755, el 26 de agosto de 1920 (1921). Santiago: Imprenta Lagunas.

### **Revista**

Gómez Catalan, L. (1970). “50 años de la ley de instrucción primaria”. Revista masónica, 7-8 de septiembre-octubre, 10

Revista masónica de Chile, 1978.

Riesco Pereira, L. (2010). La Gran Logia de Chile y la Ley de Instrucción Primaria. Revista masónica, N°1-2 marzo-abril, 17

### **Bibliografía**

Agulhon. M. (1990) (a) La sociabilidad como categoría histórica. En *Formas de Sociabilidad en Chile. 1840-1940*. Santiago: Fundación Mario Góngora, 1-10

Andréu, J. (2002). Las Técnicas de Análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces. España: Centro de Estudios Andaluces. Disponible en : <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.- analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf> [Consultado: 2020, septiembre 4]

Bardín, L. (1996). *Análisis de Contenido*. 2da edición. España: Akal

Bustos O. y Tejías F. (1962) *La educación primaria en el primer cuarto de este siglo, Participación de la masonería chilena y de las instituciones gremiales del magisterio en la dictación de la ley de instrucción primaria obligatoria*. Santiago, tribuna jacobina.

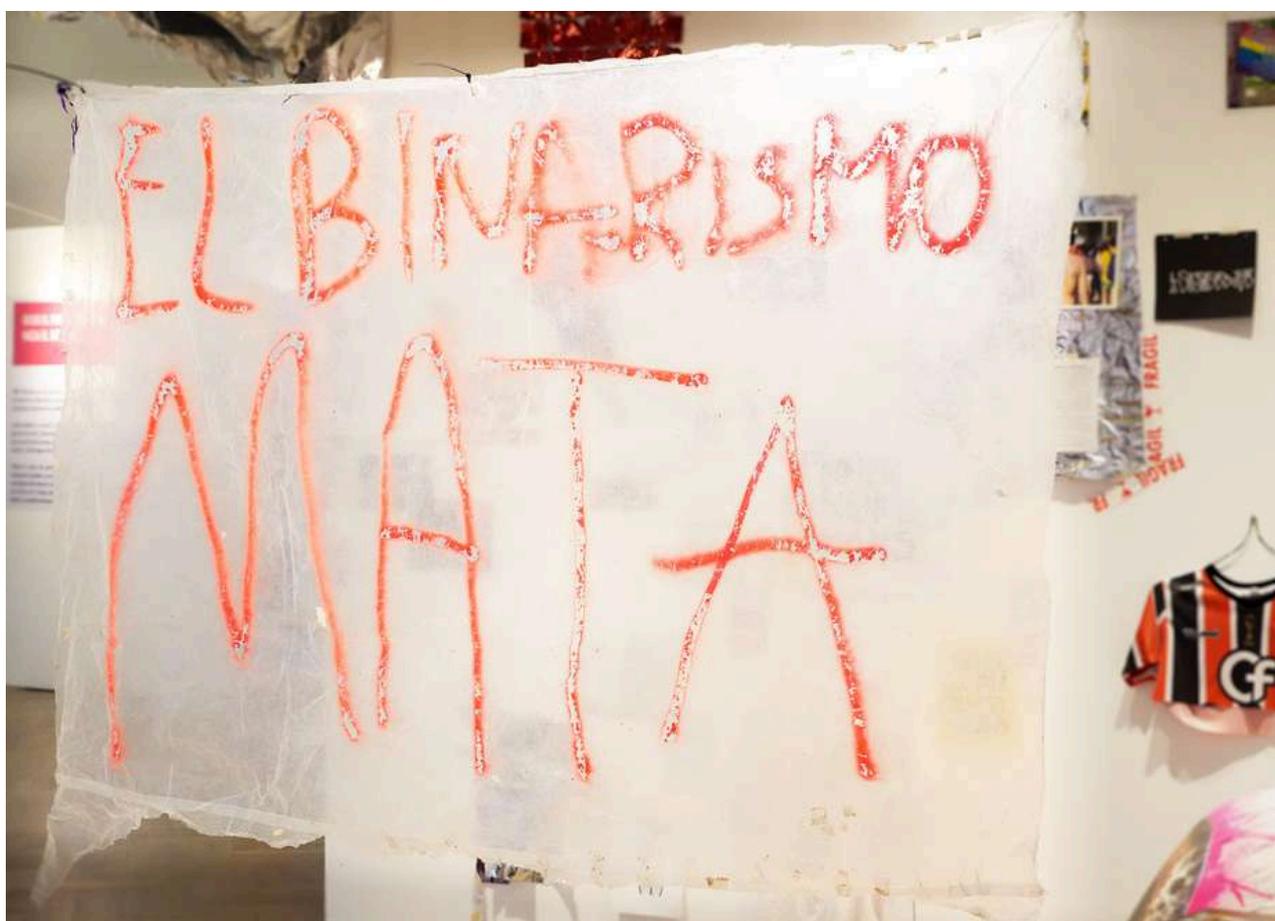
Campos, F. (1960) *Desarrollo educacional de Chile, 1810-1950*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Cavieres, E. (2012). *Sobre la independencia en Chile. El fin del Antiguo Régimen y los orígenes de la representación moderna*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Valparaíso.

Chartier, R. (2003). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*. Madrid: Editorial Gedisa.

Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile 1843-1876* (El plan de estudios humanistas), Santiago, Dibam.

- Egaña B, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Febres Villarreal, Alejandro. (1970). *Evolución historia de la ley de instrucción primaria obligatoria en el cincuentenario de su promulgación*. Santiago: Impresiones Eire.
- Ferrer, J. (2009). Vías de penetración de la masonería en el Caribe. REHMLAC+, 1 (1), 2-19.
- Ferrer, J. (2012) Aproximación a la historiografía de la masonería en Latinoamérica, REHMLAC, Vol. 4, N° 1, mayo-noviembre: 2-121.
- González, P. (2008). La sociabilidad y la historia política, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.
- Lira, R. (2010). Proyecto de nación y obligatoriedad escolar. Antecedentes y proyecciones a noventa años de promulgada la Ley de Educación Primaria Obligatoria. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 45-62.
- Mollès, D. (2015). *La invención de la masonería. Revolución cultural: religión, ciencia y exilios*. La Plata: EDULP.
- Morales, A (2017) El compromiso de la masonería con la educación a finales del siglo XIX. El caso de la logia América de Ubrique (Cádiz). REHMLAC+, vol. 9, no.1, mayo-noviembre: 115-126.
- Ramírez, F y Ventresca, M. (1993). Estado y educación en américa latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX), *Revista iberoamericana de educación* n° 1.
- Salas, Darío, (1967) *El Problema Nacional*. Santiago biblioteca nacional
- Saunier, E. (2009) La prosopografía: una nueva vía para la historia de la masonería REHMLAC, Vol 1, N° 1, mayo 2009- noviembre: 38-43.
- Sepúlveda Chavarría, Manuel. (1994) *Crónicas de la Masonería Chilena (1750-1944)*, primeras noticias de la Masonería Chilena hasta el gobierno simbólico del IH: Rafael Barazarte Oliva (1884-1896), Tomo I, Ediciones de la Gran Logia de Chile, Santiago.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago: Taurus.
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Santiago: Lo Barnechea.



## ***La Disidente***

Instalación

A cargo de la Cooperativa Cultural Transfeminista la Disidente.

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.

5, 6 y 7 de septiembre de 2024

Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium

Mar del Plata

**Experiencias Educativas en y para las Ruralidades Bonaerenses: Un Análisis de los Centros Educativos Agrarios (CEA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)**

**Educational Experiences in and for the Rural Areas of Buenos Aires: An Analysis of the Agricultural Educational Centers (CEA) and the Educational Centers for Total Production (CEPT)**

Gustavo Vicini<sup>i</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/5b9oqimhn>

**Resumen**

Este artículo ofrece una primera aproximación a las iniciativas organizadas por la Dirección de Educación Agraria de la provincia de Buenos Aires, las cuales establecen profundos vínculos con los diversos espacios sociales rurales y proporcionan herramientas para fomentar la producción y el desarrollo local. En particular, se explorarán los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) y los Centros Educativos Agrarios (CEA) como servicios educativos clave. Para ello, se considera fundamental analizar la estructura y los objetivos que la Dirección de Educación Agraria ha definido para estas propuestas. Este abordaje no solo se apoyará en los aportes de investigadores sobre los CEA y los CEPT, sino que también destacará las perspectivas de los actores del territorio y de instituciones involucradas en estas experiencias educativas.

**Palabras Claves:** educación; cept, cea, dirección educación agraria; alternancia

**Abstract**

This article offers a first approach to the initiatives organized by the Directorate of Agricultural Education of the province of Buenos Aires, which establish deep links with the various rural social spaces and provide tools to promote local production and development. In particular, the Educational Centers for Total Production (CEPT) and the Agricultural Educational Centers (CEA) will be explored as key educational services. To this end, it is considered essential to analyze the structure and objectives that the Directorate of Agricultural Education has defined for these proposals. This approach will not only rely on the contributions of researchers on CEA and CEPT, but will also highlight the perspectives of the actors in the territory and the institutions involved in these educational experiences.

**Keywords:** education; cept, cea, agricultural education directorate; alternation.

*Recepción: 24/09/2024*

*Evaluación 1: 06/11/2024*

*Evaluación 2: 16/11/2024*

*Aceptación: 04/12/2024*

## **Introducción**

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206, que explicita y nombra a la educación rural como una modalidad en los niveles de Educación Inicial, Primario y Secundario. Esta ley establece que los servicios educativos abarcan los niveles inicial, primario, secundario y superior, así como ocho modalidades, entre las que se encuentran: la educación técnico-profesional, la modalidad de jóvenes, adultos y adultos mayores, la educación especial, la educación artística, la intercultural bilingüe, la educación domiciliaria y hospitalaria, la educación en contextos de encierro y la educación rural.

En el artículo 49 de la Ley Nacional de Educación (2006) se sostiene que “la educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”.

En la Provincia de Buenos Aires, la Ley 13.688, sancionada en el año 2007, alinea la estructura educativa provincial con la Ley Nacional de Educación, estableciendo los mismos cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) en los ámbitos rurales continentales y de islas, urbanos, de contextos de encierro, virtuales, domiciliarios y hospitalarios. En su artículo 21, la Ley Provincial define como modalidades: la Educación Técnico-Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, la Educación Intercultural, la Educación Física, la Educación Ambiental y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (Ley de Educación Provincial N.º 13.688, 2007).

En el artículo N°46, se define a la educación rural como el ámbito rural continental y de islas de la provincia, con una obligatoriedad que va desde la sala de 4 años del Nivel Inicial hasta el 6º año del Nivel Secundario.<sup>iiii</sup> En el artículo N°48, se plantea la necesidad de articular los proyectos institucionales con el desarrollo socioproductivo, la familia rural y la comunidad, con el objetivo de promover el arraigo, el trabajo local y el fortalecimiento de las identidades regionales (Ley de Educación Provincial N.º 13.688, 2007).

En el artículo N°49, se manifiesta la posibilidad de incorporar modelos de organización escolar para los diferentes niveles y modalidades que aseguren la obligatoriedad y la continuidad de los estudios mediante la incorporación de propuestas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas, promoviendo el desarrollo de la comunidad (Ley de Educación Provincial N.º 13.688, 2007).

Si recorremos el mapa educativo de la provincia de Buenos Aires encontramos que la Educación Inicial, la Escuela Primaria Rural, la Educación Secundaria Rural<sup>iv</sup>, las

Escuelas Secundarias Agrarias (EESA), los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) y los Centros Educativos Agrarios (CEA) son los servicios que configuran el panorama educativo en y para los espacios sociales rurales. Elisa Cragolino (2002), habla de espacios sociales rurales reconociendo, a partir de este concepto, las particularidades de estos ámbitos sociales, las relaciones y vínculos que se producen entre los actores y las instituciones – entre ellas la escuela-. Es en este sentido que definimos a estos espacios en las ruralidades (Souza, 2018), entendiendo al espacio social rural como un ámbito polisémico, con tiempos propios, pasados y presentes, en donde se practican diversas actividades y en donde habitan diversos grupos sociales. Mirar las múltiples y variadas realidades en plural, mirar su heterogeneidad, su historia y sus historias nos permiten salir de las miradas tradicionales que definieron a la ruralidad desde lo demográfico o desde una mirada sectorial, en el sentido de definirla a partir del número de habitantes, de comparaciones con lo urbano o a partir de las actividades que se practican o se practicaron en cada lugar (Berardo, 2019).

En el Sistema Educativo Argentino la Educación Rural, en y para sus cuatro niveles, es una modalidad, mientras que la Educación Agropecuaria Secundaria es una submodalidad de la Enseñanza Técnica.

En la provincia de Buenos Aires las escuelas primarias, los jardines de infantes y las escuelas secundarias ubicadas en los diversos espacios sociales rurales dependen de la dirección de cada nivel educativo. En la provincia mencionada, las Escuelas de Educación Secundaria Agraria, los Centros Educativos para la Producción Total y los Centros de Educación Agraria, como submodalidades de la Educación Técnica, dependen de la Dirección General de Educación Agraria.

En este trabajo se realiza un recorrido por los Centros Educativos Agrarios (CEPT) y por los Centros Educativos para la Producción Total (CEA), servicios educativos de la provincia de Buenos Aires que, bajo la organización de la Dirección de Educación Agraria, permiten observar los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo en y para las ruralidades. Para esto consideramos clave dar cuenta de los orígenes, la organización y los vínculos que desarrolla la Dirección de Educación Agraria. Contaremos con voces de referentes del CEA N°1, del CEPT N°20 de la Región N°6 y del director de la Dirección de Educación Agraria. Es a través de estos diálogos que entramaremos nuestro escrito. Por supuesto que en el desarrollo iremos dando lugar a investigaciones que abordan estos estudios y que permiten conocer aspectos claves para entender el origen y la organización de estos servicios educativos en y para las diversas ruralidades bonaerenses.

### **La Dirección de Educación Agraria en Buenos Aires**

La Dirección de Educación Agraria de la provincia de Buenos Aires fue creada en 2007 como parte de la estructura de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, bajo la Dirección General de Cultura y Educación. Según Gerardo Berchi, director de la Dirección de Educación Agraria, médico veterinario y exdirector de la Escuela Agraria de Ameghino, "previamente a esa fecha existió una subdirección de Educación Agraria dentro de la estructura de la Dirección de Polimodal y trayectos técnicos profesionales. Actualmente, la Dirección de Educación Agraria depende

directamente de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional" (comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

La historiadora Talía Gutiérrez, en relación con la creación de la Dirección de Educación Agraria, plantea que “esta relativa ‘autonomía’ le ha dado posibilidad de encarar acciones propias para este tipo de educación que tiene requerimientos y demandas muy particulares, firmar convenios por sí misma con el INTA y otras entidades como los grupos CREA, centros profesionales, universidades y aun empresas privadas y mantener una presencia activa en todas las subregiones de la provincia” (Gutiérrez,2014: pág.102).

Esta Dirección es un tipo de organización centralizada, que tiene asignada diversas funciones que tienen que ver con la conducción, coordinación pedagógica y administrativa de los establecimientos de Educación Agraria, desarrollando programas que vinculan la educación con el trabajo y la producción y mejorando el acceso laboral de los egresados. También se promueve la participación de diversos actores sociales en la comunidad educativa, y se trabaja en la actualización normativa para adecuarse a las nuevas necesidades y requerimientos del sector. En este contexto, se atienden aspectos técnicos-pedagógicos específicos, se proponen aperturas y cierres de instituciones educativas agrarias, y se administran los recursos humanos conforme a la normativa vigente. También se integran comisiones interdisciplinarias para el estudio, investigación y producción de material técnico, y se coordina con otros niveles y modalidades educativas, tanto públicas como privadas, para implementar programas y proyectos conjuntos. Se fomenta la creación de redes interinstitucionales que permitan compartir experiencias educativas significativas, fortaleciendo así la identidad y especificidad de la Educación Agraria (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, s.f.).

Según la Dirección General de Cultura y Educación, en la provincia de Buenos Aires, existen tres modelos de Instituciones de Educación Agraria de Gestión Estatal que dependen de la Dirección de Educación Agraria. Dentro de estos tres modelos, que brindan educación secundaria obligatoria y capacitación laboral, encontramos 134 instituciones distribuidas en 9 zonas de la provincia. Entre estas encontramos 68 escuelas de Educación Secundaria Agraria (EESA) , 35 Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) y 31 Centros de Educación Agraria (CEA) distribuidos en nueve zonas de la provincia.

Las Escuelas de Educación Secundaria Agraria (EESA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), según palabras del director de Educación Agraria, Gerardo Berchi, “promueven la formación de adolescentes y jóvenes como futuros técnicos y técnicas en producción agropecuaria, preparados para su desarrollo profesional y la continuidad de estudios superiores. La formación de técnicos y técnicas en producción agropecuaria contempla el agregado de valor a la materia prima, la sustentabilidad económica y ambiental de las producciones, la cultura del trabajo, la producción de alimentos sanos y seguros, el empleo autogestivo, el emprendedorismo, el asociativismo y el cooperativismo como modelos de gestión del desarrollo rural y del arraigo; y el conocimiento, uso y aplicación correcta de las tecnologías” (comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

La Educación Agraria en el territorio bonaerense, también cuenta con los 31 Centros de Educación Agraria (CEA) que “están estructurados como instituciones abiertas a la comunidad, destinadas a brindar formación profesional inicial y capacitación

laboral, que aporten a la educación permanente. Los CEA buscan estimular la acción comunitaria y las vinculaciones entre los distintos actores del sector productivo de la zona de influencia, propiciando la participación y el trabajo en equipo, a través del dictado de cursos, capacitaciones y jornadas técnicas” (G. Berchi, comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires sanciona la Resolución Provincial N°691 (2007) que crea el Consejo Consultivo de Educación Agropecuaria de nivel secundario a integrarse por representantes de la subsecretaría de educación, director provincial de educación y trabajo, la dirección provincial de planeamiento, la dirección provincial de inspección general, la dirección provincial de gestión privada, el consejo provincial de educación y trabajo, la subdirección de educación agropecuaria, los inspectores técnicos de educación agropecuaria, los inspectores contables de educación agropecuaria y un director de establecimiento de educación agropecuaria por cada una de las zonas en las que está dividida la provincia de Buenos Aires, elegido por sus pares y con acuerdo del inspector jefe general. Gerardo Berchi nos comenta que “el Consejo Consultivo de la Educación Agraria es una estructura de asesoramiento y construcción de consensos, en todo lo vinculado a la Educación Agropecuaria de nivel secundario. Es un órgano de coparticipación en la definición de líneas estratégicas de la formación técnico agropecuaria de nivel secundario (comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

Dicho consejo se organiza y funciona conforme al reglamento interno que el mismo se otorgue en el marco de lo establecido en su normativa de creación. Funciona articuladamente y tiene capacidad para formular proyectos de mejoramiento de la formación técnico agropecuaria de nivel secundario, como así también realizar relevamiento y seguimiento de acciones que mejoren la Educación Agropecuaria en la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, el consejo construye su propia agenda de reuniones, que es notificada para dar cumplimiento a las acciones previstas. Los integrantes de dicho Consejo consultivo realizan las funciones previstas en el mismo ad honorem (Resolución Provincial N°691, 2007).

El propósito es reducir la brecha existente entre las demandas del desarrollo rural en la provincia y las ofertas educativas disponibles, creando un espacio fundamental para la consulta, el debate y la toma de decisiones entre los diversos actores involucrados.

La Dirección de Educación Agraria está constituida por un grupo de personas con roles y funciones diferentes, una parte del equipo trabajando en Nivel Central y equipos territoriales de especialistas fortaleciendo diferentes líneas estratégicas de la Dirección de Educación Agraria en la provincia de Buenos Aires. La dirección de Educación Agraria está dividida en nueve zonas.

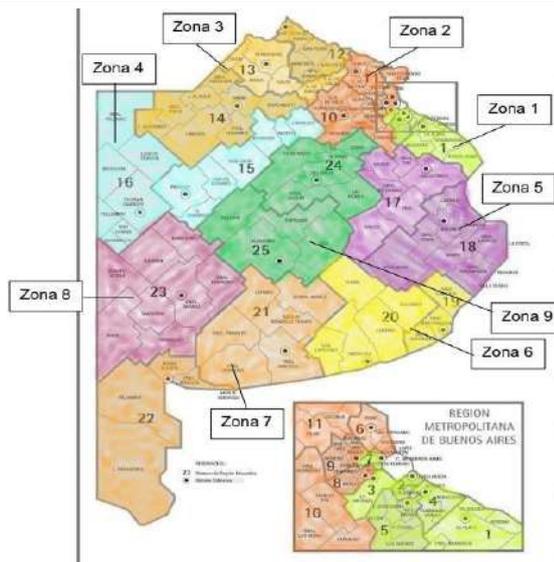
La Dirección cuenta con un grupo de personal encuadrado en la ley N° 10.430, con tareas administrativas y pedagógicas de acompañamiento a las instituciones, un equipo de asesores, un subdirector y un director que tienen a su cargo la totalidad de los servicios educativos (EESA, CEA y CEPT).

### **La pedagogía de la Alternancia: una mirada desde los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)**

Los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), según Gerardo Berchi, “son instituciones educativas dedicadas a la promoción social y a la generación de alternativas de desarrollo para muchas comunidades del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires” (comunicación personal, 3 de septiembre de 2024). Gerardo Bacalini, impulsor y referente de las escuelas de alternancia en Argentina, desde sus orígenes en la provincia de Santa Fe, fue junto con Susana Ferrari y otros especialistas, quienes desarrollan y organizan a fines de la década del 80 en Buenos Aires los Centros Educativos para la Producción Total como espacios de la pedagogía de la alternancia (Bacalini, 2023, 5:40).

Como ya formulamos los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), son escuelas agrarias de gestión estatal, ubicadas en espacios sociales rurales, que adoptaron la pedagogía de la alternancia y la articulación entre educación y desarrollo rural.

Los primeros Centros Educativos de Producción Total en la provincia de Buenos Aires, son los de Paraje Colonia “El Salado” de General Belgrano y San Andrés de Giles creados en 1988.



*Distritos y Regiones educativas de la Dirección de Educación Agraria.  
(Extraído de la DGCyE)*



*Huerta Comunitaria. Impulsada por el CEPT.  
(Extraída del Facebook del CEPT N°20)*

Bacalini (2023) define que la producción total es un concepto que un grupo de especialistas ideó y que plantea que “(...) la gente de campo pretende algo más que la producción, un crecimiento más completo y armónico del modo de vida, respetando sus valores, respetando su idiosincrasia, pero creciendo desde lo productivo, lo económico y lo social, respetando el concepto de arraigo. El concepto de arraigo es fundamental en esto, porque no es un concepto de encerramiento sino justamente de valoración del medio rural, así uno se tenga que ir del medio rural no

se vaya resentido de él, sino todo lo contrario, porque tiene sus valores, su forma de vida“(6:00). En el mismo sentido, el director de Educación Agraria plantea que “Los Centros fueron naciendo como una alternativa para fortalecer el arraigo de la población local, sobre todo para evitar la migración de los jóvenes que sentían que sus necesidades educativas y laborales no eran satisfechas en ese entorno, y para promover las particularidades productivas de la zona” ( G. Berchi, comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

En la provincia de Buenos Aires los CEPT de la Provincia de Buenos Aires comienzan a ser normados por la Resolución 2453-07.

Este modelo de alternancia tiene los mismos objetivos que las Escuelas de las Familias Agrarias, es decir evitar el desarraigo y/o la deserción de jóvenes que debían cursar el secundario, alentando y fomentando el desarrollo local. Siguiendo a Barsky, Dávila y Tarelli (2007), “estos Centros, inspirados en la experiencia de las Maisons Familiares Rurales de Francia y las Escuelas de Familia Agrícola (EFA) de Santa Fe de Argentina, tienen dos objetivos fundamentales que se articulan entre sí: una propuesta educativa y una propuesta de desarrollo comunitario” (p. 3).

### **Abriendo paréntesis: Las Escuelas de las Familias Agrarias (EFAs)**

En nuestro país, los orígenes de las escuelas de alternancia lo encontramos en las Escuelas de las Familias Agrarias (EFAs), instituciones educativas de nivel medio cuyo rasgo distintivo es el sistema de alternancia. Esta experiencia nace en Francia, hacia 1937, cuando el sacerdote católico Grenereau lo ideó para retener a los jóvenes de su comunidad en el medio rural, alternando los periodos educativos entre la escuela y el hogar (Gutiérrez, 2019). Las denominadas Maisons familiares rurales estaban orientadas por tres principios básicos: la modalidad de alternancia, la formación de agricultores y la injerencia de las familias en las decisiones relativas a los contenidos que debían aprender sus hijos (Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 1998). Este luego se fue desarrollando en países africanos durante la década del 50’ del siglo XX, en los 60’ se organizan en Italia y España y es en esta misma década que llega como propuesta y posibilidad a América, en particular a Brasil de la mano del Padre Humberto Pietrogrande quien creó las Escuelas de la Familia Agrícola en la misión jesuítica de la región rural del Estado de Espírito Santo, en estrecha relación con la experiencia europea (Gutiérrez, 2019). “En 1958, en el obispado de

Reconquista provincia de Santa Fe, el movimiento Rural Católico generaba actividades tendientes a promover al sector rural, fomentaba viajes a Europa para ganar experiencia y capacitarse. Un presbítero y un docente, Antonio Pergolesi y Humberto Suligoy respectivamente, viajan a Francia y toman contacto con las Maisons Families” (Oliva, 2016, p. 72). Un grupo de docentes santafecinos que conocían la pedagogía de la alternancia viajará a Francia hacia fines de la década de 1960 para estudiar y participar en la experiencia de las Maisons y propondrá luego la implementación de este modelo en la provincia de Santa Fe a través de las EFA (Escuelas de la Familia Agrícola)<sup>v</sup>. Si bien esta experiencia generó que se realicen en Argentina los primeros cursos de capacitación y una primera experiencia durante 1968 y 1969, “en 1970 nace la primera Escuela de la Familia Agrícola (EFA) del país en Moussy, provincia de Santa Fe, que ponía énfasis en el logro de los objetivos antes que, en la obtención de un título o el reconocimiento oficial, acercaba la educación a los productores, medianos y pequeños, que se manejaban solo con su experiencia. Las escuelas convencionales poseían contenidos y metodologías distantes de los intereses de estos productores, por lo cual un sistema basado en la experiencia directa de los alumnos a través de un proceso educativo que funcionara pedagógicamente alternando estadías en la escuela y en la casa, incorporando el saber de los padres y la comunidad y que se gestionara y administrara en forma diferente, captó rápidamente su interés” (Oliva, 2016, pp72-73)

Los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) creados en 1988 replicaron este sistema de la alternancia, sistema que como indica Talía Gutiérrez (2019) es instalado por primera vez en el norte de Santa Fe en forma privada en 1971 con las escuelas de la familia agrícola.

En el inicio de la gestión de una EFA debe haber un grupo de personas, familiares, integrantes de diferentes organizaciones de las comunidades (asociación de productores, municipios, asociaciones parroquiales, campesinas) que encuentran la necesidad de la creación de una escuela de esta modalidad. Por eso, las EFA surgen como escuelas de gestión comunitaria. En palabras de la especialista Myriam Southwell (2008): “su trabajo se caracteriza por proponer como modalidad un sistema de alternancia que consiste en que los alumnos permanecen una o dos semanas en la escuela y una o dos semanas en sus casas, propiciando cursar los estudios secundarios a los jóvenes campesinos, pero estimulando —a la vez— estrategias de la vida rural, fortaleciendo el arraigo, la valoración y el mejoramiento de ese medio rural” (p. 25). Desde sus orígenes se pueden asociar a propuestas de educación popular, extensionismo, militancia social de base, más recientemente las podemos pensar desde políticas y organismos públicos encargados del desarrollo rural y local y también se encuentran aquellas ligadas a la Iglesia Católica y al culto Evangélica (Southwell, 2008).

Las instituciones que toman a la alternancia como propuesta y organización, las EFAs y los CEPTs, tienen como preocupación evitar el desarraigo y la formación y experimentación en otro tipo de saberes y formas de vida que habiliten tomar distancia a los alumnos de su comunidad de pertenencia. Federico Cocco, docente en el CEPT N° 20 ubicado en el Paraje "Cuatro Montes", Mechongué, nos cuenta que



*CEPT N° 20 ubicado en el Paraje "Cuatro Montes", Mechongué.*

la institución comenzó en una casa alquilada en el casco urbano y se trasladó a su sede actual en 2006. A pesar de no haber recibido un nombre oficial, todos lo conocen como CEPT N° 20. Desde su creación en el año 2000, el CEPT se ha enfocado en ofrecer una educación adaptada a las necesidades específicas de la población rural. La institución se organiza, desde la teoría según Cocco, con seis cargos directivos -director, coordinador de alternancia y producción; secretaria y cuatro coordinadores, uno por cada área- y un plantel docente que se divide por

tiempos de dedicación. Además, cuenta con personal auxiliar para cocina y mantenimiento (F. Cocco, comunicación personal, 8 de julio de 2024).

### **Continuamos: La alternancia en los Centros Educativos para la Producción Total:**

El modelo pedagógico de la alternancia que adoptan los CEPT, conjuga la presencialidad y el dictado de contenidos curriculares específicos en el espacio aula y un tiempo espacio productivo de desarrollo de proyectos y puesta en práctica en sus casas, en diálogo y participación familiar y comunitaria. Según Barsky, Dávila y Tarelli (2007) “(...)en el período de aprendizaje en su casa, el alumno y su familia reciben la visita de los docentes. Durante la misma se trabaja e incentiva la integración de los contenidos educativos a las actividades productivas concretas que desarrolla la familia. Además, se analizan las actividades realizadas en el campo, se discuten distintas alternativas productivas y también posibles soluciones a los problemas existentes. De esta forma, se permite al alumno desarrollar actividades y proyectos que lo vinculan permanentemente con el trabajo y la producción” (p. 3). En el CEPT N° 20, la pedagogía de la alternancia se presenta como una herramienta fundamental en el sistema educativo rural, tal como señala Cocco. Esta metodología facilita que los estudiantes del ámbito rural, quienes de otro modo tendrían dificultades para acceder a la educación formal, puedan formarse tanto en la sede del CEPT como en sus hogares. Durante la semana que permanecen en la sede, los estudiantes residen allí, y en las dos semanas siguientes trabajan en sus hogares, donde reciben visitas de docentes que los acompañan y guían en sus actividades. Cocco subraya la flexibilidad en la organización de estas visitas, adaptándose a las necesidades productivas de cada familia (F. Cocco, comunicación personal, 8 de julio de 2024).

**“Experiencias Educativas en y para las Ruralidades Bonaerenses: Un Análisis de los Centros Educativos Agrarios (CEA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)”. Gustavo Vicini / pp. 118-134 -ARTÍCULO-**

La dirección pedagógica está a cargo del equipo docente compuesto por un director institucional, un secretario, un coordinador de la alternancia y la producción, coordinadores de área y docentes de las diversas áreas institucionales. El Consejo y el equipo docente mantienen frecuentes reuniones para evaluar lo actuado, resolver las problemáticas que surgen y esbozar futuras líneas de acción ( G. Berchi, comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

Los CEPT cuentan con diversas experiencias de proyectos productivos desarrollados por estudiantes, egresados y familias, en su mayoría ligados a la propia actividad agrícola-ganadera que conocen, a través de la formación brindada por los docentes y tutores en la escuela y en los hogares. Es importante como entran en juego las políticas de incentivo para el desarrollo local, como por ejemplo créditos para la compra de herramientas.



*Muestra de productos elaborados por estudiantes del CEPT N° 20. (Extraído del Facebook institucional)*

El CEPT N° 20, en colaboración con el CEA, desarrolla diversos proyectos educativos, incluyendo un curso de hilado de lana y análisis de triquinosis. Además, se está trabajando en la Sala de Elaboración y Extracción para potenciar el desarrollo local. Cocco menciona que, en los hogares, los estudiantes participan en producciones familiares, como la apicultura, que están siendo impulsadas y capacitadas

dentro del marco institucional. La evaluación de estos proyectos es constante, con un enfoque en la reflexión y mejora continua de los procesos (F. Cocco, comunicación personal, 8 de julio de 2024).

La historiadora Talía Gutiérrez (2019) los define de la siguiente forma: “El Centro Educativo para la Producción Total, conocido por su sigla CEPT, es un tipo de oferta educativa de nivel medio ubicada en el ámbito rural, organizada bajo la pedagogía de la alternancia y en co-gestión entre el Estado y la sociedad civil, en la provincia de Buenos Aires (Argentina)” (p. 125). Las comunidades cogestionan con el Estado estas escuelas, es por ello que en cada uno de estos Centros Educativos resulta central la participación activa de las familias. Es por esto por lo que “(...) en cada CEPT funciona una Asociación Civil, la ACEPT, con reconocimiento jurídico provincial, integrada por los padres, representantes de la comunidad y de las autoridades provinciales. La ACEPT es administrada por un Consejo de Administración y tiene como objetivos la promoción, formación, asesoramiento y sostenimiento del CEPT. Además, en todos los CEPT funciona también un Comité de Desarrollo Local (CDL) integrado por productores, docentes y egresados de los CEPT que tiene entre sus funciones proponer planes y programas de Desarrollo Local. Las ACEPT se nuclean en una organización de segundo grado: la Federación Asociación Educativa para la Producción Total (FACEPT). Ésta asesora y apoya a todos los CEPT a través del desarrollo de redes sociales que permiten a las comunidades rurales trabajar con proyección local, provincial, nacional y latinoamericana” (Barsky, Dávila y Tarelli, 2007, p. 3). Desde la Dirección de Educación agraria remarcan que “padres

y docentes reciben orientaciones y capacitación a través del personal de la DGCyE y de la Federación de Asociaciones de los Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT)” (G. Berchi, comunicación personal, 3 de septiembre de 2024), que como dijimos nuclea a las asociaciones civiles que organizan las comunidades rurales donde existe un CEPT.

En 2009, la Resolución N° 1.115 aprobó, en su Artículo 2, la fundamentación filosófica y pedagógica de la Pedagogía de la Alternancia. En su Artículo 3, se aprobó la adecuación organizativa de la estructura curricular de los tres primeros años de la Educación Secundaria, bajo un modelo de organización adaptado al medio rural y a las Escuelas de Alternancia, implementado a partir del ciclo lectivo 2009 por el Programa Centros Educativos para la Producción Total (CEPT).

Estas iniciativas se enmarcan en la Educación Secundaria Agraria según lo establecido en la Resolución N° 88/2009, que determina el Diseño Curricular del Ciclo Básico Agrario, y en la Resolución N° 875-10, que regula el Diseño Curricular del Ciclo Superior de la Educación Secundaria Agraria. La Resolución N° 1864 (2019), en su Anexo 1, aprueba la fundamentación filosófica y pedagógica del modelo de alternancia, y en su Anexo 2, la adecuación de la estructura curricular de los tres primeros años.

Durante la permanencia en la escuela y el período en el hogar, los alumnos y alumnas desarrollan tareas de contenido pedagógico y curricular, realizando actividades de aprendizaje. Ugartemendia (2019), basándose en su experiencia en el CEPT N° 33 “Paraje El Deslinde” de Cañuelas, lo describe de la siguiente manera: “En sus hogares, donde desde la práctica concreta y acompañado por su familia, se fortalece el saber-hacer, la capacidad de observación y se enriquece la interpretación de su realidad. Luego, en la permanencia en la institución, es la instancia donde se reflexiona sobre el hacer, partiendo de la realidad y acompañado del marco teórico curricular, que permite la generación y síntesis de nuevos conocimientos y habilidades” (pp. 2-3).

Los primeros Centros Educativos de Producción Total en la provincia de Buenos Aires, son los de General Belgrano y San Andrés de Giles creados en 1988. Podemos decir que este modelo de alternancia tiene los mismos objetivos que las Escuelas de las Familias Agrarias, es decir evitar el desarraigo y/o la deserción de jóvenes que debían cursar el secundario, alentando y fomentando el desarrollo local. “Estos Centros, inspirados en la experiencia de las Maisons Familiares Rurales de Francia y las Escuelas de Familia Agrícola (EFA) de Santa Fe de Argentina, tienen dos objetivos fundamentales que se articulan entre sí: una propuesta educativa y una propuesta de desarrollo comunitario” (Barsky, Dávila y Tarelli, 2007: pág 3). El modelo pedagógico de la alternancia que adoptan los CEPT, conjuga la presencialidad y el dictado de contenidos curriculares específicos en el espacio aula y un tiempo espacio productivo de desarrollo de proyectos y puesta en práctica en sus casas, en diálogo y participación familiar y comunitaria. Según Barsky, Dávila y Tarelli (2007) “(...)en el período de aprendizaje en su casa, el alumno y su familia reciben la visita de los docentes. Durante la misma se trabaja e incentiva la integración de los contenidos educativos a las actividades productivas concretas que desarrolla la familia. Además, se analizan las actividades realizadas en el campo, se discuten distintas alternativas productivas y también posibles soluciones a los problemas existentes. De esta forma, se permite al alumno desarrollar actividades y proyectos que lo vinculan permanentemente con el trabajo y la producción” (pág.3). Las instituciones se

adaptan a las normativas vigentes, desarrollando y trabajando con instrumentos específicos como el plan de búsqueda, el cuaderno de la producción, las visitas, la tesis y la revisión que permiten vincular e integrar los aprendizajes trabajados en el contexto de la escuela y el hogar. (Barsky, Dávila y Tarelli, 2007, Gutiérrez, 2019). Los CEPT cuentan con diversas experiencias de proyectos productivos desarrollados por estudiantes, egresados y familias, en su mayoría ligados a la propia actividad agrícola-ganadera que conocen, a través de la formación brindada por los docentes y tutores en la escuela y en los hogares. Es importante como entran en juego las políticas de incentivo para el desarrollo local, como por ejemplo créditos para la compra de herramientas.

### **Los centros educativos agrarios**

Estos centros se crearon entre 1970 y 1972 (Gutiérrez, 2014). En la actualidad, son instituciones pertenecientes a la Dirección de Educación Agraria que ofrecen, dentro de la denominada educación no escolarizada o no formal, una propuesta de capacitación para jóvenes y adultos.

Conceptos como educación permanente, educación continua, educación de personas adultas, andragogía, educación a lo largo de la vida, educación no escolarizada, educación no acreditable, educación no formal y educación informal (Trilla, 2013) han sido utilizados para referirse a las prácticas didácticas y pedagógicas que tienen lugar en espacios "otros" de la educación formal, graduada y escolarizada. Estos espacios pueden ser públicos o privados, con o sin fines de lucro, pero todos llevan adelante procesos y ofertas educativas y de capacitación sistematizadas para jóvenes y adultos. En palabras de Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno (2007), cada una de estas concepciones hace referencia a un espacio "más allá de la escuela", con diversos significados, pero con un valor educativo potente y capaz de ser transitado.

Funcionan de forma abierta a la comunidad y están destinadas a brindar cursos de formación profesional inicial y capacitación laboral vinculada al sector agropecuario y tendientes al logro de una educación permanente. La edad de ingreso estará definida, como criterio general, en la edad de 16 años y lo establecido para cada uno de los niveles de certificación involucrados (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2023, p. 26). “Los CEA buscan estimular la acción comunitaria y las vinculaciones entre los distintos actores del sector productivo de la zona de influencia, propiciando la participación y el trabajo en equipo” ( G. Berchi, comunicación personal, 3 de septiembre de 2024).

Gutiérrez (2014) plantea que “a pesar de que su estructura no difiere demasiado de la de los años setenta, han ido evolucionando hasta cumplir funciones mucho más amplias que no se restringen al dictado de cursos, incluyendo otras actividades de extensión o apoyo a las comunidades rurales” (p.102). Alfredo Gando, director del CEA N°1<sup>vi</sup>, nos comentaba que: “muchos de los Centros Educativos Agrarios, nacieron como espacios no formales de educación brindando diversas capacitaciones en las Escuelas Agrarias Nacionales, y es en el proceso de descentralización de los servicios educativos de la nación a las provincias cuando los

CEA comienzan a organizarse como un propio y único servicio educativo. En sus orígenes la dirección de este estaba a cargo del director/a de la institución agrícola y estos espacios tenían a su cargo un jefe de área o un encargado de la educación no formal, hasta que se plantea la necesidad de nombrar directores, producto del proceso de descentralización, en estos Centros Educativos” (comunicación personal, 18 de abril de 2024).

Es a partir de la sanción en el año 1993 de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la adhesión de la mayoría de las provincias a la misma que en el territorio argentino los CEAs “pasaron a tener diversas denominaciones según la jurisdicción en la que continuaron integrando la oferta educativa no formal para el medio rural” (Gutiérrez, 2014: pág.98). Por ejemplo, el Centro Educativo



CEA N° 1 – Ruta 77 Km. 5.5 Gral. Alvarado.

Agrario N°1, ubicado en la Región N° 6, se denominó -como todos los ubicados en la provincia- en sus orígenes Centro de Educación Agrícola, luego Centro de Educación Agropecuaria y hoy se lo define como Centro de Educación Agraria. “Los Centros pasaron a llamarse de Educación Agraria (en lugar de agrícola), pues se considera que no solo abarcan la cuestión productiva, sino la realidad social. La idea es más o menos común a las diversas jurisdicciones” (Gutiérrez, 2014, p.102)

La Ley 26.058, sancionada en 2005, marcó el inicio de un replanteo de la Educación Técnico Profesional, incluyendo en su marco la educación agropecuaria. Esta ley, en el Título II, Capítulo X, Artículo 51, expresa la necesidad de "organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres" (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005). Asimismo, en el Título IX, Artículo 48, se abordan diversas propuestas de educación no formal, sin discriminar su ubicación, con el objetivo de desarrollar programas y acciones educativas que respondan a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Por su parte, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), en su Artículo 51, inciso d, también establece la necesidad de "organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural".

Gutiérrez (2014) señala que "ambas leyes nacionales ofrecen las referencias necesarias para encuadrar iniciativas como los CEAs, que propenden a la promoción de poblaciones que no siempre gozan de la posibilidad de acudir a la escuela especializada o finalizar su formación, pero asimismo proporcionan la oportunidad de capacitación continua para los habitantes del medio rural, sea cual fuere su acceso previo al sistema escolar" (p. 100).

El CEA N°1, cuya sede se encuentra en Miramar, tiene a su cargo los procesos de capacitación y asesoramiento en la Región VI que se compone por las regiones

educativas XIX – General Alvarado, General Pueyrredón y Mar Chiquita- y la Región XX – Balcarce, Lobería, Necochea, Tandil y San Cayetano-.

El director del CEA N°1, Alfredo Gando, nos comentaba que el equipo está compuesto por “tres cargos de ochos horas para un director, un jefe de área y un maestro de sección y dieciocho módulos (cada módulo equivale a sesenta minutos reloj) semanales para docentes quienes tienen a su cargo los cursos que se ofrecen de una grilla dividida en cinco áreas como la producción vegetal, la producción animal, maquinarias, herramientas, equipos e instalaciones, organización y gestión y agro industrias” (comunicación personal, 18 de abril de 2024).

En relación con los cursos, capacitaciones, jornadas y charlas a las que hace referencia dicho director podemos observar que la resolución N°7 (2022) establece la denominación, descripción, objetivos, contenidos, desarrollo, destinatarios, tipo y requisitos de certificación y carga horaria de los Cursos, de las jornadas y charlas técnicas. El CEA N°1 ofrece en estos momentos el curso de Huerta Familiar, que cuenta con dos módulos de trabajo, y es el único curso que históricamente vienen realizando en



*Capacitación porcina llevada adelante por docentes del CEA N° 1.*

General Alvarado, los otros cuatro cursos de 4 módulos cada uno van cambiando o se pueden renovar intercambiando localidad de acuerdo con la necesidad y el requerimiento. “En este momento ofrecemos propagación de plantas ornamentales en Mar del Plata, elaboración de quesos en Miramar, peluquería canina en el centro de menores de Batán y el de inseminación artificial de bovinos en Coronel Vidal” (Alfredo Gando, comunicación personal, 18 de abril de 2024). También es interesante destacar que realizan charlas y talleres en escuelas, acompañamientos en proyectos educativos agrícolas y ganaderos, capacitaciones como el curso de manipulador de alimentos a distancia entre otras actividades desarrolladas por los miembros de la institución.

Para los nuevos cursos que se van abriendo en las diversas localidades, los y las docentes realizan la presentación de propuestas para el dictado de los cursos que se proponen brindar y a partir de ello se evalúan y se elaboran listados que tienen vigencia durante dos años.

Para participar de los cursos es requisito contar con dieciséis años. Los CEA cuentan con Asociaciones Cooperadoras que vinculan las necesidades y actividades desarrolladas en los centros y la comunidad; también trabajan en la captación de fondos para posibilitar el logro de los objetivos institucionales y comunitarios. El equipo docente se ocupa de realizar un diagnóstico de las características productivas de la zona, de las necesidades productivas y laborales locales y/o regionales y, a partir de allí, determina cuáles serán los cursos que ofrecerá la institución. De manera tal que la oferta educativa tenga una mirada y organización territorial en los procesos de gestión. Las propuestas elaboradas son evaluadas y autorizadas por la Dirección de Educación Agraria, conforme al plan estratégico que tiene a su cargo.

Para enriquecer el desarrollo de sus actividades, los integrantes de los CEA establecen vinculaciones con otras instituciones del ámbito local, provincial y nacional, de las cuales reciben capacitación o llevan adelante proyectos conjuntos.

### **Reflexiones Finales**

En este artículo se intentó dar cuenta de las experiencias educativas desarrolladas en y para los diversos espacios sociales de las ruralidades bonaerenses. Consideramos que fue clave entender los orígenes, la organización y los objetivos de la Dirección de Educación Agraria a partir de las normativas revisadas y desde las voces de quienes tienen a cargo la gestión de conducirla. El vínculo con las instituciones y el territorio rural como política de estado y como objetivo de esta es algo que hemos repasado. La educación agraria en la provincia de Buenos Aires desempeña un papel fundamental en la formación de jóvenes, respondiendo a las necesidades locales y promoviendo el desarrollo comunitario. Es aquí donde residió la fuerza de este escrito con la potencia de quienes desde el territorio llevan adelante acciones que responden a los objetivos de la educación rural en general y de estos servicios educativos en particular. A través de los diferentes tipos de instituciones, como las Escuelas de Educación Secundaria Agraria (EESA), los Centros Educativos Agrarios (CEA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), se brinda una educación integral que combina la formación técnica y productiva con la dimensión comunitaria y el arraigo rural. Consideramos que avanzamos en dar cuenta de estos dos tipos de instituciones, sabiendo que en próximas investigaciones avanzaremos en las Escuelas de Educación Agraria (EESA). El análisis de la organización y el funcionamiento de estos centros educativos revela una diversidad de enfoques pedagógicos, desde la capacitación continua y la educación no formal en los CEA hasta la implementación de la pedagogía de la alternancia en los CEPT. Esta diversidad refleja una adaptación a los distintos contextos y necesidades de los estudiantes, garantizando una propuesta educativa flexible y relevante. La capacidad de estos centros para conectar la teoría con la práctica, vinculando los saberes locales con la formación académica, es una de sus mayores fortalezas, ya que fomenta el aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes en sus comunidades.

En suma, la educación agraria en la provincia de Buenos Aires no solo cumple con la función asignada de llevar adelante procesos educativos, sino que también se constituye como un espacio de transformación social y comunitaria. A través de sus programas y enfoques, se busca empoderar a los estudiantes, fortalecer su identidad rural y preparar a las nuevas generaciones para un futuro donde el conocimiento técnico, la innovación y el compromiso con el entorno sean fundamentales.

### **Referencias bibliográficas**

- Barsky, O., Dávila, M., & Busto Tarelli, T. (2007). La articulación entre educación y desarrollo comunitario: la experiencia de los CEPT en la Argentina.
- Berardo, M. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano. Quid 16 n° 11 Revista del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

**“Experiencias Educativas en y para las Ruralidades Bonaerenses: Un Análisis de los Centros Educativos Agrarios (CEA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)”. Gustavo Vicini / pp. 118-134 -ARTÍCULO-**

- Bichos de Campo. (2023, julio 18). *Entrevista a Gerardo Bacalini: Educación popular y desafíos actuales* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OKpAH-0mB4Q&t=547s>
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. C. (2002). Formación Docente y Escuela Rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas, Año 2, N° 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 63-76.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2023). *Glosario educativo 2023*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202306/GLOSARIO%20EDUCATIVO%202023.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (n.d.). *Oferta educativa de la Dirección de Educación Agraria*. Recuperado de <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-tecnico-profesional/dir-de-ed-agraria/oferta-educativa>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (s.f.). *Dirección de Educación Agraria*. ABC Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-tecnico-profesional/dir-de-ed-agraria/direccion-de>
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (s.f.). *Dirección de Educación Agraria*. Mapa del Estado. <https://mapadelestado.gba.gob.ar/organismos/1465>
- Gutiérrez, T. V. (2014). Estado, educación no formal y desarrollo rural. Los Centros de Educación Agrícola (Argentina, 1970-2010). *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(03), 77-110.
- Gutierrez, T., Navarro, M. J., & De Marco, C. (2014). " Historia, cultura y memoria en el mundo rural". Educación agraria del Centenario al Bicentenario, 1910-2010.
- Gutiérrez, T. V. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja. Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana De Educación*, 58(3), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5831435>
- Oliva, D. E. (2016). *Pedagogía de alternancia: Una alternativa educativa para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo* [Tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio Digital FLACSO Andes. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9325/2/TFLACSO-2016DEO.pdf>
- Pineau, Pablo (2005). A cien años de la Ley Láinez.
- Plencovich, M. C., Bregy, J. C., & Ramos, V. M. Estado del arte sobre educación rural y formación docente en la Argentina.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2007) “Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas”, en Jornadas Cincuenta años de la Carrera de Ciencias de la Educación Jornadas Académicas – 28 y 29 de noviembre.

**“Experiencias Educativas en y para las Ruralidades Bonaerenses: Un Análisis de los Centros Educativos Agrarios (CEA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)”. Gustavo Vicini / pp. 118-134 -ARTÍCULO-**

---

- Southwell, Myriam (2008) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. Propuesta Educativa Número 30 – Año 15 – Nov. 2008 – Vol 2 – Págs. 23 a 35.
- Sousa, M. G.; Cabral (2015), C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação e professores. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158.
- Terigi, Flavia (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales. Tesis de maestría. Buenos Aires, Flacso <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>.
- Trilla, J. (2013) “La Educación No Formal” en La Educación No Formal: lugar de conocimientos. Selección de textos. Compilador Marcelo Morales. Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay. (Págs. 27-50)
- Ugartemendia, N. A. (2019). *Arraigo de los jóvenes CEPT al medio rural* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- UNICEF (2020a). Mapa de la Educación secundaria rural en la Argentina: Modelos institucionales y desafíos.
- UNICEF (2020b). Educación Secundaria en el Ámbito Rural en Argentina. Escuelas, Matrículas, Trayectorias escolares y Aprendizajes. Argentina.
- Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206/06*.
- Buenos Aires. (2007). *Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688/07*.

---

<sup>i</sup> Profesor de Historia (UNMDP). Becario Doctoral del CONICET (Universidad Nacional de Mar del Plata - Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Doctorando en Educación (UNR). Miembro del Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Profesor e Investigador en la Facultad de Humanidades-UNMDP. Profesor de Nivel Secundario en la DGyE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5613-6233> / [gustavodamianvicini@gmail.com](mailto:gustavodamianvicini@gmail.com)

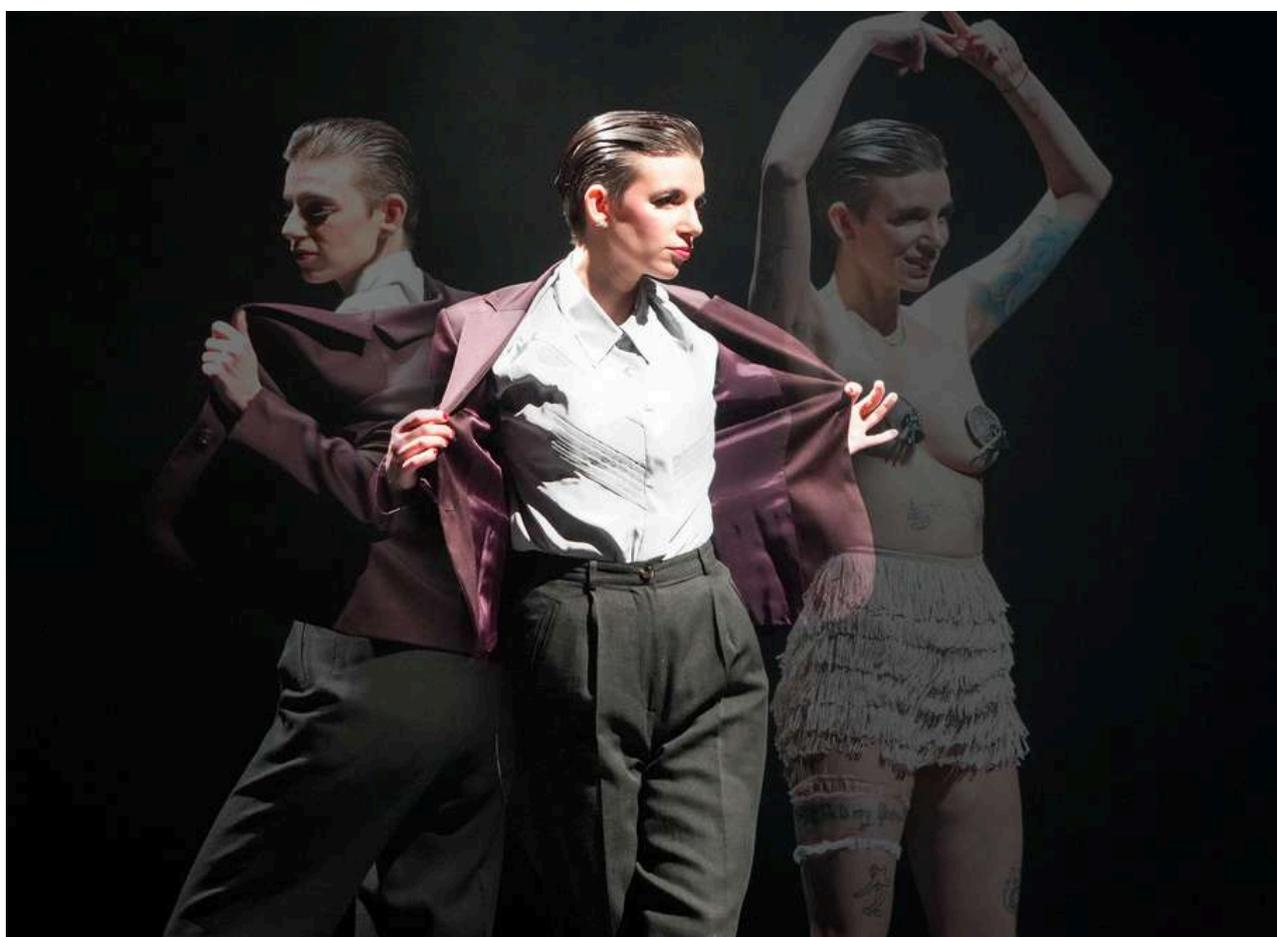
<sup>ii</sup> En Argentina la sala de 5 es obligatoria desde 1993 y la sala de 4, desde 2014. Si bien la sala de 3 no es obligatoria, la Ley N° 27.045 de 2014 establece que los gobiernos deben garantizar su universalización.

<sup>iii</sup> Al momento de redactar este artículo, el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Axel Kicillof, presentó un proyecto de ley para establecer como obligatorio el acceso a la sala de jardines de 3 años en el sistema de educación inicial.

<sup>iv</sup> En el Documento Marco para la Secundaria Rural, elaborado en julio del 2019 por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y tecnología, se presenta una breve reseña de los modelos organizacionales y pedagógicos que se implementan actualmente en las secundarias rurales y que podemos observar en las distintas provincias del país.

<sup>v</sup> Actualmente están en funcionamiento más de 70 EFAs en las provincias de Córdoba, Buenos Aires, Santiago del Estero, Chaco, Corrientes, Misiones, Salta y Entre Ríos, que se nuclean en la Asociación para la Promoción de las Escuelas de Familia agrícola (APEFA), con sede en Reconquista

<sup>vi</sup> Este servicio educativo creado el 31 de marzo de 1981 está ubicado en el predio de la Escuela de Educación Secundaria Agraria (EESA) N°2 "Irene Martínez de Hoz de Campos", sobre la ruta 77 kilómetro 5.5 del Partido de General Alvarado, Buenos Aires, Argentina.



### ***Cabaret lesbiano***

Espectáculo de música y burlesque

Interpretan: Me Chiappe, Lesbrianna y Lu Snowy.

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium  
Mar del Plata

## **Editorial (o presentación): Políticas para la educación, sentidos en disputa**

Braian Marchetti<sup>1</sup>  
Daniel Suárez<sup>2</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/0ajxb73hg>

A menos de un año del triunfo electoral del gobierno de ultraderecha en Argentina, la agenda de las políticas para la educación y, por ende, su estudio, comprensión y debate públicos, han virado de una manera inesperada y radical. Un viraje intempestivo, artero que, para algunxs retrotrae al pasado más desigual (la década de los '90, el siglo XIX) y para otrxs, proyecta futuros distópicos y aún más injustos, oscuros y violentos. El dogma del libre mercado, su vinculación con el tecnocapitalismo global y el mundo corporativo hiperconcentrado, las políticas de transferencia económica hacia sectores selectos de la economía y las finanzas, el ajuste económico despiadado hacia las mayorías y las minorías, su predilección por la represión interna y su alineamiento geopolítico, diplomático e internacional, son los rasgos que distinguen la agenda política de esa experimental aventura de la derecha.

Junto con sus ataques sistemáticos, injuriosos y virales a todo lo que tenga que ver con el Estado, lo público y lo común, y la tentativa de desplazar las políticas de promoción y garantía de los derechos hacia la rentabilidad del mercado y la empresa, las políticas dirigidas a la educación pública, ahora subsidiaria del “Capital Humano”, han manifestado un particular ensañamiento. La educación pública (la salud pública), las universidades nacionales, el sistema científico nacional, el mundo de la cultura, y en particular sus trabajadorxs, no solamente son desfinanciados hasta la “emergencia salarial” y el ahogo presupuestario, sino que también muchxs de sus referentes son desprestigiadxs, perseguidxs, criminalizadxs y separadxs por razones ideológicas y políticas. Estas políticas y discursos de intolerancia, odio, crueldad e ignorancia, muy generalizados y cada vez más concentrados y dirigidos, se orientan asimismo a generar un nuevo clima de época. Ya sea mediante el estímulo de la denuncia penal por “adoctrinamineto”, la judicialización de las relaciones educativas o el “escrache” y la violencia tecnodigital, se viene montando un dispositivo de destitución de dudoso espíritu democrático, que pretende rediseñar los imaginarios sobre la escuela, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje para conjugarlos en clave de mercado, negocios y endoprivatización. Toda una política de desterritorialización, que prescinde de las cartografías pedagógicas construidas en territorio por lxs actores del sistema educativo por más de un siglo.

Creemos que estas nuevas configuraciones de la política educativa deben ser estudiadas, comprendidas y criticadas en el marco de referencias políticas, históricas,

geopolíticas, económicas más generales y en contraste analítico con el relevo de experiencias políticas arraigadas en territorios educativos, escolares, universitarios que merecen ser documentadas, visibilizadas, conocidas. Y esto no solo en virtud de la responsabilidad metodológica, ética y política del campo intelectual de la educación, de lxs investigadorxs y de lxs docentes, sino también como gesto y movimiento de resistencia afirmativa. Esto es, no solo movilizándonos y oponiéndonos en las calles, en las manifestaciones masivas, en nuestras universidades y escuelas, en cada lugar que podamos, a las políticas de destrucción y persecución, sino también de manera propositiva, mediante nuevos entendimientos y acciones, a través de los que venimos haciendo y sabemos hacer: producir conocimientos y crear saberes, ponerlos en circulación y disposición pública, garantizar el acceso democrático a la cultura y a la creación social y singular, contribuir a la formación de las nuevas generaciones (más allá de su edad y condición), colaborar a la comprensión, el diálogo y la comunalidad. Este dossier de artículos pretende contribuir a este doble movimiento.

Bajo el nombre *Políticas para la educación, sentidos en disputa. Experiencias, reflexiones y análisis en clave de derecho educativo*, reunimos una selección de artículos que han sido escritos y editados por investigadorxs s graduadxs de la universidad pública, y que dan cuenta de diversas dimensiones de la política educativa, de las disputas que suponen y de los derechos sociales, políticos y educativos puestos en juego en cada caso. Pretendemos articular investigaciones, escritos y reflexiones con un debate público que ha transfigurado lo que veníamos pensando que era obvio: que la educación universitaria debe ser pública y gratuita, que un país sin ciencia y tecnología es un país sin soberanía, y que el acceso a la universidad representa un mecanismo de democratización del conocimiento y de movilidad social ascendente. Aspiramos a ampliar y profundizar los debates en torno a las políticas educativas en Argentina, en un contexto en el que las bases históricas del "Estado educador" y su responsabilidad como garante del funcionamiento del sistema educativo son puestos en tela de juicio. Nuestro deseo es, en definitiva, que esta publicación entre muchxs renueve el espacio de encuentro de diferentes textos, imaginaciones y perspectivas de indagación dentro del campo de las políticas educativas en Argentina.

Para comenzar, en "Nuestros reclamos ahora son otros': Gubernamentalidad managerial y derechas anti-estado", *Silvia Grinberg* nos acerca a un presente signado por las pujas por la inclusión y la precarización de la vida de vastísimos sectores de la población, a través de una producción audiovisual realizada por estudiantes de una escuela secundaria emplazada en un asentamiento precario de la Región Metropolitana de Buenos Aires. La autora nos propone una crítica de las condiciones históricas que nos hacen ser quienes somos, donde unos reclamos que ahora son otros, formulados y tramitados en la escuela, se mueven entre las luchas del pasado y las deudas del presente.

Luego del texto de Grinberg se abre un primer bloque de artículos asociados a distintas políticas educativas, territorios y contextos que se articulan en torno a discusiones sobre el derecho a la educación y las políticas de inclusión educativa. En “¿Qué significa sostener? Un análisis de las políticas de inclusión educativa en contextos en pandemia y postpandemia”, *Delfina Garino, Renata Giovine y Eugenia Roberti* nos invitan a indagar sobre un conjunto de políticas de inclusión educativa y su relación con el sostenimiento de las trayectorias de jóvenes que transitan o debieran asistir, permanecer y graduarse de la escuela secundaria en Argentina, y con el acompañamiento de las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo.

*Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici y Natalia Nasep*, ponen en escena la preocupación por las desigualdades de género, las políticas de cuidado y la construcción de ciudadanía en un contexto de creciente degradamiento social y ambiental. El trabajo “Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática” nos presenta una exploración por los sentidos, las disputas y la construcción de una agenda de derechos educativos en la Argentina mediante el análisis comparado de la ley de educación sexual integral y la ley de educación ambiental.

A continuación, se presentan los resultados de un trabajo de investigación que busca caracterizar al Campo Escolar (CE) de la ciudad de Tandil. En “Dinámica de expansión territorial y creación de Escuelas Medias en el Campo Escolar de la ciudad de Tandil. Un aporte al debate sobre el derecho a la educación”, *Marcela Leivas* pone en diálogo la dimensión espacial y temporal para analizar dinámicas territoriales e históricas que responden a estrategias que los grupos sociales despliegan para mantener o aumentar su capital escolar, produciendo fronteras que implican el despliegue en un mismo territorio de diferentes y desiguales proyectos de socialización para la juventud.

Seguidamente, *María Marta Yedaide y Rosario Barniu* nos comparten interesantes reflexiones respecto de la educación secundaria en particular, el trabajo en el actual escenario colonial-capitalístico en que esta se inscribe, y las formas alternativas de aproximación a las políticas públicas. “(Des)Hacer la escuela secundaria: Reflexiones a partir de la experiencia de Educación Profesional Secundaria en la EEST 2 de Mar del Plata” socializa los aprendizajes producidos en torno a una investigación articulada alrededor de una Comisión de la modalidad Educación Profesional Secundaria en la Escuela de Educación Secundaria Técnica No. 2 de la ciudad de Mar del Plata.

Como cierre de este primer bloque sobre políticas educativas, “Las idas y vueltas de un programa educativo nacional en un país federal: Reorientación nacional y recontextualización rionegrina del Plan de Mejora Institucional 2009-2019” de *Vanesa Romualdo y Daniela Vega Riveras*, analiza la trayectoria del Plan de Mejora Institucional desde su creación en 2009 hasta 2019. El análisis se focaliza en distintas transformaciones que tuvo el programa tanto a nivel nacional por el cambio de

orientación política de gobierno en 2016, así como a nivel provincial con la creación de políticas específicas para el nivel secundario.

Un segundo bloque de artículos orientados al análisis de políticas vinculadas al ámbito universitario comienza con “La precarización del trabajo docente universitario apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación” de *Verónica Walker*. Allí aborda la cuestión de la precarización del trabajo docente universitario a partir de la indagación de las relaciones entre las reconfiguraciones del trabajo y la carrera docente en las universidades nacionales de Argentina. En el trabajo se puntualizan algunos rasgos de la universidad en la actual etapa del capitalismo para avanzar en la identificación de dimensiones e indicadores de la precarización del trabajo docente relevantes para la definición de políticas específicas que busquen contrarrestarla.

“La importancia de acompañar los inicios de la universidad: Dispositivos institucionales diseñados en clave de derecho” es el aporte de *Pablo García* en un artículo que presenta reflexiones derivadas de una investigación realizada en universidades del conurbano bonaerense y enfocada en los inicios en la universidad. En este texto se examinan específicamente los dispositivos extra-clase que implementan las universidades del conurbano bonaerense para acompañar y apoyar a los nuevos ingresantes más allá del momento del acceso.

A continuación, *Claudia De Laurentis* y *Francisco Ramallo* nos presentan “Estado educador y ciudadanía universitaria. Explorando voces de estudiantes en su habitar la Facultad de Humanidades” a modo de invitación para adentrarnos en la manera en que quienes habitan las instituciones del nivel superior universitario demandan y ejercen el derecho a la educación. A lo largo del trabajo, se explora la construcción de una posible ciudadanía universitaria, que entrama derechos e identidad en su núcleo, en la puesta en acto de las políticas universitarias en la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

A modo de cierre de este segundo bloque de trabajos, en “Experiencias en el ingreso a la universidad de estudiantes de primera generación universitaria. Un análisis de la relación con el saber”, *Santiago Garriga Olmo* analiza las experiencias en el ingreso a la universidad por parte de estudiantes que son primera generación universitaria y avanzaron hasta la fase de finalización o graduación en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. El autor nos comparte las voces de estudiantes que expresan sus deseos de “formar parte” de la vida académica de la Facultad, así como sus “tropiezos académicos” en el marco de experiencias formativas en la construcción del oficio de estudiante y la afiliación al mundo académico-universitario.

Por último, el Dossier finaliza con un trabajo articulado entre colegas de Brasil y Argentina que permite dotar de una perspectiva regional a las discusiones sobre las políticas educativas y el derecho a la educación. “Questões e dificuldades nas pesquisas

narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas. O direito à educação na Argentina e no Brasil” es el trabajo realizado por *Jonathan Aguirre, Yoshie Ussami Ferrari Leite y Marta Campos de Quadros*. En el artículo nos invitan a reflexionar sobre los interrogantes y dificultades que surgen en las investigaciones narrativas y autobiográficas sobre políticas educativas y escuelas públicas, en un contexto marcado por el fortalecimiento de la extrema derecha global y por la creciente imposición de su agenda ideológica en el ámbito escolar y universitario, específicamente, en Argentina y Brasil.

## Notas

---

<sup>1</sup> Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Becario interno posdoctoral del CONICET. Codirector del Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas (CIMED-UNMDP). Profesor Adjunto del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). [bmarchetti89@gmail.com](mailto:bmarchetti89@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor Titular regular del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigador y Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. [dhsuarez@filo.uba.ar](mailto:dhsuarez@filo.uba.ar)



### ***Olla popular***

Cocina colectiva y almuerzo

Organizan: La olla Poderosa de Las Dalias y la Colectiva Artística Disidente Ambientes Híbridos (AH)

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium  
Mar del Plata

**“Nuestros reclamos ahora son otros”: Gubernamentalidad managerial y derechas anti-estado**

**“Our claims are different now”: Managerial governmentality and the anti-state right**

Silvia Grinberg<sup>1</sup>

ARK AICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/vtgka2o0>

**Resumen**

A través de la producción audiovisual *Nuestros reclamos ahora son otros*, realizada por estudiantes de una escuela secundaria emplazada en un asentamiento precario de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), proponemos acercarnos a una historia de un presente signados por las pujas por la inclusión por un lado y la precarización de la vida de vastísimos sectores de la población, por el otro. Proponemos una crítica de las condiciones históricas que nos hacen ser quienes somos (Foucault, 2009), donde unos reclamos que ahora son otros, formulados y tramitados en la escuela, se mueven entre las luchas del pasado y las deudas del presente. Las regiones más diversas del globo han vivido la progresiva expansión y masificación de la escolarización que ocurrió al compás de una urbanización crecientemente fragmentada que, para muchos, se ha traducido en segregación. Unas dinámicas que funcionan como inclusión excluyente que, como lo discutiremos, se han ido amontonando como desconfianza y fastidio del estado. Empleos, escuelas, salud, urbes precarizadas que han visto crecer a una población que está fuera sin estarlo componen una escena que conforma parte integral de las retóricas anti-estado.

**Palabras clave:** Derecha anti-estado, gubernamentalidad managerial, derechos, educación

**Abstract**

A present marked by the struggle for inclusion, on the one hand, and the precarisation of life, on the other, is discussed through the audiovisual production “Our demands are now others”, made by students of a secondary school located in a slum of the Metropolitan Region of Buenos Aires (RMBA). A critique of the historical conditions that make us who we are (Foucault, 2009), where the demands that have become others, formulated and processed in school, move between the struggles of the past and the debts of the present. In the most diverse regions, schooling has expanded alongside urban fragmentation, resulting in many different forms of segregation. Dynamics that function as exclusionary inclusion and that have accumulated as mistrust and anger towards the state. A scene that is an integral part

of the anti-state rhetoric: jobs, schools, health, precarious cities that have seen the growth of a population that is outside without being so.

**Key Words:** Anti-state right wing, managerial governmentality, right to education, inequality

*Recepción: 06/10/2024*

*Evaluación: 30/09/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

Desde fines del siglo XX cambio y crisis han marcado el pulso de una sociedad y un sistema escolar llamados a adaptarse a unos tiempos cuyas transformaciones, entre otros aspectos, sedimentaron como exclusión. Las regiones más diversas del globo han vivido la progresiva expansión y masificación de la escolarización que ocurrió al compás de una urbanización crecientemente fragmentada que, para muchos, se ha traducido en segregación. Dinámicas que no son privativas del sistema escolar, pero que en el caso de la educación suceden como exclusión desde adentro (Laval y Dardot, 2023; Veiga Neto y Corcini, 2011; Schwamberger y Grinberg, 2021). Esto es, el sistema escolar ha vivido importantísimos procesos de ampliación del acceso a la escuela, pero que no necesariamente se tradujeron en acceso al saber. Unas dinámicas que funcionan como inclusión excluyente (Esposito, 2005; Gentile, 2004) que, como lo discutiremos, se han ido amontonando como desconfianza y fastidio del estado. Empleos, escuelas, salud, urbes precarizadas que han visto crecer a una población que está fuera sin estarlo componen una escena que conforma parte integral de las retóricas anti-estado (Baier, 2024; Kim, 2023; Peucker and Spaaij, 2023; Seman et. al., 2023).

En este marco, a través de la producción audiovisual *Nuestros reclamos ahora son otros*, realizada por estudiantes de una escuela secundaria emplazada en un asentamiento precario de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), proponemos acercarnos a una historia de un presente signados por las pujas que involucra la ampliación de derechos (Saforcada y Ximenes, 2024) por un lado, y la precarización de la vida de vastísimos sectores de la población, por el otro. El nombre del video enhebra de un modo muy particular las tensiones que ello involucra. Una enunciación que no hace más que resaltar los descontentos respecto de las promesas de la inclusión, al tiempo que la actualidad de esos reclamos. En este marco, procuramos una crítica de las condiciones históricas que nos hacen ser quienes somos (Foucault, 2009), donde unos reclamos que ahora son otros, formulados y tramitados en la escuela, se mueven entre las luchas del pasado y las deudas del presente. Unas deudas que proponemos se convierten en parte clave las retóricas anti-estado. Pero también pueden orientar críticamente la pregunta política por los derechos y la inclusión.

La literatura suele referir a la dicotomía ausencia/presencia del Estado como clave de lectura de la in/exclusión. Desde los estudios de gubernamentalidad este artículo se propone avanzar en otra línea. La racionalidad managerial no deja de expresar los modos históricos que asumen de las prácticas de gobierno donde la idea del empresario de sí, el emprendedor que se hace a sí mismo, se ha vuelto el modo de la subjetividad contemporánea que ha visto crecer el llamado al empoderamiento, el hacerse a uno mismo. Una retórica que ha ido impregnando y que de modos diversos se asentó en las lógicas del optimismo cruel que, como lo ha descrito Berlant (2011), remite tanto a las fantasías de la buena vida como a los dramas del sujeto soberano de sí. De modos muy diversos que en más de una ocasión no dejan de ser contradictorios entre sí, la inclusión involucró políticas positivas de reconocimiento que no necesariamente consiguieron revertir la exclusión, mientras que asentó la soberanía del *self*. Como lo ha planteado provocativamente Fraser (2019) el reconocimiento se volvió una particular lógica de negociación de derechos. Ya en los años noventa, la autora, advertía sobre los riesgos que traía consigo disociar la luchas por el reconocimiento de las luchas por la igualdad. En esa línea, casi tres decenios más tarde, propuso la noción de neoliberalismo progresista para referir al modo en que esa disociación “se volvió cómplice de la diversidad corporativa y del capitalismo verde o ‘ecocapitalismo’ que se apropiaron de esas inquietudes para modificarlas de modo que resultaran compatibles con el neoliberalismo” (2019: 55). Según, Fraser ello ha sido clave en la emergencia de la derecha trumpista en la escena política.

Es en este escenario que nos preguntamos por las promesas vueltas frustración, por las políticas de inclusión que no consiguen hendir la exclusión y que proponemos han dejado al sujeto soberano, conforme la era managerial, expuesto en su propia una precaridad. Es aquí donde la narrativa del video adquiere potencia. Mientras expone los reclamos que ahora son otros -las deudas de la inclusión que los enunciados anti-estado anidan-, lo hace en un espacio como la escuela que habilita el pensamiento del mundo y desde allí escapa del modo enardecido que las derechas furiosas han llevado al paroxismo. En suma, si las lecturas acerca del Estado neoliberal han referido a su ausencia, desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad proponemos virar hacia una mirada que refiere a la acción política positiva del hacer estatal incluso en acciones que cuyo eje es el repliegue. Más aún proponemos que dejar hacer se volvió de modo creciente una política activa. Las políticas focalizadas, el gobierno a través de la comunidad constituyen modos históricos de ese dejar hacer (Foucault, 2007; Rose, 1996; Grinberg, 2008; Besana et. al., 2015). El presente artículo se propone describir esas tensiones en su plano de inmanencia (Deleuze y Guattari, 2004), unos enunciados que habitan juntos un tiempo en donde las promesas de inclusión no dejan de ocurrir entre el llamado al empoderamiento, la precarización de la vida y un malestar creciente respecto de la política en general y del estado en particular. Para ello a continuación

presentamos una discusión conceptual, para luego adentrarnos en el video y de allí proponer una discusión a modo de cierre

*Gubernamentalidad managerial y retóricas anti estado*

En un trabajo que realizó en albores del neoliberalismo Donzelot refería al malestar en la política para graficar algunos de los procesos políticos que estaban en ciernes. Un malestar que asociaba a la revuelta del '68 y al devenir de los gobiernos posteriores que, señalaba, no solo no consiguieron revertir procesos históricos, sino que profundizaron muchos ellos. Un malestar que problematizó a través de una genealogía de las pujas distributivas cuyo análisis remontó a las protestas decimonónicas. Así, mientras las derechas conservadoras no son nuevas y mucho menos lo son las pujas distributivas, la pregunta que nos hacemos es por las dinámicas presentes de esas pujas y los modos en que se ensamblan en la educación. Desde fines del siglo XX los estudios de gubernamentalidad han destinado gran parte de su tiempo a caracterizar y problematizar la gubernamentalidad managerial. A modo de hipótesis, en este artículo se propone que las derechas anti-estado nos enfrentan al devenir de la subjetividad managerial en sí, tanto como a los modos yuxtapuestos y contradictorios que asumió el gobierno de la población. El sujeto empoderado, resiliente, hacedor de sí, que precarización mediante encarna las huestes anti-estadistas. Parafrestando a Freud proponemos que el malestar en la cultura, en el siglo XXI, se dirime en la libertad que cedemos en aras de nuestra seguridad que con las lógicas manageriales -el llamado a hacernos a nosotros mismos, a ser quienes queramos ser-, se vuelve malestar de sí. Un malestar que remite directamente a la política y coloca en el centro de la contienda al Estado y las promesas republicanas que no parece poder cumplir. El malestar en la política no deja de actualizar la fobia del Estado que como lo ha propuesto Foucault (2007) ha sido constitutiva de la gesta neoliberal. Es en esa tensión que radican tanto las promesas como los descontentos que enfrentan las políticas de inclusión y ampliación de derechos.

Retomando la hipótesis de Donzelot (2007) el estado providencia<sup>2</sup> fue el modo en que se actuó, o al menos se intentó actuar, sobre el traumatismo social y las pujas por tramitarlo. Un modo del estado providencia asentado en la gesta del derecho social nacida en la tensión entre la igualdad de todos y libertad de cada uno. El autor señala que la teoría de la solidaridad se volvió la forma en que el siglo XIX encontró para encaminar las pujas distributivas. Una solidaridad que en el siglo XX se enfrentó con sus propios límites e imposibilidades. Desde esa mirada, las revueltas decimonónicas no tienen nada que envidiarles a las del presente siglo. En los últimos dos decenios de la centuria pasada hemos asistido a la desconfiguración de esa providencia, al tiempo que hemos visto desplegar otros modos de tramitar esa tensión al calor de la decretada crisis del estado. A esa escena Foucault (2007) la llamaría sociedad de empresa. Un modo particular del gobierno que actúa en la reinención de lo social (Rose, 1996) donde la comunidad se vuelve locus de gobierno y el sujeto capital humano. Así, señalaría Rose (1999) que de los procesos

históricos que dieron lugar a la gubernamentalización del Estado que Foucault alojaba en el siglo XIX, asistiríamos a gubernamentalización en sí (ver también Rose, 1996, 2007; O’Malley, 2007). Esto es un proceso donde la gubernamentalidad quedaría asociada al individuo emprendedor y empoderado, donde las lógicas del accountability (Sisto, 2020; Fallabella y de la Vega, 2016) nos volverían responsables por éxitos y fracasos.

La solidaridad que en Durkheim refería al todo social, en la lógica managerial se volvió un problema de gestión de riesgos, de la comunidad local donde deben tramitarse necesidades, demandas y/o identidades (O’Malley, 2007; Du Gay, 1999; Stuart Hall, 1999; Grinberg, 2008). Las políticas de descentralización tanto como las lógicas de la focalización actuaron en ese sentido, configurando una episteme cuyo criterio de inteligibilidad, focalización y fragmentación, no son un error del destino sino su racionalidad en sí. La racionalidad managerial ha articulado prácticas de saber y poder donde el gobierno de la población dejó de pensarse como construcción de un universal o totalidad alguna. Esto es, ya no se trata de una sociedad que pensada como cuerpo se espera funcione solidariamente como totalidad orgánica y que, por tanto, las acciones de gobierno deben tender hacia ese ideal que con tanta claridad definió Durkheim. Ya no se trata de homogeneizar poblaciones; el relato del gobierno se construye como su opuesto, como glorificación de la comunidad, del Yo y su potencia. Así, en la lógica del *management* la racionalidad de fragmentos define los términos del arte de gobernar que se presenta en la forma del no relato y cuya verosimilitud radica en el grupo de pertenencia. Sobre la base de la fobia del estado (Foucault, 2007), la crítica del estado fuerte -en las más diversas latitudes autoritario- la participación y el sí mismo empoderado se volvieron la posibilidad de realización de la promesa neoliberal.

Una promesa que como lo anticipara Foucault (2007), se constituyó en una nueva ecuación de las pujas distributivas. La sociedad de empresa se define, entre otros muchos aspectos, por haber renunciado al pleno empleo al ritmo que la política pasaría por “... definir cierto umbral relativo, una vez más, pero cierto umbral absoluto para la sociedad que dividirá a los pobres y los no pobres, los asistidos y los nos asistidos” (246). Esto es, la constitución de una población liminar, un caudal de población flotante cuya inclusión en el mercado formal de empleo no es necesaria y donde la inclusión pasa a funcionar en la lógica de la población asistida quienes en la lógica del emprendorismo quedan ante “la posibilidad de trabajar si quieren y de no trabajar si no quieren (248).

Un querer trabajar que descansa en el yo y de una manera muy especial en la educación. De hecho, la educación se volvió muy rápidamente punto de anclaje de esta episteme. La posibilidad en sí del capital humano radica en la inversión en educación donde la noción de empleabilidad viene a explicar la deseabilidad potencial de la fuerza de trabajo. De forma tal que la posibilidad de hacer efectivo el “querer trabajar” descansa en las capacidades alcanzadas y desarrolladas por cada quien que son las que articulan la distinción entre vencedores y perdedores, la

diferencia del empleado empleable. En esas dinámicas la educación en línea con la crítica del disciplinamiento y la normalización, paso a volverse espacio clave en el que los sujetos son llamados a hacerse y auto-hacerse. Educabilidad y empleabilidad se volvieron eje de una narrativa pedagógica donde el yo es llamado a maximizar su potencial. Las pedagogías psi (Da Silva, 1999), las pedagogías constructivistas (Popkewitz, 1996), de las competencias (Grinberg, 2008), o, en otras palabras, la configuración de las pedagogías al calor de la sociedad de aprendizaje (Biesta, 2005; Simmons & Mascheleim, 2008; Popkewitz, Olson, Petterson; 2006) guardan el hilo común de la individualización de los aprendizajes. Una episteme que se ensambla en el gobierno de sí recargado (Grinberg, 2015), el llamado a individuos, sujetos y comunidades a gestionarse y empoderarse, cuya contracara revierte, cada vez más, en la pregunta por quiénes son los incluidos y los excluidos de la promesa de felicidad (Ahmed, 2010) que la gestión de sí trajo consigo.

Un modo particular del emprendedorismo donde el llamado a la participación nos ubica como hacedores de nuestros destinos en los más diversos ámbitos (ambiente, salud, educación, empleo, etc.) y, en ese sentido, nos arrastra a nuestra propia “frustración”. En el sistema escolar esto revierte de modos muy particulares en la tanto la educación se vuelve la posibilidad de empleabilidad, pero también expresión del desengaño. En la era del capital humano la promesa del hombre hacedor de sí (el *homo economicus* como lo describió Foucault), implica de modo directo a la educación. La realización personal queda asociada a la inversión directa que los individuos son llamados a hacer sobre sí mismos y donde la formación es condición de empleo. Ello involucra, tanto la credencial y los saberes, como el costo beneficio de la inversión; una tasa de retorno de que mide tanto unidades de tiempo y dinero, como la relación entre promesa y logros. Probablemente esto explique parte de la centralidad y las pujas por el acceso a la educación, así como el enojo y los descontentos cuando esa promesa no se cumple.

Como lo hemos señalado en otros trabajos (Langer y Grinberg, 2014; Dafunchio, 2019; Machado y Grinberg, 2018), la fuerte esperanza en el acceso a la educación, aunque no sólo pero sí especialmente, por parte de los sectores sociales más empobrecidos encuentra su barrera cuando se constata que el título adquirido no promueve la movilidad ascendente, no lo hace como se espera, o, incluso lo que es peor no habilita el ingreso a la universidad. En todos esos casos la promesa no puede más que volverse descontento y frustración. Más aun cuando es la chance que se tiene de escapar a la exclusión.

De hecho, a lo largo de este decenio cada vez más estamos asistiendo a modos donde esta episteme se enfrenta consigo misma. El gobierno de la población asentado en la libertad de hacerse a uno mismo colisiona en sus propias tensiones cuando el umbral de la asistencia no sólo no consigue ser revertido, sino que no hace más que solidificarse entre generaciones viviendo en la precaridad. Como me decía, no sin cierta ironía, en 2007 un padre de una de las escuelas donde desarrollamos el

trabajo de investigación “el problema es que el pobre también quiere celular”. Probablemente una afirmación que en su sencillez expresa no sólo los reclamos sino también los deseos de inclusión. En palabras de Berlant (2020) “qué pasa con las fantasías de la buena vida cuando lo cotidiano se convierte en una sucesión de crisis de las expectativas y proyectos de vida tan abrumadora e inminente que, por su mero volumen, amenaza a tal punto el significado de aquello que constituye tener una buena vida” (22). En las palabras de ese padre celular condensa esa imagen, no es el aparato en sí sino a las fantasías que porta, la posibilidad de ser parte de una sociedad que en más de una ocasión aparece como aquello que se mira, pero no se toca. La ilusión de la buena vida nos interpela a todos y por ello también porta y crea sus propios descontentos, o como lo discutimos a continuación sus propios reclamos.

### **Nuestros reclamos ahora son otros**

En el video “nuestros reclamos ahora son otros<sup>3</sup>” (imagen 1) nos encontramos con muchas de las tensiones recién discutidas. Cabe primero una descripción general del video y su contexto de producción cuya realización ocurre en el marco del programa jóvenes y memoria<sup>4</sup>. El video y nuestra participación, como investigadores, en su



Imagen 1. Nuestros reclamos ahora son otros.

hechura forma parte de una investigación de largo plazo que desarrollamos en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Como parte de ese trabajo desarrollamos una investigación colaborativa que incluye la realización de talleres de producción artística que planificamos conjuntamente con docentes y directivos.

En 2012 con el objeto de participar en la convocatoria del programa, inician la tarea de formulación del proyecto mirando la película “la noche de los lápices”, que relata la lucha y desaparición forzada de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata durante la última dictadura militar. Luego de mirar la película entre los estudiantes comienza una conversación que remite a la incomprensión e indignación respecto de esos hechos. En esa conversación una de las estudiantes enuncia la frase que da nombre al video “nuestros reclamos ahora son otros”. La indignación remite a la desaparición mientras que son otros reclamos refiere a la escena de la película donde se discutía por el boleto estudiantil. La solidaridad frente a la lucha de esos jóvenes, el enojo y espanto frente a la desaparición, los lleva directamente a preguntarse por sus derechos y de allí por sus reclamos.

En ningún momento ponen en discusión la acción de lucha de aquellos estudiantes, sino que lo que entra en juego es la pregunta por la actualidad de su contenido. De algún modo, vivencian una suerte de desconcierto respecto del reclamo, en relación con la propia actualidad. Es así como el guion del video se inicia con la actualización



de la asamblea que da comienzo a la película, donde Claudia interpretada por una de las estudiantes (imagen 1) aparece coordinando una asamblea, pero que ocurre en 2012 en el barrio donde está emplazada la escuela. En esa escena Claudia convoca a la participación en una marcha por el boleto estudiantil como continuando la escena de 1976. En ese momento la cámara gira hacia los rostros de sus compañero/as

que expresan más que disconformidad con la organización estudiantil, el desconcierto frente al reclamo que organiza la acción (ver imagen 2). Es así como en la siguiente escena una de las compañeras se acerca a Claudia y le dice:

Bárbara: Para Claudia de ¿qué estás hablando? No estamos en La Plata y no es 1976, estamos en J. L. Suarez y estamos en el año 2012. Hoy nuestros reclamos son otros

Claudia: ¿y vos cómo te llamas?

B: me llamó Barbara

C. y cuáles son tus reclamos

B.: compañeros escuchamos sus opiniones

Als. La contaminación del zanjón, tiran heladeras, ácidos...

B. o sea está el zanjón y a metros hay casas...

A partir de esa intervención Claudia entiende que ya no está en aquel contexto de 1976, sino en 2012 en un barrio llamado Carcova que como le cuentan es una villa que tiene otros problemas. Claudia es ahora la desconcertada, la que no puede entender las condiciones de vida del barrio, de hecho, les pregunta:

C. pará, pará... ¿me estás hablando de casas cerca de la contaminación? ¿cinturón, zanjón?

A partir de allí lo/as estudiantes le cuentan el detalle de la contaminación, la inseguridad y los servicios públicos. Luego de ese relato que no deja de ser alarmante, acepta la invitación del grupo para recorrer el barrio, mientras le muestran aquellos que son sus reclamos, mientras Claudia sigue pidiendo que le expliquen cómo puede ser que vivan en las condiciones que le cuentan y muestran. En ese paseo por el barrio que adquiere densidad la afirmación nuestros reclamos

ahora son otros. Son otros respecto de aquello que motivaban aquellas luchas de estudiantes secundarios, son otros para esta Claudia que ahora en 2012 sigue sensible a las luchas y se le vuelve imposible entender las condiciones históricas de la vida del barrio y sus compañeros de asamblea. En ningún momento ponen en cuestión las luchas de aquellos secundarios, más bien las reactivan en sus propios reclamos.

El malestar en la política que narra el video, no es aquel al que refiere Donzelot, tampoco el de Claudia. Es el de la población liminar, es el malestar que emerge en y de la exclusión; de unas políticas que no revierten el devenir precario del barrio. Aquel que ocurre al compás de la precarización de la vida, de una fragmentación que se volvió la racionalidad de la época en todos y lo más nimios detalles de la vida cotidiana. Vivimos entre el agotamiento, la euforia y la depresión (Ereznberg, 1995), el trabajo se precarizó, salvo para pequeños sectores y, aun así. Los reclamos que ahora son otros se volvieron exclusión sedimentada entre capas y capas de un presente que no cesa de llegar y sedimentarse como precaridad. Excluidos desde adentro, que lejos de todas las hipótesis que reclaman resiliencia es, justamente, la capacidad de sobreponerse a una fragilidad políticamente inducida la que permite seguir deseando y anhelando.

La distancia temporal que atraviesa al video, y más de 10 años después de su realización, no hace más que traer a la escena los modos en que los reclamos resultan de una exclusión que fragua en frustración y fastidio. Los y las estudiantes pasean a Claudia entre las deudas de las políticas y los derechos. Saben que su barrio se hace a sí mismo, mientras no encuentran en la acción del estado una respuesta. En 2024 esas condiciones que narran no hicieron más que profundizarse.

De modo muy diversos, las retóricas anti-estado consiguen captar ese fastidio que resulta del sentirse traicionado por la política y desde allí lo que queda en pie es el individuo soberano. La promesa del hacerse a sí mismos es la que sigue andando. La fobia del Estado (Foucault, 2007), que funcionó como caldo del neoliberalismo, encuentra varios decenios después un nuevo derrotero. Uno que no sólo no pone en cuestión la episteme managerial, sino que se asienta en ese *ethos*, aquel que descansa el futuro en la capacidad que cada individuo tenga de hacerse a sí mismo. La retórica anti-estado se asienta en esa línea. Una desconfianza en las instituciones políticas y donde la única causa es la del hacerse a sí mismo. Reclamos otros donde quienes se sienten rezagados, quienes se han vuelto de modos diversos extraños en su propia tierra, encuentran en la fobia del estado modelo siglo XXI, aquel *ethos* que les confirma más o menos lo que ya saben: solo se puede confiar en el sí mismo y desconfiar de un sistema político que se percibe como amañado, en su contra o simplemente negligente.

### **Discusión y conclusiones**

*Nuestros reclamos ahora son otros* es una producción audiovisual cuya realización en la escuela es crítica para el debate de cierre que nos importa proponer en este

artículo. Se trata de un video que no sólo consigue poner en palabras algunas de las pujas del presente, sino que lo hace como resultado de una pregunta por la memoria y su centralidad de cara al presente e incluso al futuro. Gobiernos conservadores y ultraconservadores han ido ganando contiendas electorales de modos que desde la segunda guerra mundial no veíamos ni esperábamos hacerlo. El video en su sencillez ofrece algunas pistas para, podríamos decir, desmalezar algunas de las tensiones que atraviesan las condiciones históricas que nos hacen ser quienes somos. Un escenario donde el individuo soberano se enfrenta a la responsabilización y agotamiento que arrastra -la era del cansancio como la denomina (Han, 2012). Esto es la libertad de hacernos a nosotros mismos, el llamado a la realización personal donde lo único que parece interponerse a nuestros propios proyectos somos nosotros mismos y la capacidad de adaptarnos que tengamos, se topa con el hecho que esta máxima se enlaza con el pequeño relato del grupo de pertenencia que otorga un horizonte moral asentado en esa soberanía, frente a un Estado que se percibe por lo menos negligente. El individuo soberano de sí se vuelve modo privilegiado para tramitar un malestar en la política que se volvió anti-estado.

Fragmentación de saberes, de discursos, la comunidad como locus y el reconocimiento de las identidades se vuelven ingredientes privilegiados del giro conservador anti-estado. Desde fines del siglo XX la identidad devenida diversidad se fue volviendo el modo de referir a la desigualdad en la investigación educativa (Orlando, 2006; Grinberg, 200). Los reclamos de reconocimiento, como señalaba Fraser, fueron un gran aunador de las políticas e incluso “legitimador” de la descentralización y la focalización. ¿Por qué retomar estos debates en las conclusiones? Tal como lo señalábamos en la introducción acceso a la educación y acceso al saber no necesariamente coinciden mientras que se volvieron el principal problema y desafío de la escolaridad. El joven analfabeto del management como lo designa Rivera (2020) expresa esa tensión en por lo menos dos aspectos: el individuo que consiguió contra viento y marea hacerse a sí mismo, al tiempo que despliega un fastidio del Estado de cuya presencia precarizada no ha sido más que testigo privilegiado.

El *ethos managerial* nos dejó viviendo en las lógicas del tu puedes, la responsabilización propias de la "nueva gestión pública", e incluso en una cierta romantización del sacrificio donde individuos, escuelas, profesores o estudiantes se vuelven héroes y heroínas. Ahora, la capacidad de hacer, de actuar, el aumento o disminución de lo que puede un cuerpo nada tiene que ver con los discursos gerenciales de la autoayuda, del empoderamiento o del tú puedes. De hecho, son esas heroizaciones las que se entretajan en la crueldad política que define el devenir de la vida contemporánea y que a la vez erigen a la soberanía del Yo como medida de todas las cosas.

La pregunta que se sigue, entonces, remite a si seremos capaces de imaginar otras sensibilidades. Señalar que la vida social y/o escolar desde fines del siglo XX ha atravesado diversos procesos de reconfiguración es prácticamente un hecho que no

parece necesitar someterse a interrogación. Sin embargo, y más allá de esa constatación la pregunta por las crisis y los cambios empieza a adquirir lógicas y ribetes particulares cuando se trata de la descripción y comprensión de dinámicas que se producen en y desde diversos niveles y ámbitos de la vida social y política.

Son los hilos de la vida de las instituciones, sus minucias cotidianas, sus pequeños movimientos los que se vuelven en una serie de prácticas que toman forma y se ensamblan en torno de la producción cotidiana de algo que podría ser diferente. Sobre esa base, debería radicar la problematización de la política educativa. Es decir, podríamos obtener alguna pista sobre aquello que las escuelas necesitan para ser escuelas en este tumultuoso siglo XXI. Esto es en lugar de otra ronda de reformas que caiga en el binario decir a las escuelas lo que no hacen y lo que deberían hacer (Biesta y Säfström, 2011), la pregunta podría volverse hacia políticas que sean capaces de habilitar y fortalecer unas instituciones que, por acción, omisión, desidia o negligencia se volvieron cada vez más precarizadas.

Llegado este punto vale la pena realizar un pequeño rodeo en torno de la pregunta por la noción de derechos. Al respecto, Arendt señalaba “...las numerosas perplejidades inherentes al concepto de los derechos humanos... la calamidad que ha sobrevenido a un creciente número de personas no ha consistido entonces en la pérdida de derechos específicos, sino en la pérdida de una comunidad que quiera y pueda garantizar cualesquiera derechos” (Arendt, 1998: 246). La pérdida de una comunidad que pueda garantizar esos derechos es aquello que se pone en juego en el devenir del sujeto soberano que la era postmedia profundiza. En el video nos encontramos con la perplejidad de Claudia ante aquello que no consigue entender cómo fue que esa pérdida de derechos llegó a ser posible, y que remite a la calamidad que involucra la falta de una comunidad política. Una comunidad que aparece tímidamente reparada en el espacio escuela atento a su capacidad de memoria y palabra.

La vida de las instituciones está llena de pequeños hacer, nano-modos de hacer que involucran modos de sostener la vida de los sujetos, de las escuelas, de los barrios. En la calamidad de haber perdido la comunidad que nos pueda garantizar derechos, en los modos que encontramos de sostener y hacer vida quizá podamos tejer alguna otra historia. Porque la retórica anti-estado tanto como necesita ser resistida y/o contestada, necesita la perplejidad que personifica Claudia, cómo llegamos a esa calamidad, las condiciones históricas que hacen que ciertos saberes, ciertas prácticas siquiera se piensen como efectivas. Es allí que proponemos debería instalarse una política cuyo eje sea revertir la exclusión y que necesariamente va a tener que vérselas con la calamidad de haber perdido esa comunidad política, un ethos que cobije y que asuma como inadmisibles normalización de la precariedad. ¿Qué políticas necesitamos para la democracia?, ¿qué necesita una escuela para ser escuela en el siglo XXI? Aventuramos a modo de cierre, unas políticas que se asienten en el hacer diario que consiga sobreponerse a la soberanía del individuo precarizado.

### Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. *The promise of happiness*. (2010). Durham & London: Duke University Press.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Buenos Aires, Taurus.
- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Durham, USA: Duke University Press.
- Besana, P.; Gutiérrez, R. y Grinberg, S. (2015). Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales* [online], 60(225), 79-102. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182015000300079&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182015000300079&lng=es&nrm=iso) [19/4/21]
- Biesta, G. (2005) Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Oslo, 25, p.54-66.
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Bocchio, M<sup>a</sup> Cecilia, Schwamberger, Cintia, Armella, Julieta, & Grinberg, Silvia. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 177-190. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- Dafuncho, S. (2019). *Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Da Silva, T. (2000). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. En *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos liberales*. Pp. 9-14. España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Donzelot, J. (2007) La invención de lo social. Buenos Aires, Nueva visión.
- Du Gay, P. (2003) “Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública”. En, *Cuestiones de identidad cultural*, HALL, S. y DU GAY, P. (comps.) Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas: protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Falabella, Alejandra, & de la Vega, Luis Felipe. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fraser (2016) Progressive Neoliberalism versus Reactionary Populism: A Choice that Feminists Should Refuse, *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 24:4, 281-284, DOI: 10.1080/08038740.2016.1278263
- Fraser, N. (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas de la posición postsocialista*. Colombia, Siglo del hombre editores.
- Freud, S. (1992) *El malestar en la cultura*. Argentina, Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M (2009) El gobierno de sí y de los otros. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Gadelha da Costa, S. (2009). Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, 34(2), 171-186.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, 1(43), 123 - 130.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías. Revista de Educación*, 5(8), 71-94.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2014). Struggling for knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of urban poverty. *Knowledge Cultures* 2(4), 152-171.
- Grinberg, S. y Machado, M. (2018). How to take flight from menacing futures? Young people and education in the slums of the global south. En: Sweet, E. (Ed.). *Disassembling dynamics of capitalism in cities across the globe: social and spatial strategies to reassemble communities*. London, Great Britain: Routledge. Pp. 171-187.
- Hall, S. (2003) “Introducción: ¿quién necesita identidad?” En, *Cuestiones de identidad cultural*, Hall, S. y Du Gay, P. (comps.) Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Kim, S. (2023). Far-Right Local Governments and Civil Society: Findings from France and Italy. *Political Studies Review*, 21(1), 183-189. <https://doi.org/10.1177/14789299221079990>
- Laval, CH. & Dardot, P. (2015). *Común. Un ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Madrid, Gedisa.
- Popkewitz, T. (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En Pereira, M., García Minguez, J., Beas, M. y Gómez, A. (Comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, España: Ediciones Pomares. Pp. 19-168.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, United Kingdom: University Press.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En: *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- Orlando, Gabriela. 2006.: “Escuelas y pobreza. Tensiones y debates en el uso de conceptos, situaciones problemáticas y lineamientos políticos en las investigaciones nacionales e internacionales. Un estado del arte” Tutora: Dra. Silvia Grinberg. Monografía de graduación. Mimeo. UNLU. Buenos Aires. Argentina.
- Rivera, G. (2020) El joven analfabeto del management. Ediciones universitarias de Valparaíso: Chile.
- Peucker, M., Spaaij, R. Alternative Epistemology in Far-Right Anti-Publics: A Qualitative Study of Australian Activists. *Int J Polit Cult Soc* 37, 243–264 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10767-023-09456-z>
- Popkewitz, Th. (2009) Inclusion and exclusion as double gestures in policy and education sciences, in Simons, M, Olssen, M., and Peters, M., (eds.), *A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century, Re-Reading Education Policies*, Rotterdam: Sense Publishers, (págs.555-574).

- Saforcada, F., & Ximenes, S. (2024). El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Disputas políticas y reconfiguraciones regionales. *Tramas Y Redes*, (6), 17–28. <https://doi.org/10.54871/cl4c600a>
- Sisto, V. (2020). Overwhelmed: Accountability and work intensification in the neo-liberal university. The case of Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 7. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907>
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Buenos Aires, Taurus, p. 246. Semán, P. (2023) *Está entre nosotros, Siglo XXI*, Argentina.
- Veiga-Nieto, A. y Corcini Lopes, M (2011) *Inclusão, exclusão, in/exclusão*, n. 20 *Verve*: pp. 121-135.

## Notas

---

<sup>1</sup> Directora e Investigadora principal del Laboratorio de Investigación en Ciencias humanas, CONICET/Escuela de Humanidades de la UNSAM, donde se desempeña como Profesora Titular regular de Sociología de la Educación y de Pedagogía también en la UNPA. [grinberg.silvia@gmail.com](mailto:grinberg.silvia@gmail.com)

<sup>2</sup> La noción de estado providencia es discutida por Foucault (2007) en el curso que dictara en 1979 “Nacimiento de la biopolítica”.

<sup>3</sup> Disponible en [https://www.unsam.edu.ar/ambiental-carcova/ver\\_relato.php?id=6](https://www.unsam.edu.ar/ambiental-carcova/ver_relato.php?id=6)

<sup>4</sup> “El Programa Jóvenes y Memoria es coordinado por la Comisión por la Memoria desde el año 2002. Está dirigido a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires y propone a los equipos de trabajo que elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos en democracia. En noviembre se realiza el encuentro plenario del programa donde los jóvenes participan de una experiencia en la que se conocen y reconocen con otros, exponen sus trabajos, producen, debaten e intercambian ideas y proyectos. Fue declarado de interés educativo provincial por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y de interés educativo nacional por el Ministerio de Educación de la Nación” (disponible en <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa/#:~:text=El%20Programa%20J%C3%B3venes,Convocatoria%20del%20Programa>)



### ***Olla popular***

Cocina colectiva y almuerzo

Organizan: La olla Poderosa de Las Dalias y la Colectiva Artística Disidente Ambientes Híbridos (AH)

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium  
Mar del Plata

## ¿Qué significa sostener? Un análisis de las políticas de inclusión educativa en contextos en pandemia y postpandemia

### What does it mean to sustain? An analysis of educational inclusion policies in pandemic and post-pandemic contexts

Delfina Garino<sup>1</sup>  
Renata Giovine<sup>2</sup>  
Eugenia Roberti<sup>3</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/tzgyby2n2>

#### Resumen

En el marco de una investigación más amplia que busca contribuir a una comprensión integral, diacrónica (pandemia y postpandemia) acerca de la incidencia de los dispositivos programáticos e institucionales desplegados en el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias de jóvenes, el presente artículo se propone indagar un conjunto de políticas que desde el siglo XXI se denominan *de inclusión educativa*. Estas se proponen amortiguar las desigualdades sociales y educativas; y que apuntan al sostenimiento de las trayectorias de jóvenes que transitan o debieran asistir, permanecer y graduarse de la escuela secundaria en Argentina, y al acompañamiento de las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo. En términos metodológicos, se realizó un análisis documental de seis programas vigentes en el período 2020-2023: Acompañar Puentes de Igualdad y su materialización en el Programa Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación de la Provincia de Buenos Aires y aquellos otros que lo complementaron y modificaron en el período indagado, Sigamos Estudiando, EgresAR: Proyectá tu Futuro, Codo a Codo, Escuela Profesional Secundaria y las Prácticas Profesionalizantes en la Educación Secundaria Técnica. Los hallazgos muestran distintos grados de institucionalización de los programas, la centralidad de la noción de trayectoria en sus diseños, y que los términos sostenimiento/acompañamiento se constituyen en significantes que condensan el sentido que estas normas le otorgan a la inclusión.

**Palabras clave:** inclusión educativa; dispositivo; trayectoria; soporte; escolarización; formación para el trabajo

#### Abstract

Within the framework of a broader research that seeks to contribute to a comprehensive, diachronic (pandemic and post-pandemic) understanding of the impact of programmatic and institutional devices deployed in supporting and sustaining the trajectories of young people, this article aims to investigate a set of policies that since the 21st century have been called educational inclusion. These are intended to cushion social and educational inequalities; and which aim to sustain the trajectories of young

people who are in or should attend, remain in and graduate from secondary school in Argentina, and to support their transitions to higher education and the worlds of work. In methodological terms, a documentary analysis of six programs in force in the period 2020-2023 was carried out: Acompañar Puentes de Igualdad and its materialization in the Programa Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación of the Province of Buenos Aires and those other programs that complemented and modified it in the period investigated, Sigamos Estudiando, EgresAR: Proyectá tu Futuro, Codo a Codo, Escuela Profesional Secundaria and the Prácticas Profesionalizantes in Technical Secondary Education. The findings show different degrees of institutionalization of the programs, the centrality of the notion of trajectory in their designs, and that the terms support/accompaniment constitute signifiers that condense the meaning that these norms give to inclusion.

**Keywords:** educational inclusion; device; trajectory; support; schooling; training for work

*Recepción: 04/10/2024*

*Evaluación: 18/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

Las experiencias y las trayectorias educativas de los y las jóvenes están atravesadas por desigualdades multidimensionales que condicionan la posibilidad de desarrollar aprendizajes relevantes, de finalizar el nivel secundario y las transiciones a la educación superior, a la formación profesional (FP) y al trabajo, en condiciones de equidad. La Ley de Educación Nacional n° 26.206/06 estableció la obligatoriedad del nivel secundario completo, convirtiéndose en un nivel crucial en las trayectorias juveniles, dado que es el último que muchos/as jóvenes cursan y/o finalizan.

En las últimas dos décadas, si bien la tasa de asistencia a este nivel ha ido en aumento<sup>4</sup>, subsisten algunas problemáticas que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación secundaria, principalmente en los sectores más empobrecidos de la sociedad. En las escuelas estatales la sobreedad alcanzaba, en el año 2021, al 32,1% de los/as estudiantes; la tasa de egreso, si bien ha aumentado en los últimos 10 años, para el 2020 de cada 100 ingresantes finalizaban en el tiempo considerado teórico sólo 55 de ellos/as. En relación con los aprendizajes, un conjunto importante del estudiantado del último año del nivel no accedían a conocimientos considerados básicos (Aprender 2022). Estudios de trayectorias muestran que, asociado a procesos de devaluación de las credenciales educativas, el título secundario es condición necesaria pero insuficiente para interrumpir lógicas de pobreza, privación y exclusión, así como para la obtención de empleos de mayor calidad y que cuando ese título se asocia a otras credenciales, como las de FP, genera mejores posibilidades de empleabilidad (Jacinto y Millenaar, 2010).

A esta situación se suman los efectos de la pandemia por Covid 19, que agravó las condiciones de vida de la población, incrementando las brechas preexistentes entre los sectores sociales del estudiantado (Servetto et al., 2021). Asimismo, las medidas sanitarias de aislamiento social alteraron las formas de escolarización de jóvenes al trasladarse de las escuelas a los hogares y profundizaron las dificultades en las trayectorias educativas. Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), sindicales y empresariales, actores comunitarios, así como los sistemas educativos en su conjunto y áreas gubernamentales de los diferentes niveles estatales (federal, nacional, jurisdiccional y municipal), desplegaron políticas e iniciativas puntuales para revertir o amortiguar el aumento de las brechas en el sostenimiento de la escolaridad, la finalización del nivel (Santos, 2023; Correa et al., en prensa) y en la continuidad de las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes.

En el marco de una investigación más amplia<sup>5</sup> que busca contribuir a la comprensión de la incidencia de los dispositivos programáticos e institucionales desplegados entre los años 2020 y 2023 en contextos pandemia y post-pandemia, el presente artículo indaga sobre un conjunto de políticas que se proponen amortiguar las desigualdades sociales y educativas, y que apuntan al sostenimiento de las trayectorias educativas de jóvenes que transitan la escuela secundaria, al acompañamiento de las transiciones juveniles al nivel superior y a los mundos del trabajo.

En el marco de este objetivo, surge un conjunto de interrogantes a los que se busca dar respuesta: ¿qué programas se han orientado a incidir en las trayectorias escolares y en las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo? ¿Cómo se reconfiguraron durante el período de pandemia y postpandemia? ¿Cuáles son sus contextos de surgimiento, sus objetivos y quiénes son sus destinatarios/as? ¿Qué características adquieren la figura del/la acompañante, las estrategias de enseñanza y las tramas que se despliegan para su puesta en acto? ¿Qué sentidos asume el significativo sostenimiento/acompañamiento en dichos dispositivos?

A fin de encontrar posibles respuestas a estos interrogantes, realizamos un mapeo de los siguientes programas: Acompañar Puentes de Igualdad y sus materializaciones en la Provincia de Buenos Aires, Sigamos Estudiando, EgresAR: Proyectá tu Futuro, Codo a Codo, Escuela Profesional Secundaria y Prácticas Profesionalizantes (PP) en la Educación Secundaria Técnica.

El artículo se estructura en cuatro apartados. En el primero se aborda la perspectiva teórica de la investigación; en el segundo, se presentan los dispositivos seleccionados y la estrategia metodológica desarrollada; en el tercero, se comparan las políticas y programas seleccionados; y, finalmente, se desarrollan las conclusiones.

## **II- Dispositivos para incluir y sostener a los y las jóvenes en la educación y el trabajo**

A continuación, analizamos las políticas seleccionadas desde cinco conceptos que estructuran teórica y metodológicamente a esta indagación: inclusión educativa, soporte, dispositivo, trayectorias y tramas interactorales.

Incluir escolarmente ha sido una ocupación y preocupación de larga data tanto del estado nacional como de los estados provinciales en Argentina. Sin embargo, las perspectivas y alcances sobre la inclusión han ido cambiando a lo largo de la historia del sistema educativo. En un primer momento, cuando se institucionalizaron las escuelas en un sistema a cargo de los estados desde mediados del siglo XIX, la preocupación política y escolar estuvo centrada en incluir a niños y niñas a la educación primaria que se asociaba a una *educación básica* que formase a un/a ciudadano/a “medio” (Dussel, 2006). De allí el mandato fundante de la obligatoriedad de este nivel, pero el término *inclusión* estaba limitado a la alfabetización y la obligatoriedad era restringida, ya que al cumplir los 14 años se liberaba a los individuos de su finalización.

Ya avanzado el siglo XX, la preocupación pasó a centrarse no sólo en el acceso y la alfabetización, sino también en permanecer la mayor cantidad de años en la educación primaria, con intentos desde fines de los años sesenta de extender la obligatoriedad a los dos primeros años de la educación secundaria; la cual recién se va a concretar con la ayuda financiera de la banca internacional en los '90. Ya emergía en esos años la idea de que la *educación básica* no sólo estaba garantizada por el tránsito en la educación primaria, sino que era necesario impartir más conocimientos escolares para garantizar esa formación que requería social y culturalmente la ciudadanía “media” del país.

Un salto cualitativo significativo se produce con la ampliación de la obligatoriedad a todo el nivel secundario y con la adscripción constitucional de Argentina<sup>6</sup> desde 1994 a la concepción internacional que considera a la educación como un derecho humano fundamental. Tal como señalan Ruiz (2024) y Scioscioli (2015) la educación es un derecho que no prescribe nunca. En este sentido, “las capacidades para comprender y actuar en el mundo son esenciales para la vida humana... [por esta razón, el derecho a la educación abarca] el principio de igualdad... no sólo en su acepción formal, sino también material y de reconocimiento (Aldao y Clérico, 2019)” (Ruiz, 2024, p. 247) que los Estados deben garantizar.

Dentro de este marco político y legal se vienen formulando un conjunto de *políticas de inclusión educativa* que se proponen combatir principalmente la exclusión de jóvenes que asisten a la red estatal de escolarización secundaria. Estas políticas han sido agrupadas por Krichesky (2019) en tres grandes “olas”, las cuales se fueron superponiendo entre sí en tiempos pre-pandémicos, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional:

- 1- Una primera ola, ubicada entre los años 2006 y 2011, se focaliza en el sostenimiento material, pedagógico y emocional a la población excluida, presentando variaciones en el formato escolar<sup>7</sup>; y tal como señalan Terigi et al. (2013), estas experiencias fueron de carácter intensivo y de baja escala.
- 2- Una segunda ola, que abarca al período 2011-2015, se enfoca en las modificaciones a los Regímenes Académicos, comprendiendo -entre otras cuestiones- el fortalecimiento de las trayectorias escolares en cuanto al acceso, permanencia y finalización de la escolarización secundaria.

- 3- Finalmente, una tercera ola que comprende los años entre 2015-2019, se centra en el “eje pedagógico” (Res. CFE nº 285/16) desde un enfoque por capacidades y a partir de la introducción de acciones tutoriales, aprendizaje basado en proyectos, evaluación colegiada, etc.

A este agrupamiento de las políticas de inclusión educativa se le puede agregar una cuarta ola que comprendería al periodo pandémico-postpandémico, durante el cual se elaboraron programas que intentan amortiguar los efectos del COVID-19 sobre la escolarización y la continuidad pedagógica; algunos de los cuales se constituyen en objeto de esta indagación.

En efecto, desde principios del siglo XXI se han puesto en marcha distintas políticas y estrategias tendientes a intervenir sobre las oportunidades educativas tanto respecto al acceso y la continuidad como el egreso. Los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas han cubierto un amplio espectro que va desde apoyos económicos como becas, nuevos formatos institucionales hasta estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a garantizar el derecho a la educación (Ziegler, 2011; Arroyo y Litichever, 2019; Roberti, Jacinto y Montes, 2024, entre otros/as).

Sin embargo, diferentes investigaciones en América Latina reportan que estas intervenciones enfrentan, en muchos casos, tensiones y contradicciones entre brindar acceso y producir aprendizajes socialmente valiosos (Jacinto y Terigi, 2007; Acosta, 2021). En este sentido, la necesidad de sostener y ampliar la estructura de oportunidades en que se desenvuelven las trayectorias escolares (Terigi, 2009), así como de acompañar a las trayectorias juveniles postsecundaria (Jacinto, 2010), se vio agudizada en la pandemia y post-pandemia, delineándose diferentes dispositivos que resultaron soportes significativos para su desarrollo (Giovine et al., 2023). La necesidad de los soportes, parafraseando a Martuccelli (2007), es una consecuencia de que para determinados sectores estudiantiles se les torna complejo “tenerse” en una escuela “que no lo contiene ya tan firmemente como antes” (p. 37) o que nunca lo contuvo por no haber sido obligatoria su asistencia y poseer un formato excluyente. En este sentido, Martuccelli plantea “no es, pues, de la constitución del individuo de lo que se trata, sino de los procedimientos por los cuales éste llega a tenerse frente al mundo. Y esos medios no son otros que el conjunto de los elementos, materiales e inmateriales, que lo vinculan a su contexto” (pp. 61-62). Se destaca que estos sostenes que vinculan al individuo con los medios sociales e institucionales en los que se inscribe, son de distinta naturaleza (materiales, afectivos, simbólicos, relacionales) (Aliano, 2020).

En este marco, un cambio sustancial respecto a la pregunta acerca del *alcance y significaciones que porta la inclusión educativa* desde una mirada programática, es el pasaje político y pedagógico de una visión psicologizante individualista que portaba la categoría de *fracaso escolar* al de *trayectoria escolar*, que desplaza esa visión culpabilizadora y estigmatizante que es el o la joven responsable de no aprender, de repetir, de no egresar, estableciendo un carácter relacional entre sistema educativo-escuela-estudiante en su tránsito escolar, así como en la co-responsabilidad en asegurar condiciones objetivas y subjetivas del *hacer escuela* (Giovine et al., 2023).

A este tipo de políticas que apuntan a la inclusión, retomando a Foucault (2005[1969]), podríamos considerarlas como un eslabón de un dispositivo de sostenimiento de las trayectorias juveniles. Cabe recordar que para el autor francés el dispositivo es más que textos programáticos, conceptualizándolo como “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (p. 1).

La potencia de esta dimensión reside en la multiplicidad de aspectos y las relaciones entre ellos que permite estudiar tanto al interior de las fronteras escolares, como así también por fuera de ellas. A esto se suma su carácter performativo, ya que tiene la capacidad “de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye en Vercellino, 2020, p. 102), de manera tal que habilita el estudio de los modos de subjetivación que promueven distintos tipos de experiencias de la cultura (Martínez, 2021).

La lógica disposicional permite, entonces, analizar también la red de actores sociales que se articulan e intervienen en los procesos de formación educativa y de inserción laboral de jóvenes, conformando tramas interactorales (Jacinto, 2016; Giovine et al., 2019), entendidas como “aquellas interrelaciones que se establecen entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios, poniendo el foco en la potencialidad de cooperación que habilitan esas interrelaciones; así como también en las tensiones y contradicciones que ellos despliegan en el territorio” (Giovine, Garino y Correa, 2023: 2).

Con el andamiaje conceptual presentado, el apartado siguiente se propone avanzar en la descripción de los dispositivos programáticos seleccionados, considerando las estrategias de sostenimiento que despliegan para incluir a los y las jóvenes en el sistema educativo, en el nivel superior y en los mundos del trabajo.

### **III. Dispositivos programáticos de acompañamiento a la escolarización secundaria, las transiciones interniveles y las inserciones a los mundos del trabajo**

Las problemáticas que atraviesan los y las jóvenes en sus trayectorias escolares, y en las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo, se profundizaron durante la pandemia en un contexto de reconfiguración de las desigualdades sociales y educativas en aumento (Giovine et al., 2023). Esta complejidad ha impulsado el diseño y desarrollo de diferentes dispositivos de sostenimiento de las trayectorias juveniles que datan de principios del siglo XXI y que se ampliaron, modificaron o se crearon en esa etapa de excepción, como así también en el retorno a la presencialidad escolar. En términos analíticos, en el marco de la investigación del cual surge este texto, los mismos se clasificaron en dispositivos programáticos e institucionales: mientras los primeros analizan políticas públicas (materializados en programas, planes, proyectos, etc); los

segundos ponen el foco de atención en modelos institucionales y estrategias que despliegan los actores para, en ambos niveles, intervenir en las trayectorias juveniles.

En este marco, la primera etapa del trabajo se orientó a la conformación de una base de dispositivos programáticos. La elección de los dispositivos se realizó por muestreo teórico, en función del cual se seleccionaron aquellos que, por las líneas de acción que promueven, resultan importantes para asegurar la permanencia y terminalidad del nivel secundario, o bien apuntan a acompañar las transiciones al nivel superior o a los mundos del trabajo. Luego de un rastreo amplio por la bases de normativas generadas en un proyecto anterior<sup>8</sup> y teniendo en cuenta su incidencia en las jurisdicciones estudiadas (CABA y las provincias de Corrientes, Buenos Aires, Neuquén y Río Negro), se seleccionaron los dispositivos: Acompañar Puentes de Igualdad y su materialización en el *Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)* de la Provincia de Buenos Aires y aquellos programas que lo complementaron y modificaron en el período indagado, Sigamos Estudiando, EgresAR: Proyectá tu Futuro, Codo a Codo, Escuela Profesional Secundaria y las Prácticas Profesionalizantes (PP) en la Educación Secundaria Técnica.

En la segunda etapa de PICTO REDES se emplearon como técnicas de construcción de datos el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas a referentes de los dispositivos, actores institucionales (de las universidades, las escuelas secundarias, de los programas seleccionados y los centros de formación profesional) y a los/as propios jóvenes de las jurisdicciones seleccionadas. Cabe destacar que este artículo se enfoca en el análisis documental, más específicamente de las normativas que rigen cada iniciativa. En concreto, se analizaron 38 normativas considerando dimensiones que buscaron la comparabilidad entre dispositivos: objetivos, líneas de acción, destinatarios/as, figura del/la acompañante, estrategias de enseñanza (en espacios escolarizados o no escolarizados), reformulaciones, tipo de política (orientada al acompañamiento de trayectorias de nivel secundario, a las transiciones al nivel superior, la formación profesional e inserción laboral), momento de surgimiento: prepandemia (antes de 2020), pandemia (2020-2021) y postpandemia (2022-2023)<sup>9</sup>, nivel estatal de formulación de la política (federal, nacional, jurisdiccional) y constitución de tramas interactorales para la implementación del dispositivo (intra-educativas, con otras áreas gubernamentales y mixtas al articular con actores no gubernamentales, tales como sindicatos, empresarios, OSC, etc.) (véase Tabla 01 al final).

A partir de los datos construidos, se avanzó en la caracterización y comparación de cada dispositivo, que se presenta a continuación.

El Programa Federal Acompañar - Puentes de Igualdad<sup>10</sup> (Res. CFE N° 369/2020) fue diseñado e implementado en el segundo cuatrimestre del 2020 con el objetivo de “reanudar” las trayectorias estudiantiles y educativas interrumpidas, “propiciar la continuidad” y la “culminación” de la escolaridad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Para ello se convocó a la “participación intersectorial a nivel nacional y jurisdiccional con el objeto de generar condiciones de acompañamiento territorial a las instituciones educativas, los equipos directivos y docentes y la población

escolar involucrada [...] en el marco de una construcción federal con las autoridades educativas de las jurisdicciones” (p. 5); como así también los municipios y actores sociocomunitarios. Para su ejecución se propuso una estructura organizativa compleja de mesas (interministeriales y consultiva a nivel nacional, jurisdiccional y local), articulando con programas, planes y proyectos ya existentes, y diseñando estrategias para estudiantes, docentes, familias y “grupos y comunidades que sostienen las trayectorias escolares”. En tal sentido, impulsa a las jurisdicciones educativas a instrumentar políticas integrales para abordar las desigualdades educativas tanto previas como producto de la interrupción de la presencialidad. Para ello, las tramas interactorales adquieren centralidad, abriendo la posibilidad de participación a actores propios del sistema educativo como externos a él; “según lo que cada jurisdicción haya anteriormente previsto y puesto en marcha, las necesidades de cada contexto de acción específico, la adecuación a las realidades específicas de cada grupo de actores locales” (p. 5); a través de la construcción de “puentes diversos (socioeducativos, deportivos, culturales, socio comunitarios)” (p. 4).

En el marco de la autonomía de las provincias argentinas en el diseño de políticas educativas, la Provincia de Buenos Aires elaboró el Programa ATR (Res. DGCyE n° 1819/2020) que estuvo vigente entre el 1º de octubre hasta el 31 de diciembre de 2020, basándose en la línea 6 del Acompañar denominado “Puentes entre adolescentes y jóvenes: Actividades con estudiantes de institutos terciarios: a través de sus organizaciones y en coordinación lxs referentes jurisdiccionales acompañando con acciones específicas a la terminalidad de los/as estudiantes secundarios” (Res. CFE n° 369/2020, Anexo I: 8). El objetivo principal era restablecer el “vínculo pedagógico” de aquellos jóvenes que habían discontinuado sus estudios secundarios o que mantenían un contacto “intermitente y de muy baja intensidad”, como así también garantizar las prácticas docentes a estudiantes de los profesorado del nivel superior dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

Desde enero de 2021 a julio de 2022 se sucedieron diferentes versiones de este dispositivo, algunos de ellos manteniendo el mismo nombre con agregados: *Verano ATR* (Res. DGCyE n° 2815/2020, desde el 4 al 29 de enero de 2021), y el *Programa para la Intensificación de la Enseñanza + ATR* (Res. DGCyE n° 2905/2021, vigente del 1º de septiembre de 2021 al 15 de julio de 2022<sup>1</sup>), y el *Verano +ATR* (Res. DGCyE n° 4057/21); articulando con otros programas ya existentes, tales como el “Volvé a la escuela” (Res. n° 3027/21 del Ministerio de Educación de la Nación, vigente desde el 3 al 28 de enero de 2022) y para su financiamiento con los “Módulos presenciales de Fortalecimiento de las trayectorias educativas denominados también “Módulos FORTE” (Res. DGCyE n° 3206/2021). La principal diferencia entre el ATR y el +ATR es que el segundo se implementa al interior de las escuelas de gestión estatal (contraturno y los

---

<sup>1</sup> Prorrogado por Res. n° 446/22 (del 1º de abril al 31 de junio del 2022) y luego por Res.n° 1280/22 (del 1º al 15 de julio del 2022). Asimismo, mediante la Res. n° 3206/21 se modificó la resolución de creación, posibilitando la incorporación de docentes jubilados mediante un Listado Especial para cubrir el cargo de Docente para el fortalecimiento o para la intensificación de saberes a través de módulos FORTE.

días sábados) y a cargo de docentes que intensificaron la enseñanza de la lectura, la escritura y la matemática y de los saberes pendientes en otras áreas del Currículum Prioritario 2020-2021; la articulación entre niveles y la promoción de la terminalidad y egreso. Por último, podemos incluir, aunque la norma no lo especifique, como una línea de continuidad al *Programa de Acompañamiento Institucional de Trayectorias Educativas de Intensificación de la Enseñanza en Escuelas Secundarias de Gestión Estatal* (Res. DGCyE n° 2143/2022) para las modalidades comunes, técnicas, agrarias y artísticas, durante el período del 1° de septiembre al 31 de diciembre de 2022 y prorrogado por un año más, con el propósito de acompañar institucionalmente a las trayectorias educativas e intensificar la enseñanza, creando el cargo de coordinador institucional de Trayectorias Educativas.

El Programa *Sigamos Estudiando: Universidades Públicas comprometidas con el derecho a estudiar*<sup>11</sup> fue elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (Res. SPU/MEN n° 121/21) que tuvo vigencia en los años 2022-2023, a través de una convocatoria a las universidades nacionales a presentar proyectos de articulación con la educación secundaria en el que se diseñasen un conjunto de estrategias que promovieran la terminalidad de dicho nivel en todas sus modalidades en articulación con las jurisdicciones; así como para fortalecer la transición internivel, y la permanencia y promoción en los primeros años del nivel universitario y de revinculación. Los destinatarios fueron, jóvenes que debían culminar el nivel secundario, jóvenes y adultos que asistían al ciclo superior o quienes adeudaban asignaturas, incluyendo también la modalidad de educación de jóvenes y adultos (de los Centros Educativos del Nivel Secundario -CENS- o del Plan FinEs 2); y aquellos aspirantes, ingresantes a las universidades y estudiantes que interrumpieron sus estudios durante la pandemia. En sus considerandos reconoce como antecedente el *Programa Nexos* (implementado en el año 2017) y que forma parte de las estrategias de acompañamiento diseñadas en el marco del anteriormente mencionado *Programa Federal Acompañar-Puentes de Igualdad*.

El *Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario “EgresAR: Proyectá tu futuro”*<sup>12</sup> también surge en el año 2021 por medio de la Res. MEN n° 1959/21. Fue una política de terminalidad del nivel secundario dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que tuvo vigencia entre los ciclos lectivos 2022 y 2023. Los destinatarios fueron jóvenes de hasta 25 años de edad que terminaron de cursar el nivel secundario entre los años 2016 y 2021 inclusive, pero que no lograron titularse por contar con espacios curriculares pendientes de aprobación. De este modo, es un programa que buscó intervenir sobre la dinámica del egreso, en dirección a su mejora. En cuanto a las líneas de acción, se organizó el cursado de Trayectos Curriculares (TC) en Escuelas Sedes<sup>13</sup>. En particular, el dispositivo pedagógico formativo prevé seis TC, los cuales construyeron conocimientos situados y entrelazaron saberes en diálogo con un conjunto de disciplinas de diferentes áreas cuyos enfoques aportan conceptos y modos de conocer particulares. Cada escuela sede organizó los días, horarios y frecuencias, según el contexto social y geográfico, y la realidad particular de los/as estudiantes. A su

vez, se promovió la organización de actividades y producciones diversas que invitaron a los/as estudiantes a ser activos protagonistas en los procesos de evaluación, ofreciendo situaciones para reflexionar sobre lo realizado, socializar avances y dudas, sistematizar lo aprendido y autoevaluarse. Además, el programa contó con soportes para su funcionamiento. Por un lado, una serie Colecciones Egresar que compiló diversos contenidos destinados a acompañar los procesos de enseñanza de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el marco de los TC; y, por otro lado, los/as estudiantes inscriptos/as en el programa, podían acceder a un apoyo financiero durante su tránsito.

La *Educación Profesional Secundaria* (EPS)<sup>14</sup>, aprobada por la Res. CFE n° 409/21, es una nueva oferta educativa que otorga certificación profesional (en la especialidad elegida) y título secundario. Depende del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y se implementó en algunas jurisdicciones desde abril de 2022 y extendió su cobertura durante 2023. Está destinada a adolescentes y jóvenes entre 14 y 18 años que no iniciaron la escuela secundaria, que la iniciaron y abandonaron, o que presentan sobreedad por haber repetido al menos dos veces un año escolar. Su objetivo es atender problemáticas sociales y productivas desde la Educación Técnico Profesional (ETP), con nuevas alternativas formativas orientadas a adolescentes con trayectorias escolares discontinuas y/o desvinculados del sistema, y la consideración de la formación profesional inicial como un factor motivante para los estudiantes. En este marco, la oferta tiene como objetivo promover una ETP que integre Formación Profesional Inicial y Formación General cumplimentando la obligatoriedad del nivel secundario, la inserción laboral, la continuidad educativa y el acceso al nivel superior. Esto plantea el desafío de implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una organización institucional novedosa y un diseño curricular que propone superar algunas de las dificultades que se presentan usualmente en el nivel secundario. En este sentido, ofrece una cursada flexible y personalizada; el reconocimiento de trayectos formativos anteriores, saberes y experiencias laborales previas; un acompañamiento personalizado en la cursada con grupos de hasta 15 estudiantes y espacios para tareas y/o tutorías.

Las *Prácticas Profesionalizantes*<sup>15</sup> son un dispositivo de formación que se desarrolla específicamente en la educación secundaria técnica, como aparte de su diseño curricular (el estudiantado debe acreditar 200 horas de PP para obtener el título de técnicos/as), por lo que los/as destinatarios/as son los/as estudiantes del Ciclo Superior de esta modalidad educativa. Son reguladas por la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) n° 25.058/2005 y por dos resoluciones del CFE: la n° 261/2006 (sobre el proceso de homologación y marcos de referencia de títulos y certificaciones de ETP) y la n° 229/2014 (Criterios federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la ETP de nivel secundario y superior). Tienen el objetivo de “Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido” (LETP, art. 6, inciso c), y pueden asumir formatos diversos: prácticas comunitarias, prácticas

dentro de las instituciones, pasantías en organizaciones externas a las escuelas, emprendimientos. Es un dispositivo que articula fuertemente la teoría y la práctica, favorece la articulación con actores extraescolares (empresas, organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil, etc.) y opera como espacio de reflexión sobre la propia formación y de trabajo sobre las expectativas futuras de los/as jóvenes (tanto para la prosecución de estudios superiores como para la inserción laboral). Durante la pandemia se sancionó la resolución CFE n° 371/20 “Protocolo específico y recomendaciones para la realización de prácticas en los entornos formativos de la Educación Técnico Profesional – ETP (Talleres, Laboratorios y Espacios Productivos)”, que propuso la organización de las PP en la virtualidad, en especial a través de prácticas virtuales, la simulación y los proyectos comunitarios.

El Programa *Codo a Codo*<sup>16</sup> fue creado en 2016 por la Res. ME/Modernización, Innovación y Tecnología de la CABA n° 1/17, con el objetivo de ser un dispositivo de formación para el trabajo enmarcado dentro de la educación no formal, que se orientó a la enseñanza en programación para jóvenes y adultos/as que poseían título secundario, para favorecer la inserción laboral en relación de dependencia en empresas del sector tecnológico, como así también para iniciar un emprendimiento propio. Si bien inicialmente buscaba promover el desarrollo profesional y académico de jóvenes graduados/as de la escuela secundaria de CABA ofreciendo cursos de programación informática, luego amplió su oferta a adultos/as (*Codo a Codo 4.0*) y, con la virtualización durante la pandemia, logró un alcance nacional, generando incluso acuerdos con jurisdicciones específicas (como el caso de la Provincia de Corrientes). Desde 2020, incorporó el propósito de fomentar la participación de mujeres en el programa, para mejorar su empleabilidad en un sector masculinizado, destinando un cupo del 50% de vacantes.

#### **IV. Los dispositivos analizados: estrategias diferenciales para sostener a los y las jóvenes**

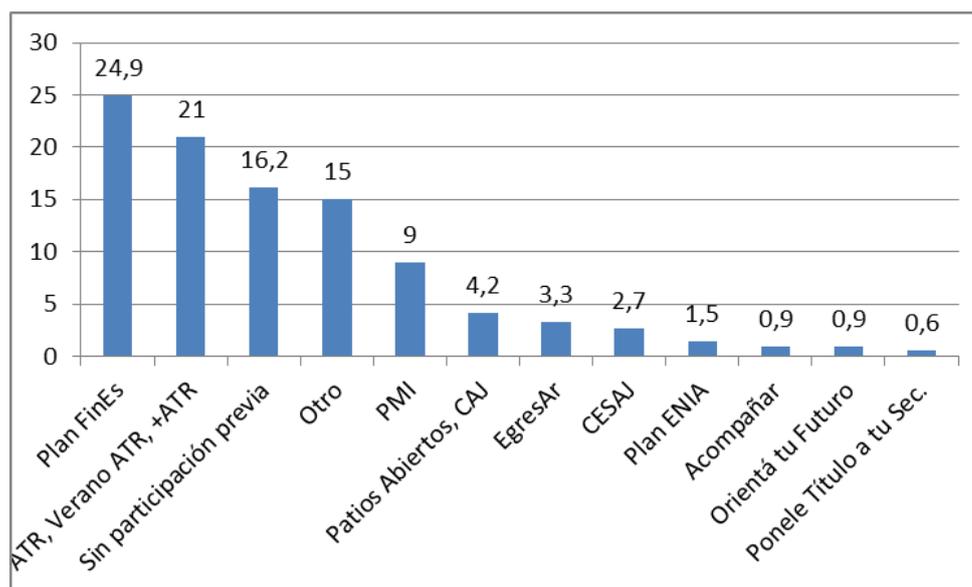
El análisis de cada dispositivo permitió la elaboración de una tabla comparativa (ver Tabla 01 al final). Respecto de los objetivos programáticos, algunos se orientan a acompañar/sostener el vínculo escuela-estudiante, las trayectorias escolares y/o favorecer la terminalidad en el nivel secundario (*Acompañar*, *ATR* y sus modificatorias, *EgresAr*, *Sigamos Estudiando*, *EPS*, *PP*); mientras que otros buscan la formación para la inserción laboral (*Codo a Codo*) o se focalizan en las transiciones entre nivel secundario y superior (*Sigamos Estudiando*). De este modo, según el tipo de dispositivo, cinco de ellos (*Acompañar Puentes de Igualdad* y sus derivantes en la *PBA*, *Sigamos Estudiando*, *EgresAR*, *EPS* y las *PP*) buscan fortalecer las trayectorias escolares; los dispositivos *Sigamos Estudiando* y *EPS* también se proponen acompañar en las transiciones al nivel superior (en especial, el primero de ellos). En tanto que el programa *Codo a Codo*, desde una lógica de intervención basada en la demanda laboral y en la empleabilidad juvenil (Jacinto, 2015), busca capacitar a los/as participantes para mejorar las posibilidades de inserción laboral en el sector IT. Ahora bien, en el caso de las *PP* y *EPS* también, de

manera indirecta, favorecen la formación laboral y pueden fortalecer los procesos de inserción en los mundos del trabajo.

Cabe señalar que, respecto del momento de surgimiento, el contexto excepcional del COVID-19 se presenta como un escenario clave en la emergencia de varios dispositivos que intentaron amortiguar los efectos de la pandemia sobre la escolarización y la continuidad pedagógica. Así, Acompañar-Puentes de Igualdad y sus derivantes en la PBA, Sigamos Estudiando, EgresAR y EPS surgen durante los años 2020-2021. Mientras que aquellos orientados a fortalecer la formación profesional y los procesos de inserción laboral, como Codo a Codo y las PP, se iniciaron con anterioridad (2016 y 2005, respectivamente). Por último, algunos se modificaron para que continuaran su cometido en la postpandemia, tal como se ha mencionado en el caso de los ATR y sus reformulaciones.

La existencia de espacios de atención personalizada o en grupos reducidos, adoptando un marco de interacción más horizontal y participativo, resulta una dimensión central de los dispositivos programáticos. A través de la “figura de un/a acompañante”, introducen instancias de acompañamiento y seguimiento hacia los/as participantes; en especial, se centran en ofrecer un acompañamiento adaptado a cada destinatario/a, que atienda sus necesidades y dificultades en materia de inclusión escolar, educativa y/o laboral. En algunos casos, se recurre al sistema de tutorías, mentorías, coordinadores/as de trayectorias o de instrucción; roles que se encuentran a cargo de docentes de los niveles afectados (secundario/superior), docentes jubilados, estudiantes avanzados de IFD y de universidades, como así también de instructores/as y mentores/as (empleados/as de empresas quienes, en el caso del programa Codo a Codo, acompañan las experiencias de aprendizaje y los inicios de las inserciones laborales de las estudiantes mujeres). En tal sentido, se prioriza el papel profesional o la expertise de quienes acompañan, instruyen u orientan, planificando y organizando prácticas y actividades asociadas a los programas. Una expertise que, además del título docente o profesional que los habilita, estaría proviniendo, en algunos casos, de la experiencia de participar en este tipo de proyectos. Un informe reciente sobre EPS (DGCyE, 2023) da cuenta de perfiles de coordinación con experiencia y formación docente específica, que se caracterizan además por contar con una participación previa en políticas que promueven la inclusión y el sostenimiento de las trayectorias educativas de las/os estudiantes (3 de cada 4 cuentan con experiencia en ese sentido, destacándose su participación en el ATR) (Gráfico 1).

Gráfico 1. Participación previa de los y las coordinadores/as en programas educativos de inclusión.



Fuente: DGCyE (2023).

Una dimensión analítica que adquiere centralidad reside en las características que presentan los sujetos destinatarios de estos dispositivos. A excepción del Programa Codo a Codo que está destinado a jóvenes y adultos/as que ya finalizaron el nivel secundario (con especial foco en las mujeres, quienes son formadas en saberes técnicos y habilidades de autoconocimiento y liderazgo), se observa que varios programas delimitan como población destinataria a estudiantes que se desvincularon o han desarrollado trayectorias discontinuas en la educación secundaria (Acompañar-Puentes de Igualdad, EPS, EgresAR) o superior (Sigamos Estudiando). En general, se trata de poblaciones que se encuentran en una condición de vulnerabilidad, abarcando necesidades, además de educativas, de tipo económicas y/o afectivas.

En relación con las estrategias de enseñanza, se observa una multiplicidad de espacios en donde las mismas se despliegan (escolares, educativos, intergubernamentales, sociales o mixtos). En algunos casos proponen innovar en estrategias pedagógicas que modifiquen los modelos tradicionales de gestión, de enseñanza, de quienes enseñan, de distribución del tiempo de aprendizaje y del espacio escolar articulando con otros niveles educativos, con actores del mundo del trabajo o comunitarios. Así, Acompañar propone tutorías en articulación con distintos actores sociales<sup>2</sup> e incluso localizaciones dentro y fuera de la escuela (clubes, bibliotecas, OSC, etc.). EPS plantea el desafío de implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una organización institucional novedosa y un diseño curricular que integre Formación Profesional Inicial y Formación General, buscando superar algunas de las dificultades que se presentan usualmente en el nivel secundario. Para ello, propone un régimen académico flexible que facilite las condiciones de ingreso, permanencia y egreso, y reconozca las trayectorias educativas y experiencias laborales previas. En las PP se visualizan avances

<sup>2</sup> La Provincia de Buenos Aires fue concentrando luego el sistema de tutoría en la figura docente, sea como coordinador/a, sea como responsable de la gestión institucional.

diferenciales en las normativas sancionadas en cada jurisdicción, lo cual genera grados de institucionalización distintos según cada provincia (Garino et al., 2021); así, por ejemplo, en Río Negro las PP constituyen un espacio curricular específico con docentes concursados que planifican y orientan las prácticas; en cambio, en Neuquén no conforman espacio curricular y presentan menor formalización, y los espacios donde se realizan varían según el formato que asumen en cada escuela (proyectos didáctico productivos, institucionales, comunitarios, pasantías, etc.). Sigamos Estudiando propone tutorías para terminalidad de nivel secundario y sostenimiento en el sistema universitario, orientación vocacional, talleres para el aprendizaje en semipresencialidad, entre otras estrategias. EgresAr ofrece encuentros periódicos en escuelas sede y diseño de TC en función de las necesidades de las trayectorias. Finalmente, Codo a Codo se estructura a través de la educación a distancia en una plataforma digital con contenidos orientados al sector IT.

Por último, la mayoría de estos dispositivos programáticos plantean tramas interactorales para su implementación, las cuales algunas veces son intra-sistema educativo (como el EgresAR, Sigamos Estudiando y el ATR); mientras que otras tienen carácter mixto, es decir, articulan con actores sociales, gubernamentales, empresariales, sindicales que se encuentran por fuera del sistema educativo (Acompañar Puentes de Igualdad, Codo a Codo, EPS y las PP).

Se visualiza, entonces, que los dispositivos convergen en el propósito de sostener a los y las jóvenes en el sistema educativo, o bien acompañarlos/as en las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo. La inclusión y re-vinculación de estudiantes en el sistema educativo adquiere centralidad en las diferentes propuestas. Para ello, se proponen múltiples estrategias que buscan resguardar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y facilitar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso a través de un acompañamiento a las trayectorias juveniles. Como así también, promover su confianza y autoestima, favoreciendo la permanencia y egreso de la educación secundaria, la continuación de estudios superiores o la inserción en los mundos del trabajo.

Tabla 01. Caracterización dispositivos programáticos analizados

	<b>Acompañar Puentes de Igualdad</b>	<b>Sigamos Estudian do</b>	<b>EgresAR</b>	<b>Codo a Codo</b>	<b>Prácticas Profesion alizantes</b>	<b>Escuela Profesion al Secundi a</b>
--	--------------------------------------	----------------------------	----------------	--------------------	--------------------------------------	---------------------------------------

<b>Objetivo general</b>	Trayectorias educativas, continuidad y terminalidad en todos los niveles y modalidades	Terminalidad de ESo; acceso, permanencia y promoción en ESu	Terminalidad de ES p/jóvenes de hasta 25 años de edad que adeudan materias	Enseñanza en programación (jóvenes y adultos) con título secundario. Inserción laboral en Informática. Foco en mujeres	Dispositivos de FpT en EST, obligatorias en el campo ocupacional	Art. FG+FP, jóvenes de 14/18 años c/ dificultades en sus trayectorias escolares
<b>Tipo de dispositivo</b>	Trayectoria escolar	Trayectoria escolar - Transiciones a la ESu	Trayectoria escolar	Transiciones al mundo del trabajo	Trayectoria escolar (ETP), transiciones a ES r / mundos del trabajo	Trayectoria escolar - Transiciones a ESu y al mundo del trabajo
<b>Surgimiento</b>	Pandemia (2020) - Federal (CFE)	Pandemia (2020) - Nacional (MEN/SPU)	Pandemia (2021) - Nacional (MEN)	Pre-pandemia (2016)- Local CABA	Pre-pandemia (2005) - Federal (CFE)	Pandemia (2021) - Federal/INET

<b>Figura del/a enseñante</b>	PBA: 1- ATR Estudiantes y docentes de ISF. 2 - Docentes del nivel secundario y docentes	UNICEN: Tutor-a (estudiantes avanzados de UNICEN e ISFD). UNAJ: Docentes de UNAJ en vinculación con docentes ES	Docente y/o Tutor/a de Escuelas Sede.	Instructores/as - Mentores/as	RN: Docente con formación científico tecnológica o técnico específico en relación con el entorno socio productivo . NQN: tutor docente	Docentes: Coordinador/a de trayectorias, de Lengua, Matemática, Cs Soc. y Nat. Instructor/a de FP
<b>Sujeto destinatario</b>	PBA: 1- Estudiantes con trayectorias discontinuas, intermitentes o de baja intensidad. 2- Se focaliza en estudiantes de escuelas estatales	Estudiantes últimos años NSec o adeuden asignaturas; estudiantes ESu	Jóvenes de hasta 25 años que cursaron el nivel secundario entre los años 2016-2021	Jóvenes y adultos c/sec comp; mujeres	Estudiantes del ciclo superior de EST	Jóvenes de 14 a 18 años ingresantes, estudiantes desvinculados o repitentes (en dos ocasiones)

<b>Estrategias de enseñanza: espacios escolarizados y no escolarizados</b>	No se especifica; tutorías	Tutorías (terminalidad y sost univ), Orient. Voc., aprendizaje en semipresencialidad, etc.	Encuentros periódicos en Escuelas Sedes Diseño de TC en función de las necesidades de las trayectorias	No escolarizado. Educación a distancia en plataforma digital con contenidos específicos	RN: PP dentro del PEI NQN: prácticas voluntarias, a contraturno. (grados diferenciales de institucionalización)	Cambios en el RA, organizacional y pedagógico (Bach+FP N3; no repitencia; no asistencia; comisiones pequeñas c/ 5 profes en simultáneo)
<b>Tramas</b>	Federal: trama mixta PBA: Tramas intraeducativa y gubernamental	Trama intraeducativa	Trama intraeducativa	Trama mixta	Trama mixta	Tramas intraeducativa; Mixta a nivel institucional

**Referencias:** ES: educación secundaria; ESu: educación superior; EST: educación secundaria técnica; FG: formación general; FP: formación profesional; ISF: institutos superiores de formación; CFE: Consejo Federal de Educación; MEN: ministerio educativo nacional; SPU: Secretaría de Políticas Universitarias; INET: Instituto Nacional de Educación Técnica; PBA: Provincia de Buenos Aires; RN: Río Negro; NQN: Neuquén.  
**Fuente:** elaboración propia en base a informes sobre dispositivos programáticos, PICTO REDES n° 48.

### Conclusiones

Al ser una investigación que aún se encuentra en curso, presentamos a continuación un conjunto de reflexiones preliminares que, a modo de indicios, orienten el análisis en la segunda etapa de indagación.

Una primera cuestión a destacar es la centralidad que adquiere la noción de trayectoria en el diseño de estos dispositivos programáticos. Para ello, consideran la construcción de formas distintas de aprendizaje que permitan superar prácticas y saberes que

esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, por parte de los sujetos destinatarios. En este marco, el acceso, la permanencia, la promoción de la escolarización secundaria y las transiciones al nivel superior y/o a los mundos del trabajo no son concebidas como un problema individual o la resultante de la sumatoria de materias o espacios curriculares aprobados, sino que por el contrario suponen el diseño de estrategias y un trabajo específico de los equipos de conducción, docentes, tutores/as, coordinadoras/es, mentores/as para mirar las situaciones singulares con el propósito de inscribirlas en propuestas de enseñanza más flexibles y personalizadas.

En segundo lugar cabe destacar que, a pesar de los efectos positivos en las trayectorias juveniles, es necesario alertar respecto de dos problemas que acarrearán estas políticas educativas en formato de programas “transversales” o proyectos “especiales” (Giovine, 2012). Por un lado, y a excepción de las PP, estos dispositivos presentan escasa institucionalización y baja perdurabilidad, siendo objeto de reemplazos o modificaciones que los lleva a un permanente “reformismo” que les otorga características de precariedad y transitoriedad, produciendo efectos adversos en las instituciones educativas, en los sujetos que enseñan y en los que aprenden. A esta situación se suma una delegación a las propias instituciones y participantes de la responsabilidad de qué hacer cuando estos programas se interrumpen abruptamente o se desfinancian. Por otro lado, tal como ha acontecido con programas similares en la pre-pandemia (Grinberg, 2008; Giovine et al., 2019; Delgado et al., 2024), pueden ser considerados trayectos escolares o formativos de menor rango. O en otros términos, configurar circuitos diferenciados de educación en el mismo proceso de inclusión que, para determinados sectores de la población en edad escolar, siguen produciendo mayor segmentación y fragmentación educativa; o favoreciendo procesos de inclusión excluyente (Espósito, 2005; Gentili, 2009; Saraví, 2015), que afecta a estos sectores poblacionales para los cuales el derecho a la educación secundaria continúa siendo una proclama que aún no se ha efectivizado plenamente<sup>17</sup>.

Por último, quisiéramos retomar uno de los interrogantes que enunciábamos en la introducción acerca de qué sentidos asume el significante sostenimiento/acompañamiento en dichos dispositivos. Tal como se ha descrito, los dispositivos programáticos trabajados encierran un conjunto de términos que se repiten o poseen, como sostiene Foucault (2005), una “materialidad repetible” que condensan ese conjunto de elementos a través de los cuales el autor conceptualiza al dispositivo que hemos citado anteriormente: “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas”, entre otros. Sin pretender realizar una genealogía de los documentos, podemos reconstruir una serie discursiva alrededor del Acompañar/Sostener para incluir escolar y laboralmente a jóvenes atravesados por desigualdades múltiples.

En los textos de las políticas se reafirma la concepción de la educación como un derecho humano fundamental, tal como lo prescriben los marcos normativos vigentes. Fortalecer, reforzar, intensificar tanto los aprendizajes como los vínculos socio-afectivos

entre estudiantes y docentes; revincular las trayectorias discontinuas, intermitentes o de baja intensidad y asegurar la continuidad pedagógica a través del diseño de estrategias alternativas, convocando a personal experto o a la constitución de tramas o redes de inclusión, aparecen reiteradamente en aquellos programas que se proponen sostener/acompañar las trayectorias para que el estudiantado pueda finalizar la educación secundaria.

Articular con el nivel superior, fortalecer vocaciones tempranas en carreras consideradas prioritarias -en algunos casos con foco en las científico-tecnológicas-, por dentro o por fuera del sistema educativo, también se constituye en una meta de aquellos dispositivos que se proponen como objetivo la transición internivel y la formación para el mundo laboral.

La mayoría de estos términos diseminados en los documentos normativos de los programas no aparecen claramente definidos, ni remiten a referencias bibliográficas, otorgándoles un carácter polisémico y de sinonimia no siempre clara. Sin embargo, al establecer una cadena equivalencial entre ellos y recuperando los aportes de Martuccelli (2007) en relación a su conceptualización de soportes, podemos inferir que sostenimiento/acompañamiento se constituye en un significante que condensa el sentido que estas normas le otorgan a la inclusión. En última instancia, si bien las normativas usan indistintamente fortalecimiento, reforzamiento, acompañamiento pedagógico y sostenimiento escolar, consideramos -junto a estudios previos (Correa et al., en prensa)- que el sostenimiento guarda una estrecha relación conceptual con la idea de “soporte” en términos de estrategias pedagógicas, materiales, simbólicas y afectivas que pueden contribuir a garantizar la continuidad educativa y/o la inclusión al mundo laboral.

### **Referencias bibliográficas**

- Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Documentos de Proyectos, CEPAL/UNICEF.
- Aliano, N. (2020). Las sociologías del individuo revisitadas. Exploraciones entre soportes sociales, reflexividades y descentramientos de la modernidad. *Revista Reflexiones*, 99(1), 116-136.
- Arroyo, M. & Litichever L. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Argentina: FLACSO.
- DGCyE (2023). *Seguimiento y monitoreo de la implementación de la Educación Profesional Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Una mirada desde la perspectiva de los y las coordinadores de trayectorias*. Dirección Provincial de ETP. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Correa, N.; Giovine, R.; Martignoni, L. y Santos, S. (en prensa). Sostenimiento de las trayectorias escolares en pandemia: políticas de inclusión y tramas interactorales. En D. Pinkasz y N. Montes (comp.). *Sociedad, políticas y actores en las escuelas secundarias durante la pandemia. Un estudio sobre desigualdad y escolarización en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Tornasol.

- Delgado, P; Acuña, M.; Salas, J. & Sanchez, J. (2024). Una mirada socioeducativa de las políticas públicas: El programa Volvé a la escuela en Chaco, Argentina. *Revista Espacios en Blanco*, 2(34).
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas*. Madrid: Amorrortu.
- Foucault, M. (2005[1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo: trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Neuquén: Topos, editorial del IPEHCS/EDUCO.
- Garino, D., Miñana, G. & Saez, D. (2021). Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En S. Martínez y D. Garino (Comp.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias* (pp. 298-334). Buenos Aires: Teseo.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Giovine, R., Martignoni, L. & Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Revista Praxis Educativa*, 14(2), 432-450.
- Giovine, R., Garino, D. & Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco*, 33, 75-90.
- Giovine, R. (dir.); Acosta, F.; Falconi, O.; Fuentes, S.; Garino, D.; Graizer, O.; Jacinto, C.; Montes, N.; Pinkasz, D.; Servetto, S. & Yuni, J. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En AAVV, *PISAC COVID-19. La sociedad argentina en la postpandemia* (pp. 293-372). Tomo III. Buenos Aires: CLACSO/Agencia i+D+d.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En: C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Buenos Aires: Teseo/ IDES.
- Grinberg, S. (2008). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 81-98.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Jacinto, C. (coord.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Libros del IDES.

- Jacinto, C y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 181-224). Buenos Aires: Teseo-IDES.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina: redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 120-137.
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Krichesky, M. (2019). Políticas educativas, nuevos formatos para la educación secundaria y lazo social en contextos de vulnerabilidad y exclusión. Aportes de la investigación educativa. *II Coloquio de Investigación Educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”*, 13 y 14 de junio, Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución n° 285/16 Anexo: Plan Estratégico Nacional 2016-2021: Argentina enseña y aprende*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martinez, S. (2020). *Escuelas secundarias con sentido. Trabajo y comunidad*. Neuquén: Topos, Editorial del IPEHCS/EDUCO.
- Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33.
- Roberti, E., Jacinto, C. & Montes, N. (2024). Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias en la Educación Profesional Secundaria (EPS). *VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. 11 y 12 de abril de 2024.
- Ruiz, G. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Revista Espacios en Blanco*, 2(34).
- Vercellino, S. (2020). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. En F. Acosta (Comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 97-118). Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.
- Santos, S. (2023). Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la CABA. *Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Servetto, S.; Fuentes, S.; Balaguer, F.; Tavella, M. E.; Cuchan, N.; Agüero, M.; Belmes, A.; Galarza, C.; Grigioni, A.; Lastra, A.; Moro Eik, L.; Pellizzari, L.; Sanchez Escalante, C.; Suertegaray, F. & Yapur, J.; (2021). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 16(9), 14-26.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.71-124). Buenos Aires: Homo Sapiens.

## Notas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Sociología y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo); Profesora Adjunta en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y docente de posgrado de la UNCo. Co-directora de un proyecto de investigación sobre Escuela secundaria y trabajo y del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCo). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). Integrante de la Red de Investigaciones en Escuela Secundaria (RIES). Mail de contacto: [delgarino@gmail.com](mailto:delgarino@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN). Magister y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora y Profesora Titular en el Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Directora de la Revista Espacios en Blanco y del Programa de investigación Historia, Política y Educación - IV Etapa en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales/Comisión de Investigación Científica de la Provincia de Buenos Aires (NEES/CICPBA) de la citada universidad. Vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE). Integrante de las Redes Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) y de Investigaciones en Escuela Secundaria (RIES). Dicta cursos de posgrado en la FLACSO, la UNICEN y en diferentes universidades del país y Brasil. Sus temas de investigación están vinculados a las desigualdades y las políticas educativas, el gobierno de la educación secundaria, la gestión local de las políticas socioeducativas y las tramas interactorales. Mail de contacto: [renatagiovine@gmail.com](mailto:renatagiovine@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en la Universidad Nacional de Arturo Jauretche (UNAJ); y es docente de grado y postgrado de la UNLP. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-IDES/CIS). Sus principales temáticas de interés son los jóvenes, los estudios biográficos, la desigualdad social y las relaciones educación-formación-trabajo. Dirige y forma parte de diversos proyectos de investigación y ha elaborado numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales en relación a estas temáticas. Mail de contacto: [mariaeugeniaroberti@gmail.com](mailto:mariaeugeniaroberti@gmail.com)

<sup>4</sup> Según el CEDLAS, en base a las encuestas de hogares, entre 2003 y 2020 la tasa neta de asistencia al nivel secundario pasó del 76,8% al 91,6%. La brecha entre quintiles se redujo un 62%, pasando de 29 a 11 puntos porcentuales.

<sup>5</sup> PICTO REDES 2022 N° 48 “Dispositivos de apoyo a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en contextos de desigualdad en pandemia y postpandemia”. Agencia I+D+i. Convocatoria: Educación, Trabajo y Nuevas Tecnologías.

<sup>6</sup> Ruiz (2024) sostiene que “en la Argentina la educación tiene un alto reconocimiento constitucional como derecho humano, lo cual surge de un análisis de las cláusulas constitucionales y de los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos (IIDDHH) que tienen jerarquía constitucional. Si bien estas normas habilitan distintas opciones de políticas educativas, también demarcan un ámbito de lo legalmente factible e invalidan todas las propuestas que se ubiquen por fuera de las bases constitucionales. Tanto el Preámbulo como los artículos 14 y 75 incisos 17, 19, 22, 23, reconocen a la educación como un derecho individual, social, político, económico y cultural cuyos sujetos titulares son todas las personas y colectivos que habitan el país. A este grupo de normas se puede sumar el artículo 5º de la Constitución por el principio de garantía federal que obliga al gobierno nacional a garantizar la prestación del servicio educativo de los Estados provinciales (Scioscioli, 2015)” (p. 247).

<sup>7</sup> Pueden citarse como ejemplo las *Escuelas de Reingreso (ER)* en CABA, los *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)* en la Provincia de Buenos Aires (en adelante, PBA), el *Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT 14-17)* en Córdoba, *Volvé a Estudiar* en Santa Fe, *Escuelas secundarias para jóvenes* en Río Negro, entre otros.

<sup>8</sup> PISAC COVID-19 N° 023 “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”. Base de Normativas producidas por las jurisdicciones, el Consejo Federal y el Ministerio de Educación de la Nación febrero 2020 - diciembre 2021. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/3682>

<sup>9</sup> La diferenciación de las etapas pandemia y postpandemia se estableció en base al retorno a la presencialidad plena (2022).

<sup>10</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Programa Federal Acompañar-Puentes de Igualdad. PBA: ATR - ATR Verano - + ATR - FORTE - Programa de Acompañamiento Institucional de Trayectorias Educativas de Intensificación de la Enseñanza en Escuelas Secundarias de Gestión Estatal*, elaborado por Natalia Correa, Natalia Cuchan, Renata Giovine y Jorgelina Méndez, UNICEN, 2024.

<sup>11</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Sigamos Estudiando. Universidades Públicas comprometidas con el derecho a estudiar*, elaborado por Ada Freytes Frey (UNAJ) y María Laura Bianchini (UNICEN), 2024.

<sup>12</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario EgresAR: Proyectá tu futuro*, elaborado por Luciana Reategui, FLACSO, 2024.

<sup>13</sup> La Dirección Provincial de Educación Secundaria y la Subsecretaría de Planeamiento definieron 285 establecimientos educativos de gestión estatal como sedes del Programa EgresAR 2022.

<sup>14</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Escuela Profesional Secundaria*, elaborado por Eugenia Roberti y Ana María D' Andrea, UNAJ/UNNE, 2024.

<sup>15</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Prácticas Profesionalizantes*, elaborado por Natalia Fernández, UNCo, 2024.

<sup>16</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Programa Codo a Codo*, elaborado por Verónica Millenaar y José Pozzer, CIS-IDES-CONICET/UNNE), 2024.

<sup>17</sup> Más allá de las tensiones que se reconocen en la implementación de los dispositivos estudiados, investigaciones sobre educación secundaria y articulación con la formación para el trabajo, concluyen que existe un consenso respecto a los logros en la inclusión que reflejan estas experiencias, sobre todo en relación con la asistencia y continuidad en las trayectorias de los/as estudiantes; quienes valoran especialmente no sólo los cambios al régimen académico que habilitan otro modo de habitar la escuela, sino también la propuesta pedagógica y, en especial, la centralidad que asume la FP como eje transversal del diseño curricular (Garino, 2020; Roberti et al., 2024).



### ***Olla popular***

Cocina colectiva y almuerzo

Organizan: La olla Poderosa de Las Dalias y la Colectiva Artística Disidente Ambientes Híbridos (AH)

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium  
Mar del Plata

**Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática**

**Between Sexual Education and Environmental Education: connections and displacements between two educational policy devices in democratic Argentina**

Sebastián Fuentes<sup>1</sup>

Carolina Gamba<sup>2</sup>

Ana López Molina<sup>3</sup>

Mora Medici<sup>4</sup>

Natalia Nasep<sup>5</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/wnaazr2sb>

**Resumen**

En este artículo nos proponemos explorar los sentidos, las disputas y la construcción de una agenda de derechos educativos en la Argentina mediante el análisis comparado de dos leyes educativas que tienen efectos más allá del campo escolar: la ley de educación sexual integral y la ley de educación ambiental. Nuestro posicionamiento teórico comprende estas leyes como dispositivos que organizan elementos con distintos orígenes y sentidos. Tomamos como corpus las leyes mencionadas y otras resoluciones y documentos para analizarlas como tropos que enlazan contaminaciones y diferencias entre la agenda de derechos desplegada en la educación sexual integral y la educación ambiental integral. También se analizan convenciones internacionales y otras normativas que, si bien no son educativas, consolidan el plexo normativo que sostiene a las leyes mencionadas. Encontramos posiciones y discursos que se configuran como analizadores privilegiados para comprender la agenda de derechos en disputa, con actores que se desplazan entre ambos campos. Las conclusiones preliminares sugieren un entramado de conexiones y desplazamientos entre estas leyes que ponen en el centro de la escena educativa la preocupación por las desigualdades de género, las políticas de cuidado y la construcción de ciudadanía en un contexto de creciente degradamiento social y ambiental.

**Palabras clave:** género; ambiente; cuidados: educación.

**Abstract**

In this article, we propose to explore the meanings, disputes, and construction of an agenda of educational rights in Argentina through the comparative analysis of two educational laws that have effects beyond the school field: the law of comprehensive sexual education and the law of environmental education. Our theoretical positioning understands these laws as devices that organize elements with different origins and meanings. We take as corpus the two mentioned laws and other resolutions and

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

documents to analyze them as tropes that bond contaminations and differences between the rights agenda deployed in the comprehensive sexual education and the environmental one. International conventions and other regulations are also analyzed, and although they might not be educational, they consolidate the normative plexus that supports the laws. We find knowledge-power positions and discourses which are configured as privileged analyzers to understand the agenda of rights in dispute, with actors that moves between both fields. The preliminary conclusions suggest a network of connections and displacements between these laws that put the concern about gender inequalities, care policies, and the construction of citizenship at the center of the educational scene in a context of growing social and environmental degradation.

**Keywords:** gender; environment; care policies; education.

*Recepción: 01/10/2024*

*Evaluación: 15/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

La prolífica producción legislativa en materia educativa que se produjo en la Argentina con posterioridad a la crisis social, política y económica de 2001 se concentró en torno a la gramática jurídica de la perspectiva de derechos. Buena parte de la vida democrática argentina desde el fin de la dictadura cívico militar (1976-1983) ha estado bajo el halo del principio de los derechos humanos y de los avances graduales en torno al reconocimiento de los derechos civiles, sociales y culturales. La consideración de la educación obligatoria como un derecho de niños, niñas y adolescentes se configuró como la concreción educativa de este paradigma, perspectiva que en el campo educativo cobró relevancia en el proceso de recentralización del rol del Estado y de un conjunto de iniciativas políticas del nuevo milenio que buscaron enmendar -con mayor o menor éxito- los procesos de exclusión social y educativa de la década anterior.

En 2006 la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 declara la educación como un derecho, ampliando los años de escolaridad en comparación con la Ley Federal de Educación N° 24.195/1994. En 2006 también se sanciona la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N.º 26.150 que crea el Programa Nacional homónimo y establece el derecho de niños, niñas y adolescentes de acceder a la ESI y la obligación de todas las escuelas de nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario, de asegurarla. Se trata de un proceso de reconocimiento producido en el marco de demandas sociales de movimientos de mujeres y lgbtiq, organizaciones sociales vinculadas a los derechos de niños y niñas, las universidades y los centros de investigación, y de la cooperación internacional<sup>6</sup>. La producción legislativa en educación continuó<sup>7</sup>, sobre todo, hasta el final de la administración nacional de Cristina Fernández de Kirchner en 2015 con la aprobación de la Ley denominada “Educar en Igualdad” (N.º 27.234), que obliga a todas las escuelas a realizar al menos una jornada anual de prevención de la violencia de género.

La expansión del marco legal se interrumpió en las siguientes administraciones, aunque se avanzó en regulaciones normativas y la creación de programas conexos. En efecto, la

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes,

Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

ley ESI operó como catalizador de demandas sociales que trascendieron el ámbito educativo. Ejemplo ineludible de esto fue el proceso de sanción de la ley de interrupción voluntaria del embarazo a partir de 2018, que volvió a poner a la ESI en el centro de la escena de los debates parlamentarios (Ruata y Gastiazoro, 2018) y el movimiento Ni Una Menos desde 2015, que tomó a la ESI como uno de sus reclamos.

Distintos trabajos han dado cuenta del proceso social, político y educativo vinculado a los actores de poder que construyeron y disputaron la aprobación de la Ley de ESI (Mazzola y Bagnato, 2021; Faur, 2019; Esquivel, 2011; Torres, 2016; Baez, 2016) y sus primeros años de implementación (Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008). También son numerosos los estudios que analizan los modos de institucionalización de la ESI a nivel nacional (Faur y Lavari, 2018), en algunas escuelas (Medici, 2023) o en determinadas jurisdicciones (Lavigne 2015; Molina, 2019). En paralelo, existen investigaciones que analizan la ESI en diálogo con otras leyes que profundizaron el plexo normativo vinculado al género y las sexualidades (González del Cerro, 2017; Rueda, 2018; Baez, 2021; Román, 2021; entre otros).

La agenda de leyes educativas se actualizó recién en 2021, a partir de la sanción de la Ley N° 27.621 de Educación Ambiental Integral (EAI). La Ley de EAI establece el derecho a la educación ambiental como un derecho de la ciudadanía –no solo centrado en infancias y adolescencias escolarizadas en la educación obligatoria–. Las preocupaciones y posibilidades sobre los problemas ambientales a nivel regional fueron abordados en numerosos artículos y trabajos que identifican la consolidación de la Educación Ambiental (EA) en América Latina en las últimas décadas (Tréllez Solís, 2006).

En Argentina, la integración de la educación ambiental en las leyes educativas anteriores a la Ley de Educación Nacional (LEN) fue muy dispersa y dependiente de las voluntades docentes y el compromiso individual (Luzzi, 2000; Bachmann, 2008; García Marchesi, 2017). En lo que respecta a la reconstrucción genealógica de la ley, han sido relevantes las contribuciones de Telias, Canciani y Sessano (2014) en torno a la EA en la Argentina y la identificación de actores, conflictos y políticas públicas centrales.

Nos interesa resaltar el modo en que la EAI y la ESI encuentran en el paradigma de derechos sus condiciones de posibilidad en un lapso temporal que permitió abrir brechas de sentido y significantes que las enlazan. Ambos dispositivos son el resultado de pugnas entre actores sociales cuyas disputas presentan similitudes y diferencias entre sí. La EAI se formula explícitamente en línea con tradiciones feministas y en torno a significantes colocados en la agenda por los feminismos en los movimientos, –y su protagonismo– en las disputas sociales y los procesos de autoorganización colectiva en las luchas ambientalistas (Svampa, 2021). En esta línea, González del Cerro y Morgade (2023) retoman las producciones teórico-políticas de las ecofeministas y el diálogo establecido con la EAI con foco en el componente de la integralidad y Farga y Maldonado (2023) recuperan los saberes y estrategias para el abordaje de la ESI-EAI y la elaboración de propuestas de intervención concretas y situadas en espacios educativos formales. Siguiendo con el análisis articulado entre la ESI y la EAI de las colegas, en este artículo nos proponemos comprender los sentidos, las disputas y la construcción de una agenda de

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**  
**derechos educativos en la Argentina reciente**<sup>8</sup>.

La ESI y la EAI constituyen dos dispositivos privilegiados para analizar esas disputas y transformaciones: miradas de manera conjunta y diacrónica se visibiliza un escenario donde se destacan las influencias mutuas, la agenda de derechos en disputa y las estrategias políticas para producir un marco normativo que los garantice en el sistema educativo. La perspectiva de género y la agenda feminista componen un vector de poder que enlaza ambos dispositivos y dialoga con las transformaciones recientes en las relaciones de género y en la agenda de la vida democrática. Frente a un contexto que profundiza la aparente acusación de “ideología de género” (Tomasini, 2019; Vaggione, 2022), el avance de una agenda regresiva (Dapello y Severino, 2020) y de reivindicación de masculinidades dominantes y posicionamientos anti-feministas (Chervin, 2024), analizar el campo de poder implicado en ambos dispositivos en el marco de políticas democratizadoras de ampliación de derechos y de una ciudadanía sexual (Maffía, 2007) que se expande como campo de disputas (Román, 2021), puede resultar útil para comprender la articulación educación y sociedad en la Argentina reciente. Las conexiones entre ambos dispositivos revelan tramas de poder que cobran sentido y relevancia frente a escenarios que buscan interrumpirlas.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar se presenta el marco teórico desde el cual nos posicionamos para el análisis; en segundo lugar se describe la estrategia metodológica y se enumeran las fuentes utilizadas; en tercer lugar se realiza el análisis en tres secciones: 1) la procedencia de las leyes y el entramado de actores y sus roles; 2) las conexiones de la EAI y la ESI respecto al cuidado, el género y la integralidad; 3) los temas claves que articulan las oposiciones de distintos sectores. Por último, se presentan las conclusiones.

### **La ESI y la EAI como tropos**

Nuestro análisis considera a la ESI y la EAI como dispositivos: la categoría de origen foucaultiano (Foucault, 1985) permite ver cómo se configuran discursos, producción de poder y de sujetos, vinculadas por tópicos, estrategias discursivas y no discursivas, y organizaciones del poder. En los dispositivos se organizan elementos con distintos orígenes y sentidos entre los cuales podemos encontrar posiciones y discursos que son del orden del saber-poder. Esto es, normas, leyes, discursos científicos, morales, valoraciones que definen un régimen que produce sujetos. Desde este lugar, analizamos los sujetos implicados en la ESI y la EAI, entendiendo que no se trata tan sólo de actores sociales precedentes a esos mismos procesos: antes bien, son sujetos que se definen a sí mismos en ese campo de luchas.

La ligazón entre ambos dispositivos es considerada aquí desde los aportes de la epistemología feminista. Desde la perspectiva de Donna Haraway (2004; 2021), el trabajo analítico debe basarse en contar y recuperar historias, conexiones que revelen los complejos armados de la realidad humana y los imaginarios que esas reconexiones pueden figurar. Entendemos así las políticas educativas como *tropos*, procesos de crecimiento y desarrollo que como tales se desvían en prácticas de apropiaciones,

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes,

Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**  
reacciones, resignificaciones (Haraway, 2021). Todo *tropo* como proceso va creciendo y tomando forma en la medida en la que se arman relaciones entre la política y sus dispositivos, los sujetos implicados, las conversaciones e intereses sociales. Parafraseando su propuesta teórica, podemos decir que esos procesos interesan porque el conocimiento siempre está “contaminado, marcado, situado” (Fuentes, 2024, p.28). Esto implica considerar la ESI como invención social que ensambla relaciones y posiciones, porque así fue creada como innovación social (*Ibid*) y en cuanto dispositivo produce prácticas discursivas y posicionamientos que permitirán explicar parcialmente al dispositivo EAI en cuanto a sus significaciones, sus prácticas no discursivas, sus desplazamientos y también sus mutuas contaminaciones.

### **Estrategia metodológica**

La indagación se organizó como una investigación exploratoria, con base documental y de tipo comparada, que se propuso enlazar las múltiples relaciones de saber-poder entre dos dispositivos de la política educativa de la Argentina reciente. Por un lado, social y jurídicamente organizados como avances en el reconocimiento de derechos educativos; por otro lado, social y culturalmente enlazados con procesos de construcción y ampliación de las ciudadanías centrados en dos clivajes: las relaciones de género y sexualidad, y las relaciones ambientales. En base a ese foco, el corpus de documentos que conforman el referente empírico está compuesto por: las leyes de ESI y EAI, resoluciones del Consejo Federal de Educación relativas a cualquiera de ellas (resolución 340; resolución 45; resolución 419; resolución 413; resolución 455), la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI).

El material documental se conformó según el criterio de reunir y enlazar material discursivo que diera cuenta de las conexiones entre ambos dispositivos, en un lapso temporal que va desde las discusiones sobre la ESI a nivel legislativo en 2006 hasta la sanción de la Ley de EAI en 2021 y de otros marcos regulatorios que de ella emanan con posterioridad. Asimismo, se recurrió a trabajos previos –ya sea de integrantes del equipo de investigación o de aportes de otros/as colegas– que han analizado los mismos materiales documentales o similares, para construir interpretaciones y comparaciones en diálogo con ellos.

El corpus fue analizado y clasificado según las categorías nativas que organizan las discusiones y conexiones objeto de este trabajo: género, feminismo, cuidado, integralidad y otras categorías asociadas que facilitarán la identificación de los discursos y de los sujetos en ellos intervinientes y las conversaciones o conexiones que permiten ver la política educativa como tropos con movimiento social, cultural y político. La contextualización fue realizada a partir del material antecedente que permite encontrar conexiones que exceden lo discursivo, pero permiten comprender las articulaciones y pugnas de poder entre sujetos sociales. De esta manera se trabaja con el texto de las regulaciones en cuanto prácticas discursivas -propias de los dispositivos- al tiempo que desde ellos se mira la organización del poder implicadas en los tropos que conectan ambos dispositivos/políticas.

### **Articulaciones y crecimientos en el tropo de la ESI a la EAI: del género a las universidades**

Al analizar conjuntamente los marcos normativos de la ESI y la EAI, encontramos entre ambas propuestas marcas, contaminaciones –al decir de Haraway–, que analizadas relacionalmente permiten reconstruir desplazamientos de intereses y demandas sociales. Identificamos entre ellas una agenda pública en relación con problemas de interés global que implican posicionamientos respecto a los modos de relacionarnos entre las personas, las comunidades y el mundo que habitamos. Estos dispositivos cuentan con una brecha temporal de 15 años, entre la aprobación de la Ley de ESI en 2006 y la Ley EAI en 2021. El intervalo configura, analíticamente, mucho más que una cuenta: señala un lapso para un tropo, es decir, para el desarrollo de una política y sus desplazamientos, ineludiblemente ligados a aprendizajes y procesos sociales que permiten conectarlas como dispositivos.

La emergencia de la ESI puede ubicarse en una agenda global de reconocimiento de derechos vinculados a la salud sexual y reproductiva, y más tarde, de visibilización y denuncia a la discriminación y los distintos modos de violencia hacia mujeres y las diversidades sexuales en todo el mundo, que se instala con fuerza en los años 90<sup>9</sup>. Se combina a nivel global y nacional con la agenda de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. La mención específica de programas de educación sexual integral<sup>10</sup> llega unas décadas después y se despliega con distintos grados de institucionalización en los países de la región.

La agenda de temas ambientales que contiene a la EAI emerge como preocupación del nuevo milenio y se sintetiza en el desafío global de alcanzar un desarrollo sostenible que garantice la sustentabilidad de la vida y el cuidado del ambiente. Si bien distintas declaraciones internacionales y organizaciones sociales venían planteando la emergencia de los derechos de la tierra en el progresivo reconocimiento de los denominados derechos de tercera generación, es en torno al fin del nuevo milenio y de sus inicios que la agenda ambiental cobra mayor visibilidad pública y política, a partir de los Objetivos del Milenio establecidos por el sistema de naciones unidas en 2000 y luego los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 establecida en el mismo marco en 2015<sup>11</sup>.

En la agenda global, la equidad social y de género constituye un sintagma que une ambas agendas políticas. Proceso análogo a nivel nacional: la ESI y la EAI se conectan en torno a problemas estructurales como la desigualdad de género y el modo generizado de relacionarse con la naturaleza. Si bien los tópicos que engloban a la ESI están presentes en la agenda internacional desde hace más de 30 años, es en el marco de los desafíos para el desarrollo sostenible que se incluyen de modo específico como parte de los problemas que afectan el desarrollo de las personas y su entorno. Es más, en América Latina la sinergia entre género y desarrollo sostenible es palpable en las articulaciones entre la Agenda Regional de Género (CEPAL, 2017) y la Agenda 2030 (Verdiales López, 2021; Machado López, et al., 2018). En la denominada *agenda del desarrollo* se articulan políticas de educación sexual y de educación ambiental<sup>12</sup>, dado que el devenir de las sociedades

nacionales y globales se plantea en función de principios de sostenibilidad y equidad.

Las conexiones entre EAI y la ESI en términos de proceso de construcción y mutua implicación se visibilizan en torno a la cuestión de la inequidad/desigualdad de género – si bien la ESI no nombra al género en la formulación de la Ley, dados los debates y concesiones que fue necesario hacer para lograr su aprobación<sup>13</sup>-. Considerada como dispositivo, la discursividad de la ESI y el contenido *género* se materializó primero en el devenir de las acciones del Programa Nacional de ESI, que tomó la diferenciación “varones y mujeres” presente en la ley como punto de partida para avanzar en la formulación de contenidos curriculares que plantean la revisión de estereotipos, discriminaciones y violencias en torno a esas relaciones para gradualmente organizar al Programa y sus capacitaciones en torno a 5 ejes conceptuales, uno de los cuales fue “garantizar la equidad de género”. Esta formulación en ejes, como veremos más adelante, se materializó a nivel normativo en la resolución N.º 340 del Consejo Federal de Educación (CFE) producida 12 años después, en 2018.

Este antecedente semántico-conceptual contamina la formulación de la EAI, y lo hace en consonancia con la agenda global del desarrollo, que plantea que una organización del futuro más justa de las sociedades no puede lograrse si no se trabaja en pos de la equidad de género. Uno de los problemas que interconecta la necesidad de implementar la EAI y la ESI es la creciente desigualdad de las sociedades y los modos de vida cada vez más precarios, donde mujeres y personas trans sufren con mayor vehemencia la vulneración de derechos sexuales (no) reproductivos, los atentados a su integridad física pero también las consecuencias de la degradación ambiental. Asimismo, la mutua conexión se expresa en la construcción social y cultural de la mujer y la naturaleza como parte del paisaje de saber-poder moderno, incluyendo a las ciencias (Núñez, 2021), como productor de jerarquías y desigualdades.

En relación a la procedencia de esta agenda y los actores claves que la motorizan, identificamos que el reclamo histórico de la salud sexual y (no) reproductiva con enfoque de género es impulsado por el feminismo internacional y nacional. Los organismos de cooperación de países europeos y de Naciones Unidas, concentrados en UNFPA y UNICEF, también tuvieron un rol central al colocar estos temas en la discusión global y financiar programas para su desarrollo. En el caso de la agenda ambiental, paraguas de la EAI, si bien los organismos internacionales siguen conservando un papel importante en su abogacía, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil tienen un rol protagónico. Estos actores son contemplados como agentes de implementación de la EAI junto con las universidades, a diferencia de la ESI, donde no están involucradas textualmente aunque sí política y culturalmente. Si bien la academia estuvo involucrada en la producción de la ESI y tiene un protagonismo muy destacable en su posterior desarrollo, no está textualmente presente en la normativa ESI con la relevancia que tiene en la EAI, integrándose a su dispositivo.

En efecto, las universidades son consideradas como espacios centrales de aplicación de la EAI<sup>14</sup>, tanto a nivel global como regional, en un contexto internacional que tiene como puntapié el desarrollo de una Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

universidades inscripta en las actividades promovidas por la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA, 2007), respaldada por ONU-Ambiente<sup>15</sup>. Desde 2010, a través de una iniciativa del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se empezó a promover la creación de la Alianza Mundial de Universidades sobre Ambiente y Sostenibilidad<sup>16</sup> (GUPES). En el caso de Argentina, la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA) se conforma como un instrumento de planificación estratégica que alcanza a todos los ámbitos no formales y formales de la educación ambiental con el fin de desplegar estrategias jurisdiccionales. Allí, se afirma que una de las prioridades nacionales en materia de educación ambiental debe ser la incorporación de la sustentabilidad en la formación profesional, a través del nivel terciario y universitario. Simultáneamente, se construye un texto de base para la Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas (ENSUA), que se enmarca en la ENEA y tiene por objetivo promover y fortalecer una cultura ambiental universitaria. Asimismo, es notorio cómo la academia y la producción de evidencia científica sobre las consecuencias del degradamiento ambiental han contado con una legitimidad mayor en la agenda ambiental, sobre todo en lo que respecta a las definiciones de las políticas globales, proceso análogo al rol que el feminismo académico y la investigación científica en el campo del género jugó para revelar las matrices patriarcales y discriminatorias del sistema educativo.

Los citados precedentes –con matices en su alcance e implementación- encarnan un reconocimiento al rol que han asumido las universidades argentinas ante el desafío que presentan las diversas problemáticas ambientales en los niveles locales, regionales y mundiales. Así es que a partir de la ENEAI como instrumento de planificación estratégica y de aplicación, las universidades como miembros de la ENSUA se convierten en ejes centrales para la incorporación de la dimensión ambiental en todos los aspectos que las conforman. Dicha inscripción explícita y central reconoce su contribución al desarrollo sostenible del país mediante una amplia gama de funciones y esferas que van más allá de las actividades áulicas y de investigación, concretándose mediante la generación de conocimientos aplicados a diversos instrumentos políticos y normativos con enfoque ambiental.

El tropo de relaciones de justicia y equidad que se inicia con la ESI se plasma en un dispositivo que crece, se desplaza y amplía en la EAI, institucionalizando actores presentes en el primer dispositivo (como las universidades) y produciéndose ese crecimiento en torno al enlace entre género y ambiente propiciado por la agenda feminista.

### **Conexiones y desplazamientos: integralidad, género y cuidados**

Tanto la ESI como la EAI buscan garantizar contenidos que, desde el nivel inicial del sistema educativo, involucren a los sujetos en cuestiones como el cuidado propio, de los otros y del ambiente, el respeto a la diversidad, la perspectiva de género y la participación ciudadana, entre otros tópicos conectados al enfoque de derechos, como modos de alcanzar el bienestar de las personas y la sociedad en general.

Uno de los desplazamientos centrales que podemos observar en este arco semántico que luego determina los contenidos del currículum es que, si la ESI ubica al cuerpo como un territorio en el que están impresas las relaciones entre lo natural y lo sociocultural, la EAI concibe al ambiente como el espacio donde se despliegan estas relaciones desiguales, en un momento histórico determinado. Como ejemplo encontramos en la ESI un protagonismo del contenido “cuidado del cuerpo”, orientado a la intimidad y la autoprotección, la prevención de situaciones de violencias y embarazos no intencionales, pero también con énfasis en cuidado de los otros/as, en las relaciones afectivas y en la valoración del cuerpo como totalidad (CFE N.º 340, 2018). Por su parte, el cuidado en la EAI aparece como un sentido clave que, según la Resolución N.º 455 del 2023 del CFE se asume como una perspectiva necesaria al momento de:

“construir nuevos modos de leer la realidad para comprender la complejidad del ambiente y sus relaciones, comprometiéndose con la cuestión ambiental y el cuidado de la vida, lo que supone concebir lo ambiental como construcción social e histórica y en vínculo con la formación de una ciudadanía activa en el marco de los Derechos Humanos” (párr. 11).

De este modo, es posible distinguir un desplazamiento central en las leyes de ESI y de EAI. En la ESI el cuidado, el respeto y la valoración hacen referencia a personas que la ley define como sujetos de derecho; en este caso niños, niñas y adolescentes con un marcado énfasis en la protección de derechos sexuales y (no) reproductivos.

En contrapunto, en la EAI el foco se desplaza a la vida en un sentido global, que no sólo no se restringe al sujeto educando sino que alcanza a todos los sujetos en tanto ciudadanos y siempre en relación con el ambiente. En otras palabras, si bien existe un punto de encuentro en que ambas leyes involucran al sujeto de la educación, el desplazamiento puede entenderse si pensamos en las condiciones de emergencia de ambas normativas.

En el caso de la ESI, su contemporaneidad con las leyes de protección integral de infancias y la necesidad de asegurar pisos mínimos de derechos educativos. En cuanto a la EAI, sin excluir lo anterior (infancias y adolescencias escolarizadas), se ubica en un tiempo histórico en el que la preocupación por el futuro ambiental cobra un peso relevante y por tanto, requiere interpelar, sensibilizar, concientizar a todas las personas que se educan en distintos ámbitos, formal e informal, inicial y universitario.

Asimismo, el contexto de emergencia de la EAI está marcado por un interés público en las políticas de cuidado, instalado por aportes del feminismo que comenzaron a visibilizar las tareas de cuidado como una estrategia clave de bienestar y sostenibilidad de la vida que trasciende los límites del hogar y de las mujeres, y se posiciona como una responsabilidad pública con un rol clave del Estado en su provisión. Fisher y Tronto (1991) definen el cuidado como una actividad que abarca todo lo que se hace para mantener y reparar el mundo, con el fin de poder vivir en él tan bien como sea posible. Este mundo incluye al cuerpo, los seres que lo habitan y su entorno. Como mencionamos anteriormente, en el caso de la ESI el cuidado está orientado al “cuerpo y la salud”, mientras que en la EAI se refiere cuidado del “ambiente y la sustentabilidad de la vida”. A pesar de este desplazamiento, en ambos dispositivos se contempla la interconexión entre habitantes del planeta y se entiende que nuestras acciones individuales tienen un impacto en el ambiente y en la sociedad en su conjunto.

Este desplazamiento brinda una dimensión de análisis interesante respecto a la consideración de la ciudadanía como actor relevante en ambas leyes. En su configuración inicial, la ESI coloca a la persona en el centro de su interpelación; sin embargo, con el tiempo, la ciudadanía sexual (Maffía, 2007) y de género adquieren mayor relevancia, en paralelo a los cambios sociales y normativos que ha experimentado nuestro país<sup>17</sup>. Por otro lado, en la EAI, la ciudadanía como sujeto colectivo cobra un protagonismo destacable en su conformación tanto como sujeto interpelado, como sujeto activo en la garantía de la ley en una coyuntura en la que el paradigma de derechos se encontraba al menos discursivamente consolidado.

Tanto la ESI como la EAI proponen un abordaje *integral* de los tópicos que legislan. En la ESI, el carácter integral de la educación sexual implica contemplar los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley 26.150, art. 1) de la sexualidad humana. En la EAI, el concepto de integralidad está ligado a “asegurar un conocimiento que incluya todos sus elementos y asegure la multiplicidad de enfoques de forma articulada” (Ley 27.621 art. 4). En ambos casos, entonces, la integralidad se vincula a la necesidad de concebir conceptual y operativamente la educación sexual/ambiental para garantizar una aproximación que contemple la complejidad de la temática abordada a nivel curricular, su historicidad y sus múltiples dimensiones.

En ambos casos se establecen ejes conceptuales que ordenan los núcleos temáticos incluidos en la educación sexual/ambiental. En el caso de la ESI, estos ejes se explicitan en la Resolución N.º 340 del CFE (2018), e incluyen: a) cuidar el cuerpo y la salud, b) valorar la afectividad, c) garantizar la equidad de género, d) respetar la diversidad y e) ejercer nuestros derechos. Los ejes conceptuales de la EAI presentan conexiones claras con el enfoque propuesto por la ESI. Las dimensiones propuestas, en este caso, son: a) reconocer la complejidad del ambiente, b) analizar los problemas ambientales, c) ejercer nuestros derechos, d) generar un diálogo de saberes y e) cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida. De este modo, los puntos de conexión entre los dispositivos no se limitan a los contenidos en común –donde se destaca la semejanza en el eje “Ejercer nuestros derechos” como tropo general que une ambos dispositivos– sino que también comparten una forma de organización, a través de ejes transversales que ordenan y conceptualizan ambos tópicos para su determinación curricular.

En cuanto a la perspectiva de género, si bien está presente en ambos dispositivos, en los documentos que regulan la ESI este término aparece de manera gradual a lo largo de los años. Tal como afirma Boccardi (2023), su incorporación en los documentos oficiales fue posible tras las transformaciones sociales que tuvieron lugar en la década que separa la sanción de la ley y las resoluciones n°45 (2008) y la resolución n°340 (2018) del CFE donde la equidad de género constituye un eje central. En contrapunto, en la ley de EAI el enfoque de género se incluye de manera explícita desde la producción de la norma. En el artículo 4 establece: “debe contemplar el análisis de las desigualdades de género en relación a las desigualdades en la calidad del ambiente, poniendo siempre en el centro la sostenibilidad de la vida y los derechos de las personas” (Ley 27.621).

**Desplazamientos en las disputas sobre lo público: de la oposición al género a la casa común como consenso**

Desde su aprobación la ESI fue foco de múltiples oposiciones desplegadas por sectores conservadores y religiosos, con representación social, política y educativa, que disputaron sentidos en torno al rol del Estado en aspectos que son leídos como parte del ámbito privado (Esquivel, 2011; Torres; 2016; Fuentes, 2012). Se trata de una pugna ideológica sobre el desarrollo de la ciudadanía sexual (Román, 2021), quién define qué pertenece al ámbito de quién y qué tipo de sujeto se sujeta en esos discursos y prácticas. El enfoque biomédico de la prevención, que dominaba la interpretación de la sexualidad en el entorno escolar (y en otras instituciones), es puesto en tensión con el término “integral” propio del dispositivo de la ESI, buscando una visión más amplia y superadora (Baez, 2021). El despliegue discursivo de la ESI es definido en un campo de sujetos en pugna: por un lado, un arco de organizaciones feministas, de la diversidad sexual, por las infancias, de las universidades y del feminismo académico y organismos internacionales de cooperación, y por otro, sectores políticos conservadores junto con las iglesias (sobre todo la católica) y las instituciones privadas confesionales.

Las diferentes prácticas discursivas se expresaron en posturas centradas en la defensa de un orden natural frente a la comprensión del género y la sexualidad como construcciones sociales y culturales, denominada ideología de género (Dapello y Severino, 2020), por los sujetos que se oponen, aun sujetados por el nuevo discurso que resisten, buscando reinstalarlo en la esfera privada o familiar mientras públicamente discuten frente a los sujetos que lo abordan como derecho a ser reconocido.

La esfera privada continúa contemplándose como un espacio en donde las mujeres son las principales responsables (en su funcionamiento y reproducción) y para lo que poseen un saber femenino. Este espacio íntimo, en donde el Estado no debe intervenir, supone a la familia como un escenario hipotéticamente benigno (Faur, 2014), discursividad definida también por la iglesia católica en la redefinición de su relación con el Estado (laico), tanto durante la discusión de la ley como en su posterior puesta en práctica, con centro en el debate sobre quién tiene la autoridad para educar y sobre qué tipo de sexualidad se trata.

Por su parte, la EAI propone incentivar procesos educativos que aborden contenidos específicos y transversales tendientes a la concientización ambiental, requiriendo de la voluntad y el compromiso de diversos actores institucionales (Estado, escuela, Universidad, empresas) y sociales (organizaciones, comunidades, asociaciones), entre las que no quedan excluidas las iglesias. La contaminación que une a la ESI y a la EAI en este punto hace a las formas de organización interpersonal, y la cuestión del cuidado (de los niños y las niñas, del ambiente) como una necesidad social específica que involucra organismos del sector público como privado. Son los problemas públicos en cuando cuestiones de interés (Latour, 2004; Fuentes, 2024) los que organizan las discusiones y los dispositivos, con sus semejanzas y diferencias. La perspectiva de derecho como gramática organizadora del tropo permite ver la ligazón entre la sexualidad/género y la relación con el ambiente.

En la cuestión ambiental la injerencia del Estado parece presentarse de manera menos conflictiva, siendo un actor legítimo que expresa titularidad y potestad en la regulación y definición de lineamientos para el cuidado de la “casa común” (art. 2, Ley EAI). En efecto, esta tarea no sólo es apoyada sino impulsada por sectores religiosos que se oponen a la ESI, siendo *casa común* un significante largamente construido desde la producción pastoral y teológica de la iglesia católica<sup>18</sup> para hacer referente al ambiente y la relación sociedad humana-naturaleza. En la construcción de lo público que hace el dispositivo de la EAI no se altera ni se referencia a lo privado en el mismo sentido que con la ESI: en ésta la intervención del Estado era vista como alterando la moralidad y por lo tanto la construcción del mismo rol estatal en lo que debe ser enseñado y en las relaciones pedagógicas. Identificamos entonces dos modificaciones sobre la construcción de lo público en el camino que va de la ESI a la EAI: en ésta último el campo de lo público ya está ampliado -en el sentido del trabajo que el dispositivo ESI ha hecho sobre el rol del estado como garante de derechos educativos- y además, la construcción de lo público en la EAI se desplaza hacia un objeto de intervención que goza de mayor consenso incluso para aquellos -como las iglesias- que se oponían a la ESI.

Aun así, la EAI tampoco está exenta de contradicciones, en especial porque sus bases cuestionan los cimientos de un modelo social y económico que presenta intereses y relaciones de poder difíciles de corroer, como es el modelo capitalista de producción. Si bien se visualiza cierto consenso en torno a la temática en función de su abordaje en ámbitos educativos, una real penetración en estructuras productivas, extractivas y tecnológicas deja de manifiesto disputas en torno a la protección, preservación y conservación del ambiente y su patrimonio.

Las organizaciones ambientalistas juegan un rol significativo, junto a las universidades, centros de investigación, y los organismos de cooperación y fundaciones ambientales. En este plano, las organizaciones y los diversos movimientos ambientalistas han quedado representados y legitimados por su participación en la estructura de la EAI, con el fin de convertirla en una herramienta útil para cuestionar y estimular la conciencia ambiental, especialmente en los contextos educativos. Por otro lado, las provincias también desempeñan una función particular en lo que concierne a la implementación de la ley, dado que los derechos provinciales y la influencia de intereses privados y corporativos, se hacen más patentemente presentes cuando se considera que constitucionalmente los recursos pertenecen a las jurisdicciones provinciales y allí se juega, además, la implementación de las leyes que conciernen a la educación obligatoria, a cargo de las provincias.

## **Conclusiones**

La ESI y la EAI se despliegan como dispositivos que agrupan intereses, sentidos y estrategias en disputa. Entendidas como políticas educativas que se sancionaron bajo el paradigma de derechos condensan una serie de conquistas, tanto globales como nacionales, que ampliaron la ciudadanía. Especialmente en materia de género, derechos sexuales y (no) reproductivos, y ambientales.

El análisis de su procedencia y la articulación entre los actores que motorizaron estos campos de intervención, así como las leyes específicas en nuestro país, muestran una preocupación común por la creciente desigualdad y degradación ambiental. Estos actores que impulsan el avance normativo y la ampliación de derechos provienen y representan a los grupos que se ven mayormente afectados por estos fenómenos, es decir, mujeres, diversidades, indígenas, campesinos, etc. A su vez, estos sectores son acompañados por estrategias de intervención y financiamiento de organismos internacionales, de la sociedad civil y ámbitos universitarios, que a su vez se institucionalizan en el proceso de crecimiento que va de uno a otro dispositivo. A la par, estas preocupaciones encuentran en las inequidades de género un punto de contacto que explica ciertos modos de deterioro específico, y que agravan las consecuencias económicas y sociales que sufren varones, mujeres e identidades feminizadas en el contexto de crisis ambiental global.

Encontramos que la ESI como dispositivo contamina (en términos de Haraway) a la producción de la ley EAI, en cuanto el género deja de ser una categoría de debate. En la discusión y redacción de la ley EAI, la perspectiva de género se da por sentada como punto de partida cuando se habla de derechos, al tiempo que el devenir normativo de la ESI también la incorpora en términos explícitos. El tratamiento del territorio como un cuerpo que debe enseñarse a (auto)cuidar y de las tareas de cuidado como responsabilidades que deben compartirse entre todos y todas (individuos e instituciones) están en el núcleo de su letra y propósito. Es decir, las conexiones más relevantes están en los sujetos que disputan y hacen a los dispositivos -el tipo de actor y su producción discursiva- y en el enfoque de género y cuidados que une el devenir de ambos.

En el desplazamiento de los posicionamientos de los sujetos identificamos que las categorías de lo “natural” y su relación con el ambiente, junto al empleo de sintagmas ya contaminados -como el de la “casa común” legitimado desde el discurso eclesial- explica otro campo de disputas en la EAI en relación con la ESI. En ambos casos, los detractores se presentan como defensores de un orden “natural”, que en la actualidad encuentran sintonía con quienes se posicionan en el desdén hacia cualquier tipo de regulación estatal, en nombre de una pseudo libertad. Pero el desplazamiento en ambos campos, muestra un rol diferente del actor eclesial, que encuentra en la EAI un espacio de construcción convergente a diferencia de la ESI, donde queda sujeta en la posición de antinomia por su misma epistemología anclada en la “naturaleza”.

Frente a este contexto, las conexiones entre la ESI y la EAI pueden presentarse como temas claves de una agenda de defensa de derechos con posibilidad de nuclear sentidos e intereses comunes entre distintos actores, especialmente en lo que respecta a la equidad de género y las políticas de cuidado como estrategias irrenunciables de una agenda que pivotea en el reconocimiento de desigualdades y la necesaria y percibida “antinatural” intervención estatal desde los derechos. Sobre esto, nos interesa resaltar el componente de integralidad, que se presenta como una modalidad privilegiada para el abordaje escolar y universitario de estas temáticas y que facilita la progresiva legitimación de enfoques que no limiten sino que amplíen el campo de actuación definido por ambos dispositivos, tal como lo muestra el devenir contaminante de la ESI como dispositivo, que

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática”**. Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

fue incluyendo significantes antes imposibilitados en la producción discursiva estatal, como el enfoque de género, la explicitación de los cuidados, entre otros.

Así, la inclusión de estas preocupaciones en las instituciones educativas de modo transversal, por un lado, profundiza una mirada *sobre*, es decir, una perspectiva desde la cual enseñar y aprender sobre lo social de manera interdisciplinar y con atención al entramado entre las personas y el ambiente. Por otro lado, configura un *cómo* que habilita diálogos claves con las nuevas generaciones y construye al mismo tiempo, una ciudadanía más participativa y democrática, un ejercicio de derechos.

### Referencias bibliográficas

- Baez, J. M. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7 (9), 71-86.
- Baez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: Un recorrido reciente en Argentina. *Communitas*, 5 (9), 156-165.
- Boccardi, F. (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *Espacios en Blanco*, 2(33), 1-16.
- CEPAL (2013). *Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7ff6776f-6537-4904-9336-298cbfbb263c/content>
- Dapello, M. V. y Severino, M. (2020). Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador. En V. Seoane, y M. Martínez (comps.), *Derechos humanos, feminismos y educación. Interpelaciones y experiencias* (pp. 113-134). Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Chervin, M. (2024). Meritócratas, irónicos y racionales: La masculinidad de jóvenes libertarios de una escuela secundaria técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, 29(2).
- Condenanza, L. M., y Cordero, S. (2013). Educación Ambiental y legislación educativa en Argentina. Hacia un estado de la cuestión. *Praxis Educativa (Arg)*, 17(1), 47-55.
- Esquivel, J. (2011). El entrevero político-religioso en torno a la educación sexual. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 1, 45-61.
- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación sexual : pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.
- Farga, G. M. y Maldonado, M. R. (2023). Educación Sexual Integral y Educación Ambiental Integral: reflexiones sobre experiencias y prácticas en contextos educativos formales y comunitarios. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, 10 (15), 133-153.
- Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), 1-3.
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Faur, L. (2014). *El cuidado infantil en el Siglo XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- “Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**
- Fisher, B. y Tronto, J. (1991). Towards a feminist theory of care. En E. Abel, y M. Nelson, M. (eds.), *Circles of care: Work and identity in women’s lives* (pp. 36-54). Albany: State of New York University Press.
- Fuentes, S.(2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22 (38).
- Fuentes, S. (2024). 1. Innovación educativa y educación sexual integral (esi). Una mirada epistemológica para analizar el cambio en educación. En. S. Fuentes y C. Gamba (eds.). *Educación y Género en movimiento. Transformaciones recientes en políticas y prácticas* (pp. 23-57). Buenos Aires: Tornasol FLACSO.
- García, D., y Marchesi, N. F. (2017). Genealogía de la institucionalización de la EA en la Argentina. *Inclusión en la Formación en Educación Ambiental en la Educación Superior*, 79-116.
- Informe de avances de la implementación de la Ley 27.621(2022), Educación Ambiental Integral, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Argentina.
- González del Cerro, C. y Morgade, G. (2023). La crisis ambiental como componente en la “integralidad” de la ESI. *Espacios de crítica y producción*, 59, 87-97.
- González del Cerro, Catalina (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>
- Haraway, D. (2004). Testigo\_modesto@segundo\_milenio. *Lectora. Revista de dones i textualitat*, 10, 13-36.
- Haraway, D. (2021), *Testigo Modesto@Segundo Milenio.HombreHembra@\_Conoce\_OncoRata@:feminismo y tecnociencia*. Buenos Aires: Rara Avis Editorial.
- Latour. B. (2004). ¿Por qué se ha quedado la crítica sin energía? De los asuntos de hecho a las cuestiones de preocupación. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (35), 17-49.
- Lavigne, L. (2015) *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Luzzi, D. (2000). La educación ambiental formal en la educación general básica argentina. *Tópicos en educación ambiental*, 2(6), 35-52.
- Machado López, L. Morales Molina, T. y Chávez Calle, L. (2018). La igualdad de género, paradigma del desarrollo sostenible en la Agenda 2030. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(2), 7-13.
- Maffía, D. (2007). Ciudadanía sexual: derechos, cuerpos, géneros e identidades. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires.
- Mazzola, F. C., y Bagnato, M. L. (2021). Los discursos anti-ESI en la escena política de disputa por la reforma y efectiva implementación de Ley. *Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNcuvo (Mendoza, Informe 17081, 2021)*, 1-19.
- Medici, M. (2023). Transformaciones en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en el camino a la integralidad de la educación sexual. Una mirada desde la Ciudad de Buenos Aires. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 2(33).
- Molina, G. (2019). Programa de Educación Sexual Integral en Córdoba: momentos iniciales. *Cuadernos de Educación*, 17 (XVII), 76-87.

**"Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática".** Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

- Morán, J. M., y Vaggione, J. M. (2022) El activismo neoconservador en Argentina: entre la religión, el secularismo y la racionalidad neoliberal. En K. Bárcenas Barajas, (Coord.) *Movimientos antigénero en América Latina: cartografías del neoconservadurismo*. (pp. 77-116). México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Núñez, P.G. (2021). Fronteras, naturaleza y género. Cruces en la Patagonia. *Diálogo Andino*, (66), 107-117.
- Román, M. (2021). *Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: trayectoria de una política*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Ruata, M. C. S., & Gastiazoro, M. E. (2018). Educación sexual como clivaje del debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina (2018). *Momento-Diálogos em Educação*, 27(3), 65-84.
- Rueda, A. (2018). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. *Revista Mora*, 25, 255-262.
- Svampa, M. (2021). *Feminismos ecoterritoriales en América Latina. Entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza*. Madrid: Fundación Carolina.
- Telias, A.; Canciani ML.; Sessano, P. (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando: La Bicicleta Ediciones.
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa: Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Educación, Formación e Investigación*, 5(8).
- Torres, G. (2016). Estado, Iglesia católica y educación sexual en Argentina: una lectura desde la filosofía política. *PLURA, Revista De Estudos De Religião*, 7(2), 248-270.
- Tréllez Solís, E. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 69-81.
- Verdiales López, D. M. (2021). La mujer: pieza clave en el desarrollo sostenible. Estrategias contenidas en la Agenda 2030. *Espiral (Guadalajara)*, 28(82), 145-171.
- Wainerman C.; Di Virgilio M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Antropología Social (UNSAM), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO), Licenciado en Filosofía (USAL). Investigador del CONICET en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación de FLACSO, Argentina. Co-coordinador del Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC). Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha sido prof. invitado en Univ. Católica de Lovaina, UNAHUR y UNQ.

<sup>2</sup> Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología (UBA), Licenciada en Sociología. Es becaria doctoral CONICET en el Programa Educación, Conocimiento y Educación de la FLACSO Argentina, donde co-coordina NEGESEC. Es docente de educación superior en profesorado y en distintos cursos de posgrado en temáticas de educación y género.

<sup>3</sup> Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO), Licenciado en Antropología (USAC Guatemala). Posee Diplomas de Estudios Avanzados en Cultura y Sociedad (IDAES-UNSAM), y en Sociología (UPSAL Salamanca). Integrante del NEGESEC del Programa ECyS, Área Educación de FLACSO, Argentina. Integrante del Grupo de Estudios sobre Centroamérica del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC-UBA). Docente de posgrado (UNQ). Profesora de educación superior no universitaria y radialista.

<sup>4</sup> Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología (UBA), Licenciada en Sociología. Se desempeña como becaria doctoral CONICET en el Programa ECyS, Área Educación, FLACSO Argentina, en donde forma parte del NEGESEC. Se

ha desempeñado como docente de educación secundaria y universitaria en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

<sup>5</sup> Magíster en Diseño, Gestión y Evaluación de Políticas Públicas y Programas Sociales (FLACSO), Licenciada en Sociología (UBA), Diplomada Superior en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina (FLACSO). Integrante del Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

<sup>6</sup> Los antecedentes normativos ineludibles de este proceso son: la incorporación de la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), la Convención de derechos del niño (CDN) y la Convención de Belem do Pará en la reforma constitucional de 1994. Asimismo, es de referencia la Ley que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en 2002 (Nº 25.673).

<sup>7</sup> A modo de ejemplo mencionamos: Ley de Representación estudiantil de 2013 (Nº 26.877); Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de 2013 (26.892).

<sup>8</sup> El artículo se enmarca en las siguientes investigaciones: “Las interrelaciones entre educación sexual integral y la educación ambiental integral en la Argentina contemporánea”, desarrollada en el Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos -NEGESEC-, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, FLACSO Argentina (2023-2025). Asimismo, se nutre del campo realizado en las investigaciones: “La producción cultural y política de la desigualdad educativa: Estados, instituciones y actores sociales en la escolarización de jóvenes en Buenos Aires” (CONICET, Fuentes, Sebastián).

<sup>9</sup> Podemos ubicar el inicio de esta agenda en las Conferencias Internacionales de Población y Derechos Humanos de los años 60 pero, sin dudas, los antecedentes más notables son la Conferencia del Cairo sobre Población y Desarrollo de 1994 y la Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing en 1995. Ambas sentaron las bases de una agenda sobre salud sexual y reproductiva y prevención de violencias con hincapié en la necesidad de educación y servicios de salud que incluyeran los tópicos de planificación familiar, prevención de las infecciones de transmisión sexual y educación accesible para todas las personas.

<sup>10</sup> Un hito para América Latina en este sentido es el Consenso de Montevideo en 2013 –reunido para dar vigencia y seguimiento a los objetivos planteados en la Conferencia de Población y Desarrollo de Cairo en 1994–, del que Argentina fue parte. Allí, además de definirse algunos puntos prioritarios recogidos en la agenda 2030 en educación, se afirma que los estados acuerdan “asegurar la efectiva implementación de programas de educación integral para la sexualidad, reconociendo la afectividad, desde la primera infancia, respetando la autonomía progresiva del niño y de la niña y las decisiones informadas de adolescentes y jóvenes sobre su sexualidad, con enfoque participativo, intercultural, de género y de derechos humanos” (CEPAL, 2013, p.18).

<sup>11</sup> Como antecedentes internacionales encontramos: Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Estocolmo, 1972); Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC, 1992); Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1994); Protocolo de Kyoto (1997, vigencia 2005); Carta de la Tierra (La Haya, 2000); Acuerdo de París sobre el cambio climático (2016); Acuerdo de Escazú (Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe, 2018).

<sup>12</sup> Esto se evidencia en la articulación del ODS 4 sobre la educación de calidad con el ODS 5 que busca garantizar la igualdad de género.

<sup>13</sup> Especialmente nos referimos a las negociaciones con sectores de la Iglesia Católica. Ver Esquivel (2011; 2013).

<sup>14</sup> En la discusión en la cámara de diputados que llevó a la aprobación de la ley el rol de las universidades es uno de los temas que hacen parte de las intervenciones de los y las diputadas, tanto para solicitar mayor precisión respecto a la participación de universidades nacionales y regionales en los órganos de coordinación y aplicación de la ley, como para resaltar su relevancia en temas ambientales.

<sup>15</sup> Esta red está compuesta por 28 redes universitarias ambientales, en las que colaboran más de 442 universidades de 16 países de la región.

<sup>16</sup> En ese mismo año, durante la Conferencia de la ONU sobre el Desarrollo Sostenible realizada en Río de Janeiro (Brasil), se adoptó el documento llamado *El futuro que queremos*, en el cual los países subrayan la importancia de dar apoyo a las instituciones educativas, en particular las superiores de los países en desarrollo.

<sup>17</sup> Consideramos especialmente la reforma del código civil de 2010 que establece el Matrimonio Igualitario (Nº 26.618); la Ley Nacional de Identidad de Género de 2012 (Nº 26.743); Ley Nacional de Interrupción Voluntaria del Embarazo de 2020 (N.º 27610).

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”. Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - *ARTÍCULO*-**

---

<sup>18</sup> Véase al respecto la Encíclica Laudato Si, escrita por el Papa Francisco en 2015 sobre el cuidado de la casa común.



***Testosterona***

Obra performática

Directora: Lorena Vega  
Interpreta: Cristian Alarcón

II Jornadas Disidencias Híbridas. artes/educaciones/investigaciones cuir.  
5, 6 y 7 de septiembre de 2024  
Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium  
Mar del Plata

**Dinámica de expansión territorial y creación de Escuelas Medias en el Campo Escolar de la ciudad de Tandil. Un aporte al debate sobre el derecho a la educación**

**Dynamics of territorial expansion and creation of Middle Schools in the School Campus of the city of Tandil. A contribution to the debate on the right to education**

Marcela Leivas<sup>1</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/yrzhgim2f>

**Resumen**

En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación que busca caracterizar al Campo Escolar (CE) de la ciudad de Tandil. Para ello, a partir de poner en diálogo la dimensión espacial y temporal que lo atraviesa, se indica la existencia de distanciamientos territoriales e institucionales. Se recupera como unidad de análisis a la totalidad Escuelas Medias de la ciudad. Para caracterizar su dimensión espacial se ubicó territorialmente a cada EM cruzando esta información con la tipología habitacional que establece la existencia de seis conglomerados. Para dar cuenta de la dimensión temporal, se realizó una periodización que asocia los procesos coyunturales que atraviesa el país con los momentos de creación de cada EM. Como resultado del análisis relacional de ambas dimensiones, pudieron identificarse dinámicas territoriales e históricas que, según la hipótesis de trabajo, responde a estrategias que los grupos sociales despliegan para mantener o aumentar su capital escolar, produciendo fronteras que implican el despliegue en un mismo territorio de diferentes y desiguales proyectos de socialización para la juventud.

**Palabras clave:** escuelas medias; campo escolar; territorio; periodización; estrategias de reproducción social

**Abstract**

This article presents the results of a research work that seeks to characterize the School Campus (CE) of the city of Tandil. To do so, by putting into dialogue the spatial and temporal dimension that runs through it, the existence of territorial and institutional distances is indicated. The totality of the Middle Schools of the city is recovered as a unit of analysis. To characterize its spatial dimension, each MS was located territorially by crossing this information with the housing typology that establishes the existence of six conglomerates. To account for the temporal dimension, a periodization was carried out that associates the conjunctural processes that the country is going through with the moments of creation of each MS. As a result of the relational analysis of both dimensions, territorial and

historical dynamics were identified that, according to the working hypothesis, respond to strategies that social groups deploy to maintain or increase their educational capital, producing borders that imply the deployment in the same territory of different and unequal socialization projects for youth.

**Key words:** middle schools; school campus; territory; periodization; social reproduction strategies

*Recepción: 17/09/2024*

*Evaluación: 21/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

### **Presentación**

En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación que busca caracterizar el Campo Escolar (CE) de la ciudad de Tandil. Para ello, a partir de poner en diálogo la dimensión espacial y temporal que lo atraviesa, se indica la existencia de una distribución desigual del capital escolar puesto en juego.

Se recuperan como unidad de análisis a las instituciones que brindan actualmente educación secundaria en la ciudad de Tandil. Es decir, a sus 31 Escuelas Medias (EM). Para caracterizar su dimensión espacial se ubicó territorialmente a cada EM, cruzando la información con la tipología habitacional realizada por Alejandro Migueltoarena y Santiago Linares (2018). Para dar cuenta de la dimensión temporal, se realizó una periodización que asocia los procesos coyunturales que atraviesa el país con los momentos de creación de cada EM.

Como resultado del análisis relacional de estas dos dimensiones, pudieron identificarse dinámicas territoriales e históricas que, según la hipótesis de trabajo, responderían a “estrategias” que los grupos sociales despliegan para mantener o aumentar su “capital escolar”.

Para dar cuenta de este recorrido investigativo, en un primer apartado se presentan los principios teórico-metodológicos desde donde se interpretará la información construida, en un segundo momento se indican los resultados obtenidos del análisis de cada dimensión, en un tercer momento se presentan los resultados del análisis relacional de ambas dimensiones y en un cuarto apartado se explicitan una serie de conclusiones que en base a los hallazgos apuntan a problematizar las políticas educativas y la existencia de procesos de socialización diferenciados que efectivizan el derecho a la educación.

### **1. Principios teórico-metodológicos**

Este ejercicio investigativo tiene como soporte teórico y metodológico al enfoque Estructural-Genético de Pierre Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 2005). Desde allí, se entiende que caracterizar el CE de la ciudad de Tandil, implica presentar “un caso en el universo infinito de las configuraciones posibles” (Bourdieu, 2008, p. 25). Pues, supone la expresión en la particularidad de una dinámica invariante, de una estructura accesible al conocimiento a partir de la visibilización de los

procesos de construcción de aquellos principios y mecanismos de reproducción que la componen.

Desde esta perspectiva, la sociedad es considerada un “espacio” en el cual se despliegan “posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas a las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre” (p. 30). Así, el “espacio social” puede compararse con un espacio geográfico en el interior del cual se recortan las regiones en función de las propiedades que los grupos sociales o las instituciones tienen o no en común, pues “las distancias espaciales-sobre el papel- coinciden con las distancias sociales” (Bourdieu, 1996, p. 130)

Ocupar una posición en el espacio, predispone a los agentes sociales a estar más próximos o más alejados entre sí, y por tanto a parecerse o a diferenciarse en la apropiación de las disposiciones que configuran su posición (habitus), generando las condiciones para la formación de grupos sociales más o menos homogéneos. Este agrupamiento depende de la estructura de distribución de los diferentes tipos de capitales escasos (Bourdieu, 2008).

El Sistema Educativo (SE) contribuye a la perpetuación de la estructura social a través de la distribución desigual del capital cultural en su expresión institucionalizada. Es decir, del “capital escolar” –títulos escolares- (Bourdieu, 1979).

Para conocer las dinámicas a partir de las cuales se lleva a cabo el proceso de distribución desigual de este capital escolar escaso, será necesario según el autor conocer cómo opera la relación entre *las estrategias familiares* y la *lógica específica de la institución escolar* (Bourdieu, 2008).

Las *estrategias familiares*, representan a las “estrategias de reproducción social”, aquellas prácticas a través de las cuales los agentes o grupos sociales, tienden “de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988, p. 122).

Dentro de ellas, Bourdieu (2011) identifica a las *estrategias educativas*. Las define como “estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales (...) que tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo” (p. 36), y que tienen una importancia creciente para comprender la perpetuación de nuestras sociedades, así como también las modificaciones que se propician. Según el autor, citando el fenómeno francés, las contradicciones propias que operan en el espacio escolar darán importantes indicios sobre “los nuevos movimientos sociales que han aparecido” (Bourdieu, 1988, p. 121).

En relación a la *lógica específica de la institución escolar o del sistema educativo*, el autor propone una imagen: el demon de Maxwell (Bourdieu, 1988).

Allí,

“las partículas en movimiento más o menos calientes, es decir, mas o menos rápidas, que llegan ante él, hace una selección, enviando las más rápidas a un recipiente en el que la temperatura se eleva, y las más lentas a otro recipiente, en el que la temperatura es baja” (p. 110)

De esta manera el “demon” permite mantener la diferencia, el orden necesario para no destruirse. La institución educativa, generaría una dinámica similar de diferenciación necesaria para ejercer el “acto de clasificación escolar” y el “acto de ordenación” (Bourdieu, 1988. P, 111), quizás también para no destruirse o desaparecer.

Finalmente, se recupera aquí un abordaje genético del CE. El requiere “que (se) encuentre en cada estado de la estructura a la vez el producto de las luchas anteriores” (Bourdieu, 1987. P, 51). El desafío es “tomar por objeto de estudio el trabajo social de construcción de ese objeto preconstruido” (Bourdieu y Waqquant, 2005, p. 319).

Para dar cuenta de la génesis que da origen a la distribución del capital cultural en las escuelas secundarias de la ciudad de Tandil, se propone un ejercicio que acerque elementos empíricos a la caracterización de la correlación de fuerzas que tracciona hacia el fortalecimiento y/o creación de determinado ordenamiento de principios en momentos bisagra de la historia política educativa de la ciudad, la provincia y el país. Es decir, sobre la relación entre los cambios producidos en el campo escolar local y los cambios externos que determinaron transformaciones decisivas en la relación de las familias con la escuela.

Así, a continuación se presentan las dos dimensiones del CE local que se pretenden poner en relación: la ocupación del espacio territorial con los períodos históricos en que se crea cada institución. Para, a partir de allí, encontrar indicios sobre la génesis de las estructuras que dan origen a la geografía de un espacio de EM que presenta regiones dónde los procesos de apropiación del capital cultural son diferenciados.

## **2. Variaciones de las dos dimensiones abordadas: emplazamiento territorial y dinámica de creación de cada EM.**

Con el fin de acercarnos a conocer la génesis de la geografía que presenta el CE local, se consideró estratégico poner en juego dos dimensiones: una que presente el *territorio*, la ubicación de cada EM en relación a las condiciones habitacionales que se despliegan en la ciudad, y otra que indique la génesis, la *temporalidad*, en relación a los años de creación de cada unidad educativa.

### **a) Emplazamiento territorial**

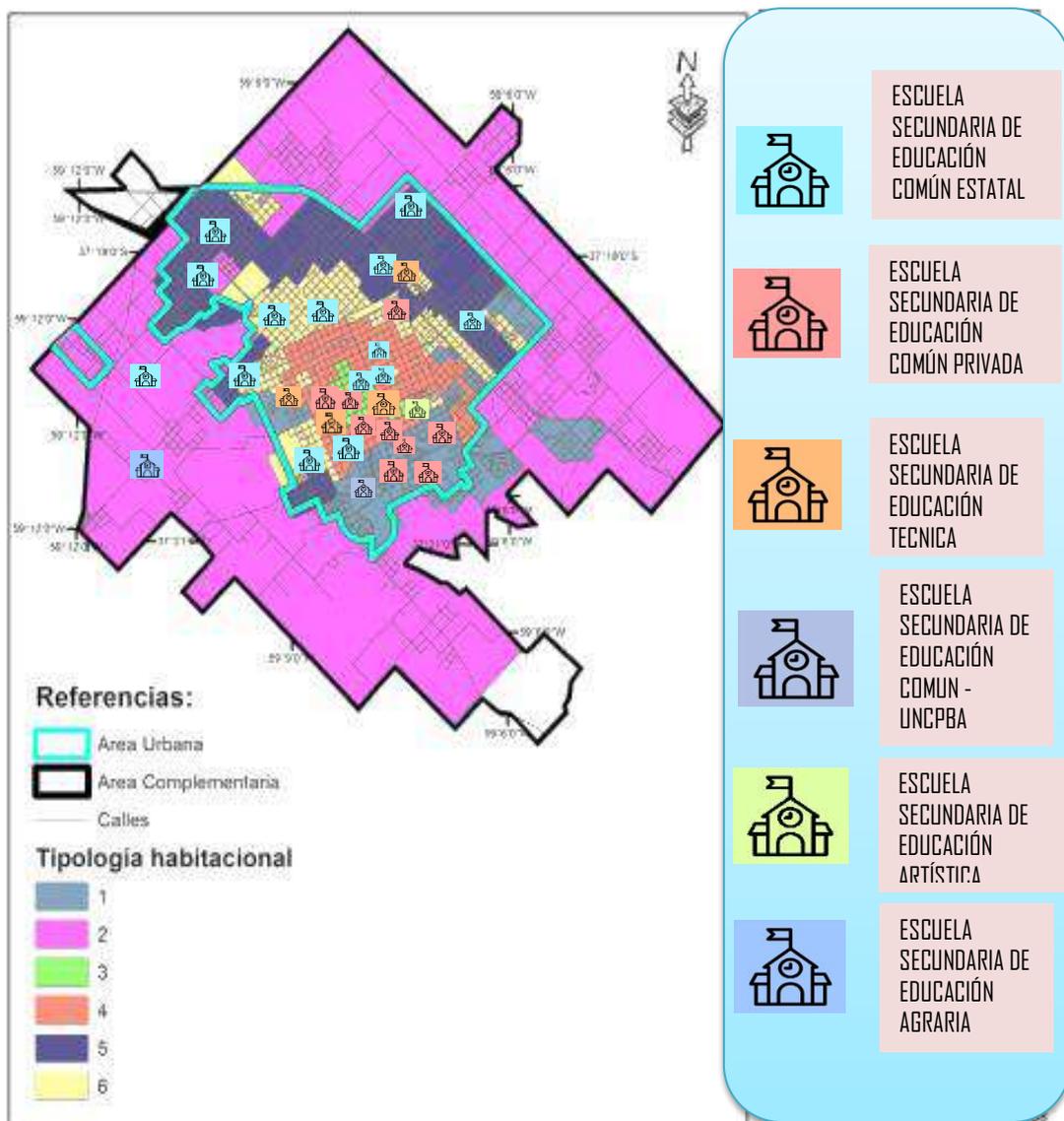
Para caracterizar la dimensión espacial del CE local, se recupera la concepción de *territorio*, entendiendo que implica observar al espacio desde las relaciones de poder (Haesbaert, 2012). Supone considerar que el espacio es un recurso del poder frente a la necesidad de controlar los procesos sociales. La toma de decisión sobre

lo que acontece en el espacio, la política, es la forma de organización del territorio (Fernandes, 2009, p. 5).

La configuración espacial de la ciudad de Tandil también es un territorio. Sus emplazamientos expresan ordenamiento propuestos por las relaciones de poder, es decir, expresa la distribución desigual de las condiciones materiales necesarias para habitarlo. Para Alejandro Migueltoarena y Santiago Linares (2018), en la ciudad pueden observarse seis (6) conglomerados<sup>2</sup>, grupos homogéneos de unidades espaciales que se expresan en una tipología habitacional<sup>3</sup> que van desde los más altos indicadores a los más bajos.

Para este trabajo se recupera el mapa de tipologías habitacional propuesto por los autores y se ubican allí a las 31 EM diferenciadas según gestión pública o privada, escuelas de educación común, técnica o artística, y si pertenecen a jurisdicción nacional como es el caso de una (1) EM a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Este cruce de información territorial puede observarse en el siguiente mapa.

**Mapa 1: Tipología habitacional (2010) y emplazamiento de EM de la ciudad de Tandil.**



Fuente: Elaboración propia recuperando: Linares y Migueltoarena, según Censo Nacional de Población y Hogares, 2010. INDEC y DGCyE Mapa escolar.

Puede observarse en este ejercicio la distribución de instituciones por todas los conglomerados de la ciudad, aunque se identifica una regionalización en donde las escuelas de gestión privada se concentran fundamentalmente en número 1, 2, y 3, y las de gestión estatal se despliegan por el conglomerado 4, 5 y 6.

### b) Dinámica de creación de cada EM

Dada la inseparabilidad entre espacio y tiempo, el análisis del territorio implica un abordaje de lo simultáneo y también de lo sucesivo (Haesbanert, 2012). De la cartografía tal cual y como se presenta, pero también de la génesis de las luchas históricas que desencadenaron en el ordenamiento territorial que finalmente acontece.

Para presentar los sucesos históricos que devinieron en la configuración del CE local, se propone un ejercicio que recupera los momentos de creación de cada EM y se los pone en relación con los diferentes proyectos económicos, políticos y educativos que se han expresado en el país. Resultado de este ejercicio fue la elaboración de una periodización que indica la existencia de siete (7) momentos.

Se entiende que las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento histórico del terreno social, y que en el momento de su creación establecen un “contrato”, una relación contractual que las coloca como portadoras de un mandato social, y al Estado como el responsable de movilizar sus recursos necesarios para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato (Frigerio y otras, 1994).

Ahora bien, en particular las dinámicas de creación de cada unidad educativa refieren a particularidades propias del momento histórico en que han sido creadas. En el caso que se aborda aquí, los momentos de creación de cada EM coinciden con los procesos económicos, políticos y educativos que caracterizan a las diferentes coyunturas que ha atravesado el país.

El *primer período* va desde 1896 a 1916, refiere a la creación de las primeras cuatro (4) escuelas que brindaron educación media en la ciudad, específicamente para la formación de la poca población que podría continuar sus estudios, magisterio o trabajar vinculado al sector agrario.

En el *segundo período* de 1946 a 1953, se crearon cinco (5) EM dos escuelas técnicas y tres de educación común, en el marco del primer período de masificación del nivel pos segunda guerra mundial, momento de creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) en 1946, y de búsqueda de un tramo curricular común en las escuelas medias que habilitara la articulación y orientación del nivel (Paviglianiti, 1998).

El *tercer período* va desde 1964 a 1974, momento en que se crean tres (3) escuelas secundarias. En un contexto político desarrollista, y dada la política educativa desplegada en el anterior período donde se extendió la educación a sectores excluidos, comenzó a sentirse la presión por la ampliación de la enseñanza media y superior. Durante los gobiernos dictatoriales de Onganía, Levingston y Lannuse, hubo una política fundamentalmente represiva, a pesar de ello se crean en la ciudad dos escuelas secundarias una común y otra técnica. Las demandas en educación serán planteadas con fuerza en el corto gobierno de Cámpora (Puiggrós, 2003), contexto en que se funda la primer y única escuela artística de la ciudad.

Durante el *cuarto período*, que va desde 1986 a 1997 se crean seis (6) instituciones que hoy brindan educación secundaria, una técnica y cinco escuelas de gestión privada. Se asiste a un contexto de recuperación democrática, que habilita la segunda expansión cuantitativa del nivel, dado que se eliminan los exámenes de ingreso al nivel y crece exponencialmente la matrícula, que convivirá con la instalación progresiva de políticas neoliberales expresadas en educación a través de las leyes 24.049 de transferencia de establecimientos educativos de la nación a

las provincias y la ley 24.195 Federal de Educación que supone un proceso de transformación del nivel al crearse la EGB 3 obligatoria y el Polimodal, y ampliación de las posibilidades de creación de escuelas además de a la Iglesia Católica a las sociedades, asociaciones, fundaciones, empresas y personas de existencia visible (Art. 36, Ley 24.195/94).

El *quinto período* identificado va desde 2003 al 2014, período neodesarrollista (Piva, 2015), cuando se crean once (11) instituciones, seis (6) de ellas emplazadas en espacios sub-urbanos. Es un contexto de recuperación institucional luego del estallido del 2001 (Hagman, 2014), momento de sanción de la Ley de financiamiento educativo 26.075/05 que aumenta el presupuesto al 6% del PBI en 2010 -cumplida recién en 2015 pero que una vez alcanzada no logrará sostenerse-. En el mismo período, se sancionó la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional del 2005 que intentaba recomponer la ruptura que la LFE había causado sobre la educación técnica, y la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006 que buscó superar algunos de los límites que la LFE en sus aspectos ideológicos y estructurales proponía, entre ellos ampliar la obligatoriedad del nivel a todos sus ciclos.

Luego, en el *sexto y séptimo período* se crean dos (2) unidades educativas. Respectivamente, una institución de gestión privada que coincide con la nueva experiencia neoliberal que se vivirá en la Argentina entre 2016-2019, y la otra en 2023 en contexto de pos-pandemia.

De la periodización anterior, puede adelantarse que los primeros cinco períodos expresan densidad en la definición de estrategias políticas, legislativas, en la creación de instituciones, y en la intención de colocar un sentido de la educación y del Sistema Educativo en relación al crecimiento que aspiran del país.

Los últimos dos, son mas bien “momentos” donde quizás sí hay una búsqueda de sentidos sobre la EM, pero no se identifican cambios normativos y/o institucionales que modifiquen las reglas de juego del campo.

### **3. Análisis relacional de la dimensión espacial y temporal.**

Para relacionar ambas dimensiones se ubicaron los datos en un diagrama de dispersión. A partir de vincular el conglomerado (y) y el período en que fueron creadas las EM (x), se han ubicado las 31 instituciones diferenciadas según sean de gestión estatal o privada, de educación técnica, artística o estén vinculadas a la Universidad Nacional del Centro, tal como se presentan en el siguiente gráfico.

**Gráfico 1: Conglomerado que habita y periodo de creación de cada Escuela Media de la ciudad de Tandil.**



tercero, en la década de 1990 donde se crean cinco (5) EM todas de gestión privada y ocupando un territorio donde no había instituciones educativas como es el conglomerado 1; y el cuarto, en el quinto período donde se crean once (11) EM la gran mayoría en los conglomerados con peores indicadores.

Por el territorio y el momento histórico en que se crean estas EM puede decirse que dichas estrategias no representan a los mismos grupos sociales. Aunque habría que profundizar en conocer las características de los actores que formaron parte de estos procesos, las élites, los sectores económicos y trabajadores han hecho, en diferentes momentos de la historia, un uso estratégico de las EM. Es decir, han considerado que a través de la educación secundaria podían mantener o aumentar su capital cultural. El resultado de este “diálogo” entre el Estado y las estrategias desplegadas por los grupos sociales ha sido diferente. Algunas refieren a la creación de EM gestionadas por el propio Estado y otras no, en algunos casos las instituciones se ubican en los territorios con mejores indicadores, en otros no.

Al respecto, sería productivo establecer con mayor análisis empírico, las implicancias en la configuración de disposiciones, de principios de diferenciación, en uno y otro caso, para indicar en cuánto estas gestiones diferenciadas implican una desigualdad en la distribución del Capital Escolar.

Luego, que durante los primeros cinco períodos se observa una tendencia a la creación de instituciones y expansión territorialmente de la oferta de educación secundaria. Ahora bien, esta dinámica de creación tiende a polarizarse territorial e históricamente. Territorialmente, porque con el devenir de los años se han creado escuelas en los conglomerados con mejor y con peores indicadores. Históricamente, porque las creadas en los mejores conglomerados se crean con mayor intensidad en el período neoliberal de la década de 1990, y las segundas en el contexto neodesarrollista del 2003.

Así, la dinámica de creación de cada EM ha implicado una forma de ordenamiento y re-ordenamiento del territorio local, lo que ha supuesto la vivencia de procesos de reterritorialización y desterritorialización (Haesbanert, 2012) donde se van conformando espacios de socialización diferenciados, pero homogenizados territorialmente. Al respecto, podría profundizarse el análisis de dichos procesos de desterritorialización. Es decir, si habilitar la institucionalización de la educación secundaria en nuevos territorios implicó para los grupos sociales que participaron de las nuevas EM algún desplazamiento espacial, y de ser así que configuraciones subjetivas produjo.

Finalmente, mencionar que en los últimos períodos (6 y 7), la creación de EM no parece ser una opción para las estrategias de reproducción de los grupos sociales. Lo cual, habilita preguntas sobre cambios en el uso que realizan del sistema de enseñanza, ¿se debe a que las EM ya no son consideradas estratégicas por los grupos sociales?, o a que ¿la estructura institucional existente permite absorber las demandas capital cultural por lo cual no es necesario que haya nuevas EM?

En investigaciones precedentes donde se han analizado las prácticas de estudiantes pertenecientes a EM de la ciudad, se indicó la existencia de procesos de *segregación* vinculados a regularidades en la cercanía existente entre escuelas urbanas (sean públicas o privadas) y la distancia que mantienen con las escuelas estatales emplazadas en ámbitos sub-urbanos.

En este ejercicio se grafican en el papel distancias que existen en la realidad. Se identifican *regiones*, líneas divisorias, límites territoriales e institucionales sobre los que habrá que seguir produciendo información, pero que grafican una contradicción inherente, la producción y reproducción de principios de diferenciación que distancia a grupos sociales que habitan el mismo territorio.

Frente a ello, será necesario que las estrategias sociales de los grupos más desfavorecidos demanden al Estado una EM que amplíe sus posibilidades de inversión en un mercado cada vez más competitivo. Y que desde el Estado se propongan acercamientos entre estas regiones, planificar posibles porosidades que permitan el diálogo entre procesos de socialización.

### **Referencias Bibliográficas**

- Bourdieu P. y Waquant L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1979) *Los tres estados del capital cultural*. En, *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, Mexico. 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1988) *La distinción*. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus.
- Bourdieu, P. (1996) *Cosas Dichas* Barcelona. Gediza.
- Bourdieu, P. (2008) *Escuela y Espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Fernandes, B. M. (2009) Territorios, teoría y política. En: Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.). *Descubriendo la espacialidad social en América Latina*. Colección “Cómo pensar la geografía”. Itaca. México. 3.
- Frigerio G., Poggi, M., Tiramonti G. (1994) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación, Serie Flacso.
- Haesbaert R. (2012) Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones sociales*. UNAM, Mexico, 8 (15).
- Hagman, I (2014) *La Argentina kirchnerista en tres etapas. Una mirada crítica desde la izquierda popular*. Cuadernos de Cambio.
- LEY 24.195 LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN. 1993
- LEY Nº 26.206. LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN. 2006. MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS
- Migueltoarena, A., y Linares, S. (2018). Mercado del suelo urbano y producción del espacio residencial en la ciudad de Tandil, Argentina. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 12 (23). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cvu12-23.msup>
- Pavligianiti, N. (1998) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.
- Piva, A. (2015) *Economía y política en la Argentina kirchnerista*. Batalla de Ideas.
- Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

## Notas

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Asistente del CONICET, con lugar de trabajo en el Programa de investigación y estudio sobre Política y Sociedad (PROIEPS) perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Ayudante diplomada ordinaria para la materia Sociología de la Educación I y II en la misma universidad. [marcelaleivas81@gmail.com](mailto:marcelaleivas81@gmail.com)

<sup>2</sup> Metodológicamente, los autores realizaron un análisis de *cluster* jerárquico que permitió determinar el número de grupos apropiados a formar con base en las variables en cuestión. Esto es posible gracias a la representación gráfica de un árbol jerárquico denominado “dendograma”, que indica secuencialmente las uniones de unidades espaciales y grupos. El algoritmo de agrupamiento seleccionado para realizar este análisis fue el método de mínima varianza o Ward (1963), el cual busca que la variabilidad dentro de cada grupo sea la menor posible al disminuir la suma de los cuadrados al interior (p. 12)

<sup>3</sup> El conglomerado 1 puede identificarse con aquellos espacios residenciales donde predominaría la Renta de Monopolio de Segregación. Los barrios que lo constituyen se ubican en su mayoría en el sur del ejido urbano (Barrio Golf, El Cerrito, Dique y el Country de las Sierras), aunque también aparece el barrio Calvario (al oeste) y la zona de la Sociedad Rural (al este). Son espacios que se apropian de las amenidades que brindan los paisajes serranos y valorizan el entorno natural, aunque en algunas ocasiones esto implica que la provisión de servicios sea más deficiente debido a las dificultades que el terreno ofrece para realizar el tendido. Los altos precios de los lotes determinan los sectores sociales que tendrán la oportunidad de residir allí. Presenta muy buenos indicadores en cuanto la calidad de la infraestructura y los materiales de los cuales están construidas las viviendas. Las condiciones socioeconómicas de la población son altamente satisfactorias, posee el mayor porcentaje de propietarios y el menor índice de desocupación (74,01% y 2,74%, respectivamente). El segundo conglomerado corresponde a las áreas periféricas del ejido urbano, las cuales se caracterizan por ser muy heterogéneas. Las aptitudes que los terrenos presentan para la construcción varían considerablemente, en especial en aquellos lugares constituidos por faldeos serranos, con importantes pendientes y dificultades para el tendido de los servicios a causa de los suelos rocosos. De igual manera, presenta el mayor porcentaje de viviendas en construcción (4,47%), las condiciones socioeconómicas de la población resultan variadas y cuenta con la menor cobertura de servicios. El conglomerado 3 se ubica en una zona reducida del centro de la ciudad y su rasgo característico es que la mayoría de las viviendas que lo componen son departamentos (72,95%), y posee el porcentaje más elevado de inquilinos (43,23%). Los indicadores relacionados a los servicios, a la infraestructura y los materiales de las viviendas son, en general, óptimos. Cuenta con el menor índice de hacinamiento y de hogares con necesidades básicas insatisfechas (0,67%), contiene el menor porcentaje de personas que nunca asistieron a la escuela (0,43%) y el mayor porcentaje de personas con estudios universitarios (43,55%). Los precios de las viviendas resultan los más elevados de la ciudad y, en términos relativos, posee la mayor proporción de viviendas destinadas al comercio. En este sentido, podría considerarse que el mercado de la vivienda privilegiada y la Renta Diferencial del Comercio se alternan en los diferentes terrenos que componen la zona céntrica. El conglomerado 4 comprende un anillo que bordea al centro de la ciudad y está compuesto por un mixto de casas y departamentos (61,17% y 38,46%, respectivamente). El porcentaje de propietarios se eleva, en comparación con el conglomerado 3. Asimismo, se visualizan muy buenos indicadores en lo que respecta a infraestructura, servicios, calidad de los materiales de las viviendas e índices socioeconómicos. Por el contrario, el conglomerado 5 presenta los peores indicadores en infraestructura, materiales de las viviendas, hacinamiento, necesidades básicas insatisfechas, educación y desocupación. Por ejemplo, sólo el 41,74% de las viviendas poseen gas a red, y el 9,55% de los hogares tienen alguna necesidad básica insatisfecha. Comprende los barrios de menores recursos que ocupan las periferias oeste, norte y este: Barrio Tunitas, Villa Laza, Movediza, San Juan, Villa Aguirre y Villa Gaucho. Finalmente, el conglomerado 6 ocupa una zona de transición entre el conglomerado 4 y 5, y presenta niveles promedios en la mayor parte de los indicadores utilizados. Se extiende por barrios que tradicionalmente constituyeron la residencia de los sectores obreros, como el barrio Metalúrgico y Villa Italia. En períodos anteriores, un gran número de industrias se radicaba en

estos lugares, aunque en las últimas décadas, algunas se trasladaron a zonas periféricas como consecuencia del crecimiento urbano. Otras aún permanecen allí, generando un uso mixto residencial e industrial.

**(Des)Hacer la escuela secundaria: Reflexiones a partir de la experiencia de Educación Profesional Secundaria en la EEST 2 de Mar del Plata**

**(Un) Making High School: On the Experience of Professional Higher Education at EEST2 in Mar del Plata**

María Marta Yedaide<sup>1</sup>

Rosario Barniu<sup>2</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/avs4827rg>

**Resumen**

Esta contribución socializa los aprendizajes producidos en el marco de una investigación para la finalización del grado en Ciencias de la Educación en una universidad pública argentina. La misma se articuló alrededor de una Comisión de la modalidad Educación Profesional Secundaria en la Escuela de Educación Secundaria Técnica No. 2 de la ciudad de Mar del Plata, a partir de un diseño metodológico que incluyó el estudio de la política y su particular expresión en este contexto. Como instancias de materialización de la EPS– y no fases sucesivas, tal como se conciben en una impronta aplicacionista– se abordaron ambas experiencias a partir del análisis documental y las entrevistas a actores/as intervinientes en cada una de ellas, a lo que se sumaron instancias de observación participante. Este proceso devino en interesantes reflexiones respecto de la educación secundaria en particular, el trabajo en el actual escenario colonial-capitalístico en que esta se inscribe, y las formas alternativas de aproximación a las políticas públicas que se ofrecen para transformar la investigación educativa en este dominio disciplinar específico.

**Palabras clave:** Nivel secundario; políticas educativas; trabajo; Educación Profesional Secundaria

**Abstract**

This contribution socializes some insights stemming from a research project in undergraduate education at a state university in Argentina. It delved into an educational policy deployed in a course of Professional Higher Education (PHE)–a new school format recently implemented at, among other premises, Technical High School 2 in Mar del Plata. As materializations of PHE, rather than successive phases, the experiences of policy-design and policy-embodied in a singular context were approached through document analysis, interviews and participant observations. This triggered reflections upon ordinary High School experiences, the prevalent and alternative meanings of work in contemporary capitalist environments, and some conjectures as to the possibility of addressing policies– educational ones in this case– in the light of neomaterialisms and neovitalisms.

**Keywords:** High School; Educational Policies; Work; Professional High School

*Recepción: 19/09/2024*

*Evaluación: 06/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

“Repetí dos veces, una de ellas porque me quedé libre por faltar. Este año tengo asistencia perfecta”. Esa fue la respuesta de un estudiante de la Educación Profesional Secundaria (EPS), cuando en una visita a la Facultad de Humanidades se consultó acerca de qué trata la misma. Este sencillo testimonio puede resumir de modo suficientemente fiel, y en pocas palabras, las expectativas que los diseñadores de la propuesta intentaron plasmar en decenas de resoluciones y documentos orientativos. La EPS es una oferta educativa de la modalidad de Educación Técnico-Profesional, diseñada y puesta en marcha en el contexto post pandémico, con el objetivo de recuperar a los estudiantes que habían desertado frente a los desafíos de la educación virtual. Sin embargo, la propuesta no se quedó allí sino que también buscó poner en tensión aquellos aspectos del nivel secundario que desde hace un tiempo se vienen señalando como limitantes para la garantización efectiva del derecho a la educación secundaria. Su potencia en tanto política educativa radica en la asociación de diversas cuestiones que dan vida a la propuesta: condiciones institucionales y curriculares propicias que habilitan otros modos de habitar la educación secundaria; una alteración en los elementos estructurantes de la gramática escolar tradicional del nivel; un trabajo docente cargado de un fuerte compromiso ético-político, entre otras.

Los sujetos destinatarios de la propuesta son jóvenes de entre 15 y 18 años con trayectorias escolares discontinuas, y tienen prioridad quienes se encuentren en contexto de lo que reconocemos como ‘vulnerabilidad social’. La necesidad de establecer prioridades en la inscripción y matriculación viene dada por una de las características de la oferta: las comisiones pueden tener, como máximo, quince estudiantes, los cuales están siendo permanentemente acompañados por los cuatro docentes de las asignaturas Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, el instructor de Formación Profesional y la coordinadora de trayectorias. Cuando utilizamos el término “permanentemente” lo hacemos en su sentido estricto, dado que todos los docentes tienen su designación por 20 horas semanales, es decir, por todo el tiempo en el que los estudiantes se encuentran en la escuela, aunque no estén todas esas horas dictando contenidos en clase. En muchos casos, incluso, el acompañamiento trasciende las paredes y tiempos escolares y se traslada a otros ámbitos de la vida.

El presente artículo retoma una experiencia en esta modalidad, al compartir parte de la investigación realizada en el marco de una tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata<sup>3</sup>. La misma se desarrolló a lo largo del año 2023, e implicó entrevistas al equipo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) a cargo del diseño e implementación de la propuesta, análisis documental de materiales escritos y audiovisuales, observaciones participantes en la

comisión del turno tarde de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 y entrevistas a sus integrantes. A través del trabajo de campo realizado buscamos aproximarnos a la oferta educativa Educación Profesional Secundaria como materialización –en el sentido dual de expresión y germen– de un posicionamiento político-pedagógico. Particularmente nos interesaba reconocer las condiciones de posibilidad pedagógico-críticas activadas a partir de las características que asume la EPS en la experiencia de la EEST N°2 de Mar del Plata, comprender los diálogos que se establecen entre la estructura curricular y organizacional de la oferta y la gramática escolar tradicional, y analizar los sentidos que los actores implicados le confieren a la misma, en intimidad con sus biografías y posicionamientos políticos-pedagógicos.

En este trabajo, particularmente, socializamos algunos aprendizajes referidos al estallido de la gramática escolar, las mutaciones en las relaciones entre formación profesional, trabajo y capitalismo, y algunas conjeturas relativas a modos alternativos de abordar el estudio de las políticas públicas bajo el influjo del realismo agencial y otros neomaterialismos y neovitalismos. Como antesala, realizamos un breve recorrido genealógico del nivel secundario, a partir del cual será posible poner en valor las producciones de la investigación. El diseño metodológico de la misma articula estas dos secciones, ya que colabora orgánicamente, como actancia o agencia, con aquello que ha sido co-producido.

### **Una breve genealogía del nivel secundario**

En Argentina el nivel secundario ha recorrido un extenso camino signado por tensiones, demandas e ilusiones de diversos actores de la sociedad. Luego de la independencia y la constitución de la República Argentina como tal, para la segunda mitad del siglo XIX, asistimos por un lado al triunfo de una determinada forma escolar bajo las variables de estatalización, simultaneidad, gradualidad, conformación de un oficio del docente y del alumno y, por otro lado, a la configuración de la escuela secundaria como institución con un rol diferencial en el proceso de segmentación educativa (Acosta et al., 2020). En este marco, entre 1863 y 1900 en nuestro país se crearon diecinueve Colegios Nacionales, portadores de un modelo unificado de educación liberal que buscaba trasladarse a las grandes ciudades del país con una función política definida: transformar a los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido y que alcanzaba a un porcentaje muy reducido de la población (Southwell, 2011). Se trataba de una formación marcadamente humanista y con un currículum enciclopédico, que se convirtió en la forma hegemónica de la escuela secundaria, definida como una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura” (Dussel, 1997).

Por su parte, la preparación para el trabajo se consolidó como una función discursivamente atribuida a la escuela secundaria pero que en el cotidiano, por las características que adoptó la gramática escolar del nivel, quedó relegada a un segundo plano, priorizando la enseñanza de un saber ciudadano que se concebía diferenciado al del trabajo por estar orientado a los miembros de las élites económicas y políticas (Jacinto

y Martínez, 2020). En este sentido, Tenti Fanfani (2012) argumenta que la temprana escolarización de una parte importante de la población, la escasa industrialización, las tecnologías productivas relativamente tradicionales y la frágil organización de actividades del mundo artesanal en esos tiempos resultaron factores influyentes para que el aprendizaje en el trabajo fuera considerado suficiente. Sería en paralelo al proceso de conformación del sistema educativo en nuestro país que se desplegarían, desde sectores de la sociedad civil, una importante cantidad de proyectos orientados a la formación para el trabajo y la vida productiva (Martínez y Garino, 2021).

Ahora bien, a medida que avanzó el siglo XX y la escuela secundaria comenzó a expandirse empezaron a entrar en colisión estos principios fundantes del nivel con un proceso de masificación que generaba nuevas tensiones. La mayor demanda por educación secundaria que se generó una vez universalizado el nivel primario, junto a la bonanza económica de los 50' y 60' –la cual permitió a un sector social postergar la inclusión de sus hijos al mercado laboral–, y la vigencia de un modelo desarrollista que apostaba al crecimiento económico a través de la inversión educativa resultaron factores que derivaron en una primera masificación del nivel secundario que lo puso en crisis (Braslavsky, 1980). En este marco, la vía de contención de los nuevos sectores sociales que se acercaron a la escuela secundaria tendió a ser la creación de ramas o modalidades diferenciadas –tales como la educación técnico-profesional y Escuela Comercial<sup>4</sup>– que, sin alterar sustancialmente el modelo institucional ni sus elementos estructurantes, colocaban un poco más el acento en la formación para el mundo del trabajo de lo que lo hacían los Colegios Nacionales. Este proceso dual de segmentación y sistematización (Mueller, 1992) ha sido conceptualizado como la hipótesis del desvío (Acosta et al., 2020), una lectura realizada a fines de los 60' por distintos trabajos de historia de la educación desde la cual se entiende que la presión de las clases sociales emergentes para acceder a niveles superiores de la educación fue resuelta por las élites políticas promoviendo reformas que diversificaron la estructura del sistema, sin por ello perder la articulación dada por compartir un mismo marco de planes de estudio, certificaciones y evaluaciones. Ya hacia fines del siglo XX, la escuela secundaria argentina sufrió un nuevo proceso de reconversión en el marco de la autodenominada *transformación educativa*, el cual estuvo promovido por las distintas políticas educativas impulsadas por el gobierno de signo neoliberal de Carlos Menem, cuyo epicentro se situó en la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE). La LFE pretendió reformar el sistema educativo integralmente al desarticular el modelo de escuela primaria y escuela secundaria y establecer una educación general básica (EGB) obligatoria de nueve años, dividida en tres ciclos, seguida por un ciclo Polimodal de tres años, con cinco modalidades electivas: Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones y Producción de Bienes y Servicios. Previo a la LFE, en 1991 se sancionó la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario que, bajo un discurso de eficiencia y acortamiento del gasto estatal, implicó el desplazamiento de las responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias (Feldfeber, 2009). En este escenario, la Educación Técnico Profesional resultó

fuertemente desfinanciada y desarticulada, cuyo saldo resultó en la dilución de la especificidad de la formación laboral, altos niveles de heterogeneidad de trayectorias formativas y una marcada desarticulación con el nivel superior, con el agravante de que los títulos otorgados presentaban grandes dificultades para la matriculación en colegios profesionales y en el reconocimiento de los sectores empleadores (Jacinto y Martínez, 2020). El proceso de reconversión que debieron emprender las instituciones técnicas para mantenerse como escuelas de nivel medio, sumado a los efectos de la Ley de Transferencia, dio lugar a que los años '90 sean considerados como una etapa de decadencia de la modalidad (Gallart, 2006; Maturo, 2014).

Tras poco más de una década de implementación de la LFE, el escenario educativo en Argentina se vio nuevamente convulsionado a partir de una nueva reforma, de la mano de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), conjugada con un amplio abanico de políticas de reconocimiento de derechos que estuvieron signadas por la igualdad como eje central y la búsqueda de reparar las consecuencias de las políticas de la década previa (Dussel, 2019; Schoo, 2013). En este marco, la discusión en torno al nivel secundario se vio revitalizada y tomó un nuevo impulso a partir del establecimiento de su obligatoriedad. Siguiendo a Zysman (2015), esta Ley tuvo el efecto de renovar el debate pedagógico a la vez que

permitió la reparación del lugar del Estado en materia de responsabilidad educativa, devolvió al sistema su estructura clásica, como acto de reconocimiento de la experiencia histórica, y le imprimió un nuevo componente utópico: estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, lo que elevó la cantidad de años de obligatoriedad a trece. (p. 20)

En este sentido, se trata de una legislación que impulsó una modificación profunda del papel que este nivel ha tenido en la conformación de las trayectorias vitales de los jóvenes, legitimando la expectativa en torno a la asistencia de todo joven a la escuela secundaria. Así, la secundaria obligatoria resultó incorporada al patrón normativo que delimita la trayectoria vital de quienes están en edad de asistir a ella, pasando a ser una exigencia para los jóvenes contemporáneos (Nobile, 2016). Simultáneamente, la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP), en 2005, le otorgó a la ETP un marco legal propio y vino a reposicionar la modalidad desde un lugar estratégico en términos de desarrollo humano y social y de crecimiento económico, en búsqueda de valorizar su estatus social y educativo (Maturo, 2014).

A través de este breve recorrido por los vaivenes históricos del nivel es posible identificar la persistencia de un modelo de educación secundaria con rasgos constitutivos y aparentemente inmodificables, que sobreviven a los diversos intentos de reforma orquestados en el último siglo y medio en nuestro país, y que parecieran tener una vida propia que va más allá de las intenciones y voluntades políticas de turno—lo que más adelante reformularemos a la luz de los neomaterialismos y neovitalismos. Para explicar los devenires cotidianos en las instituciones educativas del nivel tomamos el concepto gramática escolar, entendido como las estructuras, reglas y prácticas que organizan la enseñanza, y que se internalizan como normas explícitas e implícitas que regulan el

funcionamiento de la escuela (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 2001). Estas podrían verse como bastiones de resistencia. También es posible conjeturar que la aparente esterilidad de las reformas en algunos aspectos estructurantes del nivel secundario, sumado a la ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo alcanzado e inserción laboral y en el marco de tensiones de los mercados de trabajo diversos y segmentados, han contribuido a la crisis de sentido sobre la educación secundaria, al influir en gran medida en las motivaciones de los jóvenes hacia la escolarización (Jacinto, 2013).

Crisis de sentido, resistencia a la transformación, inercia de/por la gramática escolar. Cualquiera sea la explicación razonable para la relativa infertilidad de los procesos de reforma del nivel secundario, la alteración que la modalidad Educación Profesional Secundaria manifiesta se vuelve testimonio de la posibilidad de cambio. A partir de esta observación se justifica nuestra investigación sobre una experiencia local, articulada por decisiones de diseño que compartimos a continuación.

### **Metodología**

En pos de orientarnos hacia los objetivos que hemos mencionado, nuestras decisiones metodológicas se enmarcaron en la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), particularmente en sus vertientes más críticas (Kincheloe y McLaren, 2012). Partimos de comprender a la misma como una actividad situada que consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, cuya finalidad es comprender las motivaciones, decisiones y configuraciones de sentido individuales a partir de la idea de que los sujetos somos capaces de la construcción e interpretación de las prácticas generadas en la interacción social (Denzin y Lincoln, 2011; Archenti y Piovani, 2007; Sautu et al., 2005; Vasilachis de Gialdino, 2006). Específicamente, nos posicionamos dentro del paradigma crítico-hermenéutico (Guba y Lincoln, 2012), en el enfoque narrativo (Yedaide, 2018; Yedaide y Porta, 2017; Chase, 2015) y en la tradición socio-crítica (Kincheloe y McLaren, 2012).

La intención de situarnos en la tradición socio-crítica habla de nuestra búsqueda por exponer las contradicciones del mundo, especialmente las apariencias que ocultan relaciones sociales de desigualdad, injusticia y explotación, como así también por contribuir a formas de acción política que puedan compensar las injusticias localizadas en el campo o construidas en el acto de investigación misma (Kincheloe, 2008). En coherencia con estos posicionamientos, buscamos distanciarnos de aquellos entendimientos de la ciencia positivista que conciben al investigador como un testigo modesto (Haraway, 2004). Desde estos enclaves, entendemos que el costo de mantener una racionalidad tecnocrática en las ciencias sociales es demasiado alto, y que la visión de la investigación como producción de conocimiento sobre sujetos como si estos fueran objetos y los investigadores un mero instrumento neutro de aplicación de métodos no converge con nuestra ética (Yedaide et al., 2015).

Atravesado por este posicionamiento, el trabajo de campo incluyó entrevistas, observaciones participantes y análisis documental. Aquí entendemos a este último en términos amplios, como el trabajo sobre cualquier documento no producido para los fines

de la investigación; hemos analizado materiales de ocurrencia natural que involucran una amplia gama de registros (Valles, 2000; Peräkylä, 2015). En lo que refiere a la entrevista, nos apropiamos de la propuesta de Fontana y Frey (2015) de concebirla desde un lugar empático, como un proceso interactivo entre dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colectivo, con una naturaleza activa que conduce a la creación de una historia de forma mutua y ligada al contexto de la entrevista. Por último, y en relación con la observación participante, optamos por partir del supuesto de que la observación pura es, en primera instancia, imposible de lograr en la práctica, y, en segunda instancia, cuestionable desde un punto de vista ético, frente a lo cual adherimos a una perspectiva que se deje de concentrar en la observación como un “método”, para considerarla en cambio como un contexto de interacción entre aquellos que colaboran con la investigación (Angrosino, 2015).

En resumen, y partiendo de estas precisiones acerca de los instrumentos utilizados, nos implicamos en el análisis documental de normativas, resoluciones y documentos pedagógicos de orientación, además de la filmación de una entrevista grupal a los pedagogos del INET a cargo del diseño, implementación y acompañamiento de la propuesta EPS en los territorios. También realizamos una entrevista biográfico-narrativa a la directora de Educación, Trabajo y Producción del INET, y conversamos con los cinco docentes y la coordinadora de trayectorias de la comisión de EPS que funciona en el turno tarde de la EEST N°2 de Mar del Plata. Por último, participamos de 3 jornadas completas (clases de 4 horas de duración) entre mayo y julio del 2023, de una salida educativa a Casa Caracol y de la visita de los estudiantes y docentes de la Comisión a la UNMDP, en el marco de las *V Jornadas de Intercambio Territorial* organizadas por el GIESE, donde la Comisión completa estuvo invitada a contar su experiencia en EPS.

### **Algunos aprendizajes de la experiencia**

La aproximación a estas experiencias de gestación y despliegue de una propuesta educativa en el marco de la modalidad EPS ha sido fecunda y profundamente pedagógica. Las implicancias para las personas afectadas- compartidas en la tesis pero también expresadas en la participación de los otros actores en la Universidad en el día de la defensa y en las Jornadas-son muchas y relevantes. Compartiremos aquí tres líneas prevalentes, que nos han llevado a revisar, en primer lugar, la educación secundaria como proyecto pedagógico contemporáneo; luego, los modos en que ponemos en relación la formación profesional con el trabajo en un marco de racionalidad capitalista; y, finalmente, la posibilidad de abordar el estudio de las políticas educativas desde paradigmas alternativos.

#### *La gramática escolar estallada<sup>5</sup>: alteraciones en la Educación Profesional Secundaria*

Frente a los desafíos que presenta el escenario educativo actual, y partiendo de una comprensión socio-histórica del nivel secundario, encontramos en la EPS una auténtica subversión de la gramática escolar y una búsqueda de alterar los elementos de aquello que Terigi (2008) da a llamar trípode de hierro. En primer lugar, en lo que alude a la

organización curricular se trata de un nuevo modo de organizar la enseñanza, asociado a una disrupción en el formato de trabajo docente debido a que las especialidades se desdibujan tenuemente. El Diseño Curricular de la EPS se compone de varios tipos de espacios curriculares: los Módulos de Formación Profesional integrados con la Formación General, constituidos a partir de las capacidades, contenidos, actividades formativas y prácticas de la Formación Profesional, articulados con conocimientos de la Formación General establecidos en los NAPs; los Módulos de Formación General Integrados entre sí, que buscan dar cuenta de problemáticas y/o ejes temáticos relevantes en términos de las disciplinas y de los contextos sociales, económicos, productivos y culturales; los Espacios de Formación General, que profundizan capacidades y contenidos propios de un campo de conocimiento; y los Espacios de Lengua Extranjera. Esta es una refractación de la EPS, como desarrollaremos más adelante, que se expresa en la normativa y define un marco estructural productor de ciertas condiciones de posibilidad. Otra cara del cristal, creada a partir de lo conversado, manifiesta que esta forma de organizar los contenidos tiene fuerte implicancias en la experiencia escolar y los modos de organizar el trabajo en clase, y propone desafíos que los profesores ven como positivos.

Según el equipo docente, esta forma de estructurar el currículo, que trae aparejado un trabajo en parejas pedagógicas en el marco de una enseñanza colaborativa incorporada como estrategia didáctica innovadora de corte inclusivo (García et al., 2017), es especialmente virtuosa. En nuestra propia experiencia, en el contexto de las observaciones participantes, esta estrategia de trabajo en parejas pedagógicas se desplegó de modo flexible en lo que respecta a sus fines: en algunas ocasiones, uno de los dos docentes es quien tomaba el protagonismo en la conducción de la clase y un segundo hacía de apoyo, acompañando y brindando una ayuda ajustada a algunos estudiantes en particular que lo requerían, mientras que en otras oportunidades existía una integración pedagógica entre los contenidos de un campo y del otro. Más allá de las variantes, podemos decir que estamos frente a una apuesta por desgramaticalizar los modos de ser docente tradicionales, sobre todo del nivel secundario, caracterizados por el trabajo aislado y compartimentado –y que suele ser precedido por un tramo de formación docente que, aun cuando promueve colaboraciones de diversos tipos, sigue sostenido en prácticas tales como la evaluación individual.

Por otro lado, la propuesta curricular resulta novedosa también al estar estructurada a partir del campo de la Formación Profesional, entendiendo al mismo como convocante y un factor motivante, teniendo en cuenta que los jóvenes con trayectorias discontinuas o desvinculados del sistema suelen recurrir a la Formación Profesional para desarrollar saberes y capacidades que mejoren su cualificación para una inmediata inserción laboral. De hecho, la Formación Profesional recibe la mayor carga horaria dentro de los primeros niveles, y a su vez resulta el eje articulador del resto de los espacios formativos, como estrategia de seducción y activación del deseo de aprender por parte de los estudiantes. Nuestra presencia en el aula nos permitió compartir este sesgo en la planificación y el modo de llevar adelante las clases. A los contenidos aislados y descontextualizados

propios de otras modalidades se les contraponen acá la integración curricular (Illán y Pérez, 1999) puesta en función de un fin muy claro: la formación en un oficio y en los saberes que permiten ejercer una ciudadanía con derechos. De acuerdo con el profesor de matemáticas de la Comisión, se trata de una propuesta que

Te permite contextualizar. Eso yo creo que es importantísimo, porque abre otra mirada y a su vez [los estudiantes] saben dónde pueden implementar el contenido matemático. La secundaria tradicional lo que tiene es que si vos no tenés una modalidad específica recién a partir del ciclo superior podés inclinar el contexto de una situación problemática (...) Veo mejores resultados dentro de la EPS, donde el contexto permite que ellos imaginen qué es lo que están haciendo o la implementación de su propio oficio (...) darle esa contextualización ayuda muchísimo al aprendizaje y a que ellos tengan el incentivo de querer aprender. (M. Platero, comunicación personal, 16 de noviembre del 2023)

Por último, otro aspecto de la gramática escolar que se manifiesta revolucionado se vincula con los tiempos. A partir de la designación de los docentes por 20 horas semanales, los tiempos escolares, tal como los conocemos, se ven interrumpidos y resultan promotores de una deshabituación (Ahmed, 2019). Es así que nos encontramos con que la problemática tan frecuente en las escuelas orientadas, referida a la poca concentración institucional y la abundancia de los llamados “docentes taxi”, aquí no aparece. El trabajo docente ya no se reduce a las horas de clase dictadas, sino que se incorpora el tiempo para llevar adelante otras tareas institucionales: para planificar, para programar una salida educativa, para corregir con detenimiento, para conocer a los estudiantes y a los propios compañeros del equipo docente, para articular actividades conjuntas, entre muchas otras cuestiones. De este modo, los tiempos son más laxos, aunque por momentos la adrenalina y ansiedad propias de nuestra época también recorren las aulas de EPS.

Después de lo compartido en el transcurso de esta investigación, podemos afirmar que en EPS los tiempos no están puestos en función de cumplir con planificaciones descontextualizadas ni dictar todos los contenidos del diseño curricular primordialmente—como solemos creer cuando activamos nuestros propios imaginarios sobre la educación secundaria convencional, que seguramente dicen algo también de la axiomática social de la que participamos. Complementariamente, los lineamientos para la implementación de la EPS en la Provincia de Buenos Aires estipulan la organización de la propuesta formativa en niveles, en lugar de años, estableciendo un régimen de cursada que, en tanto valora y reconoce la posibilidad de acreditar los saberes y experiencias laborales, así como las condiciones vitales y socioeducativas, se conforma en un formato flexible que permite el cursado simultáneo internivel. En otro plano de expresión, existe una plena conciencia entre los docentes respecto de la necesidad de generar estrategias para que sus estudiantes no se vean expulsados por segunda vez de un formato escolar que ignora las múltiples expresiones de la diversidad, incluyendo la heterogénea temporalidad con que se alcanzan ciertos objetivos de aprendizaje. Así lo manifiesta un fragmento de la entrevista con el profesor de Ciencias Sociales:

La escuela tradicional deja muchos chicos en el camino. No todo el mundo se aguanta la presión, la exigencia, y sobre todo en una [Escuela] Técnica. Pero por ahí, y lo notamos con los profes, hay chicos que no sé si es que no pueden aprender, sino que tienen tiempos distintos. Nosotros tenemos ahí un par de chicos que vos ves, y parece que están todo el día jugando, pero cuando preguntás algo están más que atentos y te sorprenden (...) Entonces acá hay otra cosa. Pero claro, en un aula tradicional ese chico por ahí hasta molesta. Entonces acá nosotros no es que nos bancamos la molestia, sino que la vamos llevando hacia otro lugar y tratamos de que eso sea un juego, y bueno, le damos un tiempo y ahí surgen estas cosas lindas. (H. Argañaraz, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023)

Es así que en EPS nos encontramos con otras temporalidades: el tiempo en la escuela no es solo para enseñar y para aprender en los términos propuestos tradicionalmente. Todos los días, por ejemplo, se toman al inicio de clase unos treinta minutos para compartir mates entre estudiantes y docentes, charlar sobre lo que hicieron el día anterior, hacer chistes y comer algún bizcochito. Pero lo interesante aquí es que no se trata de una “pérdida de tiempo”, como se podría percibir desde el sentido común, sino que se incorpora como parte de una estrategia pedagógica.

En ese tiempo en que la jornada escolar se orienta al tratamiento de los contenidos curriculares, como suele ser esperable, el enfoque en la EPS es, no obstante, relativamente excéntrico en comparación con la usual compartimentalización en materias bien distintas, que se dirigen a objetivos de aprendizaje propios, circunscritos a un dominio académico o disciplinar. En la EPS se privilegia, en cambio y como habíamos anticipado, la formación profesional, que deviene articuladora del resto. Lo que se denomina “formación integral” opera en un triple sentido: de los distintos tipos de saberes, de las instituciones y de sus contextos.

Desde lo curricular y pedagógico, la perspectiva de eje en la formación profesional se muestra en las palabras de la docente de Lengua y Literatura:

Sentís como que tiene sentido realmente la enseñanza y los contenidos que vas dando. Porque capaz a veces das un contenido y después queda ahí y ya está, se perdió. Pero ahí, cuando involucrás a otras personas de otros campos y de otras asignaturas se genera como un intercambio muy rico (...) Porque también está esa demanda quizás de los estudiantes de decir “bueno, pero para qué me sirve la escuela, qué hago en la escuela, para qué me va a servir en la vida”. Bueno, para un montón de cosas que quizás no estás viendo, que se están formando en tu individualidad, pero quizás con esto del oficio es más tangible. (C. Abiuso, comunicación personal, 21 de noviembre del 2023)

De modo particularmente interesante, las conversaciones acerca de esta simbiosis materias-formación han dejado ver una pulsión por conferir nuevos sentidos al trabajo y desestabilizar algunas de las nociones más tradicionales asociadas al mismo. Por eso nos demoraremos, a continuación, en las relativas desestabilizaciones respecto de las definiciones del trabajo que prevalecen en el inconsciente colonial-capitalístico- como suele referir Suely Rolnik (2019) a la matriz cartográfica, topológico relacional, propia de nuestro presente.

*Oscilaciones en torno a la intimidad entre formación profesional, trabajo y capitalismo*

Desde hace muchos años, tanto para el sentido común como para muchas investigaciones, el trabajo ha sido visto de modo instrumental, como un medio para subsistir y generar un dinero que permite el consumo, o bien como un modo de producir los objetos que posteriormente serán consumidos. En este sentido, el *cafisheo* al que refiere Suely Rolnik (2019), es decir, la operación que realiza el capitalismo para apropiarse y explotar la propia fuerza vital de creación individual y colectiva de nuevas formas de existencia, también se hace presente en la dimensión del trabajo. Sin embargo, en la EPS nos encontramos con que entre los docentes y directivos de la institución existe una concepción que, sin dejar de mantener una visión del trabajo desde una lógica económica, lo hace desde un marco de redistribución y justicia social:

De 20 chicos que en la casa no tienen nada, que no tienen posibilidad de nada, ninguna salida, por ahí cuatro, tres, cinco o los que sean, en el Ciclo Básico mismo aprenden a hacer un velador, aprenden a hacer una parrilla, aprenden a hacer un banquito. Y eso que aprendieron después lo pueden hacer para vender (...) Entonces en la escuela técnica en sí yo le apuesto a eso, a que va a dar esas herramientas para que el chico pueda salir a vender algo o pueda desempeñarse con alguna habilidad y conseguir ese trabajo que necesita. (V. Barnes, comunicación personal, 16 de noviembre de 2023)

Para darles una herramienta de trabajo. Justo ahora estaba hablando con varios de ellos porque tienen ofertas de trabajo, así que ahora que empieza la temporada ya están haciendo arreglos con lo que han aprendido del oficio (...) Eso también los va ayudando a ser más autosuficientes, que ellos también vayan teniendo una valoración propia, una mejor autoestima, que vean que acá tienen una formación, una valoración. Creo que en ese sentido se contiene, pero además se aporta un valor a la sociedad, porque son chicos que salen con un oficio que aporta a la ciudad. (C.G., comunicación personal, 13 de noviembre de 2023)

Desde estos enclaves, el trabajo es visto, desde una dimensión individual, con un potencial de emancipación económica que puede colaborar en subsanar desigualdades de origen, a la vez que se incluye su posible aporte a la sociedad, desde una lógica comunitaria. Si bien continúa presente la visión instrumental-económica, puesto que se valora al trabajo en tanto medio para conseguir los recursos necesarios para subsanar una situación de desigualdad, esta perspectiva amplía la mirada e incorpora al análisis su función social, y lo subsume a una lógica de redistribución del ingreso.

Ahora bien, desde el equipo del INET la perspectiva se complejiza y teje interesantes tramas con la visión de trabajo que propone el marxismo (Noguera, 2002). La misma lo comprende como una forma específica de praxis y lo configura en tres dimensiones: la cognitivo-instrumental, en tanto es una actividad orientada a un fin; la práctico-moral o social, dado que involucra interacción y comunicación con otros sujetos; y la dimensión estético-expresiva, en términos de autoexpresión práctica del ser humano, que desarrolla en él el libre juego de las fuerzas vitales físicas y espirituales. Desde esta concepción amplia se defiende una idea de autorrealización activa a través del trabajo, no como mero

goce pasivo o consumo, sino como una práctica que supone actividad y esfuerzo. La continuidad con lo conversado con el equipo de la EEST 2 es interesante.

En los documentos que hemos analizado, no obstante, el sentido del trabajo se ha mostrado más anudado a la productividad. Muchos de estos escritos citan un fragmento de la Ley Provincial de Educación N°13688, en el que se plantea como objetivo concebir y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, tanto individuales como colectivos y cooperativos, a través de una inclusión crítica y transformadora de los estudiantes en los espacios productivos. Específicamente, los documentos oficiales establecen que la incorporación del trabajo en propuestas educativas tenderá a la formación de los alumnos como sujetos activos capaces de generar proyectos productivos, emprendimientos individuales y comunitarios que habiliten su autonomía económica y su participación como ciudadanos en el desarrollo provincial y nacional.

Cuando esta norma resuena en las personas implicadas, sin embargo, estas otras asociaciones entre trabajo y plenitud vital emergen. Nora Estrada, por ejemplo, nos contaba:

El sistema educativo debe estar vinculado con los desarrollos productivos, porque lo que permite esa vinculación son muchas cosas que tienen que ver con nuestros proyectos personales de vida. Si el sistema está vinculado con el desarrollo productivo, y también con el desarrollo local, permite algo fundamental, que es el arraigo. Vos empezás a construir tu identidad desde el lugar donde estás, pero además empezás a ser parte de una cuestión fundamental del desarrollo, que es el desarrollo humano (...) El sistema educativo se vincula con los desarrollos productivos y la llave para insertarse en el escenario tiene que ver con la formación para el trabajo. (N. Estrada, comunicación personal, 14 de junio de 2023)

Es así que entra en juego el concepto de arraigo, ligado a una construcción de la identidad. El mismo es entendido como el proceso de establecer una relación con el territorio y apropiárselo, y también ha comenzado a tomar protagonismo desde un enfoque crítico con el desarrollo de las teorías decoloniales, para dar cuenta de una de las características y modos en que opera la dominación colonial: el desarraigo. En este sentido, Weil (1949) se refiere al arraigo como una necesidad primordial humana, dado que el ser humano tiene una raíz por su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva vivos ciertos tesoros del pasado y ciertos pensamientos del futuro. Advertimos aquí que las nociones de trabajo y la formación para el mismo son comprendidas más allá de su finalidad capitalista, o cognitivo-instrumental desde la mirada marxista. Si bien se construye sobre una inercia, estas nuevas conceptualizaciones conforman un complejo entramado, que asocian al trabajo al desarrollo nacional, regional y local desde una dimensión comunitaria y social, ligada al bienestar general de la población, y al desarrollo y la autonomía personal.

*Sobre el estudio alternativo de las políticas educativas*

Un último conjunto de aprendizajes resultante de esta experiencia, y que nos interesa también socializar, devino de la concomitancia de la investigación con lecturas que ofrecen a los posthumanismos (como en Braidotti, 2015), los neomaterialismos (como en Barad, 2007) y los neovitalismos (como en Bennet, 2010) como matrices para aproximarnos (y, entonces, componer) los “objetos de estudio” que nos interesan. Estas discusiones, que llegan de la mano de los feminismos y teorías queer, principalmente, pero también vienen abonadas por las tradiciones de los estudios de la raza, culturales, poscoloniales, descoloniales, indigenistas, etc., nos incitan a girar radicalmente hacia otras formas de agenciar nuestras investigaciones, poniendo de cabeza lo que tenemos aprendido y aquello a lo que nos hemos habituado (Ahmed, 2019). El esfuerzo por explorar lo que estas tesis *le hacen* a las políticas educativas nos exigió profundamente, dejándonos con la sensación de que algo importante viene asomando, aunque no logramos todavía asirlo con firmeza. Con este ánimo, tentativo y errante, compartimos alguna reflexión en crudo sobre la afectación de nuestros acercamientos a las políticas bajo estos influjos.

La indagación en torno a las políticas educativas comprende, como para todos las (sub)disciplinas en la modernidad-colonialidad, una multiplicidad de de-finiciones (Pérez, 2016) tendientes a regular su abordaje y objeto de estudio. Una mirada reciente, aunque convencional, sostiene que la política educativa en tanto campo teórico se define a partir de la perspectiva y el posicionamiento epistemológico de quien la interpreta, y que esa definición se enmarca en una episteme de época, en términos foucaultianos (Tello, 2015). Este pronunciamiento permitiría identificar filiaciones con perspectivas marxistas, neomarxistas, estructuralistas, posestructuralistas, positivistas y humanistas, entre otras, conjugadas con posicionamientos epistemológicos neoinstitucionalistas, jurídico-legal, de la complejidad, posmodernos, hiperglobalistas, escépticos, neoliberales, funcionalistas y críticos, sólo por mencionar algunos. En este mismo esfuerzo por cartografiar el territorio de la (sub)disciplina, se ha producido una clasificación desde aquellas perspectivas ligadas a los inicios de la política educativa como campo teórico, con una visión centrada en la legislación, enmarcada en un enfoque jurídico-institucionalista y caracterizada por un abordaje macroestructural (Barrientos del Monte, 2009; Tello y Mainardes, 2012), hasta el tratamiento de la política como texto y como discurso a ser analizado en sus diversos y múltiples niveles de traducción, en las diversas arenas de implementación (Ball, 2012; Beech y Meo, 2016). El campo de la política educativa se muestra, de este modo, plural *epistemológicamente*.

A pesar del reconocimiento de este rico paisaje, para esta investigación y el abordaje particular de la EPS como política educativa optamos, como decíamos, intermitente y exploratoriamente, por distanciarnos de las visiones citadas, en las que pervive cierta tendencia a segmentar la política educativa en su formulación, implementación/puesta en acto y evaluación como fases sucesivas desde una impronta aplicacionista, y a pensarla más allá de niveles de concreción o traducción, a fines de hacerla confluir con nuestros propios posicionamientos ético-onto-epistémicos (Barad, 2007). Esto implica extendernos más allá de esta posición epistémico-metodológica, para abrazar una

ontología que disputa la esencialidad de los cortes o definiciones y que se niega a nutrir ideas tales como que el diseño curricular es aplicado, o incluso interpretado o traducido en otro nivel de concreción como la enseñanza en el aula. Aquí, en cambio, nos aventuramos a incorporar de lleno al realismo agencial y los nuevos materialismos y neovitalismos en la búsqueda de dar cuenta de la EPS como política educativa a través de varias posibilidades de refracción. La cuestión que nos interesa asume la metáfora del cristal, mientras que las producciones que intentan decir algo sobre ella son meramente caras de este cristal que, en el mismo acto de “describir”, van produciendo una manifestación posible de ello (Richardson, 1997).

Los nuevos materialismos y vitalismos (Bennet, 2010; Barad, 2007, entre otros) nos invitan a considerar la tesis de que algo “es” en las relaciones que lo hacen aparecer. Karen Barad (2007) profundiza esto en el marco de su teoría del realismo agencial, al afirmar que ni las prácticas discursivas ni los fenómenos materiales pueden ser concebidos como categorías ontológicamente separadas, puesto que ninguna existe de modo precedente ni tiene preeminencia por sobre la otra. En este marco, la agencialidad es producto de intraacciones materiales-discursivas surgidas de las relaciones emergentes con aquello que nos hemos habituado a significar como “objetos”, en un continuo materiosemiótico. De este modo, lo que acontece resulta de la concertación de actancias materiosemióticas, que dan lugar a determinadas configuraciones y condiciones que posibilitan que ocurra una cosa y no la otra.

En términos concretos, una política educativa “cortada” o definida como tal– como la modalidad EPS– es uno o varios devenires materiosemióticos producidos por la intraacción de distintas fuerzas: podría ser un anuncio de la EPS, un documento curricular, una partida presupuestaria, una oportunidad laboral, una razón para convocar a estudiantes que han abandonado la escuela, un interés que dispara una investigación, entre miles de opciones. Lo que es en cada caso depende del acontecer fenomenológico, y es dependiente de la intraacción de condiciones/fuerzas generadoras. Por ejemplo, para que la EPS sea una oportunidad laboral, algunas actancias que se han combinado son a) parte del acervo teórico de la pedagogía, b) la institucionalización de la formación docente, c) la disponibilidad tecnológica para difundir la convocatoria, d) el posicionamiento político-pedagógico–o quizá la necesidad económica–de quien se interesa, e) su condición de salud– dependiente a su vez de los modos en que las intraacciones químicas con el ambiente generan esta condición de bienestar o disponibilidad para postularse–, f) el comunicado para la conformación de un jurado, g) etc., por citar caprichosamente algunas fuerzas que han colaborado con ese devenir. La lista no es exhaustiva, por supuesto, sino intencionalmente ridícula. Busca, como hizo Michel Foucault al citar a Borges en *Las palabras y las cosas*, una composición no clasificable de lo que se combina para que algo suceda. Sería la yuxtaposición de estas ocurrencias, junto con su re-iteración, lo que crearía la ilusión de que la EPS es una oportunidad laboral o, más aún, una política educativa.

Esta perspectiva implicaría un cambio radical en el análisis de las políticas, ya que nos invitaría a mirar las relaciones que se activan a propósito de una actancia. En este caso,

la instrucción de abrir una modalidad, acompañada de un documento que la ha diseñado, se pondrían en relación con múltiples otras actancias para devenir en una expresión particular de esa política. No habría “política educativa” sino múltiples expresiones de ella, cada una compuesta en la intraacción de lo que, local y singularmente, conspira para hacerla aparecer. Esto también supondría prestar mayor atención a las fuerzas materiales, reconocerles sus agencias y poderes para propiciar ciertos desenlaces. En el caso de la EPS, por ejemplo, el espacio dispuesto para la Comisión—con su tablón central, su pizarra pequeña, sus goteras y su estante lateral, su pava eléctrica, su bombilla, el olor a humedad, las normas de convivencia, las paredes pintadas y muchos etcéteras— podrían ser las agencias que prevalezcan en hacer devenir, por ejemplo, un sentimiento de hospitalidad y/o pertenencia. De hecho, cuando escuchamos a los estudiantes de la Comisión, unas de las cuestiones que asociaron al valor que daban a la experiencia fue el haber acondicionado el espacio ellos mismos. También hablaron de la posibilidad de iniciar la jornada con unos mates, que se hacían posibles por algunas de estas condiciones. Una mirada posthumanista, neomaterialista o neovitalista colabora con que nos demoremos en el análisis de aquello que no se agota en las razones, intenciones o acciones “humanas” (las comillas pretenden alertar respecto de la condición no homogénea ni separada ni esencial de lo que por hábito reconocemos como humano).

En esta investigación nos vimos tentadas a explorar estos posicionamientos, en parte por el agotamiento de otras matrices para comprender las relaciones entre intenciones y experiencias en las políticas educativas; también nos interesó desinflar un poco la importancia atribuida a los sujetos para la definición del devenir. Con coraje arriesgamos una tesis respecto de la EPS.

Entendemos que aquello que reconocimos como una “forma” en el transcurso de la investigación ha sido producto del devenir de la confluencia de múltiples cuestiones del orden simbólico y material que configuraron un entramado particular y posibilitador. Específicamente hablamos de la concurrencia de personas con un alto nivel de concienciación política, movilizadas por una búsqueda de reparar injusticias sociales, ocupando lugares de poder y decisión; un contexto histórico marcado por la postpandemia y la necesidad de llevar adelante políticas reparatorias; una decisión política de destinar recursos económicos y humanos hacia estos fines; una institución en condiciones materiales de dar lugar a una propuesta como la EPS, conducida por directivos comprometidos con la educación secundaria y la revalorización de la educación técnica; un plantel docente con poco recorrido en el nivel secundario tradicional, caracterizado por una disponibilidad pedagógica, una alta disposición a actuar como garantes tanto del derecho a la educación como de otros que se desprenden de él, y que asume el amor como categoría política; un grupo de jóvenes con deseos de volver a la escuela; entre otras cuestiones.

Este inventario de actancias que se confabularon para producir la experiencia que abordamos nos enseña unas cuantas cosas. Por un lado, nos impulsa a pensar que para que algo se manifieste en la dirección ética de nuestro deseo, las asociaciones—con otros/as/es— son indispensables, así como la conquista de posiciones de poder que

habiliten la disponibilidad de recursos–que a su vez son actancias decisivas de cara a que se produzca el acontecimiento buscado. También reafirma la importancia de hacer pie en la singularidad de cada territorio en lugar de pensar a las políticas educativas en términos abstractos o como una propuesta plasmada en un documento que simplemente requiere de un escenario para desplegarse.

### **Reflexiones finales sobre nuestros desaprendizajes más valiosos**

Si nos quedamos un poco más al alcance de los posthumanismos, los neomaterialismos y los neovitalismos, podríamos decir que la investigación que compartimos ha devenido magnífica por un conjunto de razones (actancias). Han con-currido, de hecho, la satisfacción personal de quienes hemos participado, la graduación de la tesista, la publicación de varias contribuciones, la estimulación académica, entre millones de agencias, en distintas escalas y con distintas intensidades, que han conspirado y refractado este momento. Lo que nos gustaría destacar, en este punto, es *lo que lo vivido ha hecho con nosotras*, tensando lo que teníamos aprendido y desorientándonos para la exploración de otras, posibles, orientaciones. Hemos desaprendido.

En primer lugar, volvimos a preguntarnos por lo esencial en la educación secundaria. Esto vino inspirado por los diseñadores y decisores de la EPS, cuando manifestaron una clara intencionalidad de dar respuesta al sinsentido del nivel. Por eso, según nos contaron y leímos, decidieron estructurar la propuesta en torno a la formación profesional. Más allá de las implicancias que pueda tener en las trayectorias laborales y profesionales de estos estudiantes en un futuro, aquí la FP es incluida como riqueza para activar el deseo de aprender, entendida como un elemento seductor que puede permitir recuperar el interés en la escuela y darle un sentido, a la vez que es interpretada como posibilidad para dar lugar a un proceso de territorialización y construcción de la identidad a partir de la vinculación con el entorno. Cuando estuvimos compartiendo la experiencia, el valor de esta orientación se nos hizo evidente, aunque el despliegue de lo esencial se dio en concomitancia ineludible con otras estimulaciones– especialmente la creación de un ambiente hospitalario y cuidado. Sentimos que era esencial que todos quisieran estar ahí, y que la educación técnica profesional imbuía de orientación, ordenaba y jerarquizaba, toda la experiencia. Nos preguntamos ahora por el resto de la experiencia del nivel secundario, sin esta articulación técnico-profesional, pero con la capacidad de componer ambientes estimulantes mediante la creación de condiciones de hospitalidad y cuidado. Por otra parte, los contenidos integrados, el trabajo docente colaborativo (y colaborado) y tiempos laxos se han mostrado como algunas de las fuerzas o actancias primordiales relacionadas con la EPS. Rivalizan con los formatos tradicionales de modo polémico, ya que si bien se muestran virtuosos también resultan en algún punto antieconómicos, incluso estructuralmente imposibles, para la modalidad tradicional. Tomados como bloques cohesivos– como abolición de materias, concentración del trabajo docente en un sitio con la carga total de horas dedicadas a un único curso y posibilidad de esperar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante–funcionan como agentes de desesperanza y cancelación de toda posibilidad de transformación que valga la pena. Explorarlos en sus

intersticios, no obstante, puede resultar interesante: ¿Puede favorecerse mayor relevancia de los contenidos de la educación secundaria al vincularlos de primera mano con lo que sucede en el mundo, interviniendo directamente en él? Mariana Maggio ha venido desarrollando esto con amplitud (2012, 2018, 2021); si bien su obra se orienta al nivel superior, sugiere alternativas accesibles a toda la educación a partir de movimientos que son relativamente sencillos pero muy poderosos. ¿Podríamos priorizar? La pandemia nos puso brevemente de cara a definir lo esencial, que continúa traccionando nuestro imaginario, como se hizo evidente más arriba. ¿Puede la experiencia de la EPS constituir una lente para volver a mirar-nos en el uso del tiempo y la réplica de ciertas viejas costumbres ya totalmente obsoletas- como el enciclopedismo en un presente en el cual la inteligencia artificial generativa lo vuelve ridículo?

Finalmente nos preguntamos si este amague de radical torsión en el abordaje de las políticas educativas puede traernos las novedades que necesitamos para las transformaciones que (nos) urgen. ¿Cuánto de lo que acontece cotidianamente se deja ver si nos detenemos a registrar lo no-humano, las otras actancias, y renunciamos a este hábito aplicacionista/traduccionista/interpretativo que sobremagnifica a los diseños y las políticas? Vinciane Despret (2022) nos invita a variar nuestros regímenes de atención. Tal vez las investigaciones en política educativa estén en su punto justo para estas exploraciones.

### Referencias bibliográficas

- Acosta, F., Fernández, S.; Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En D. Pinkasz y N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21-72). Ediciones UNGS
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Ediciones Bellaterra
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En N. Denzin ; Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV (pp. 203-234). Gedisa
- Archenti, N.; Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press
- Barrientos Del Monte, F. (2009). “La ciencia política en América Latina. Apuntes para una historia (estructural e intelectual) de la disciplina en la región”, Seminario de Investigación del Área de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Salamanca. Instituto Italiano di Scienze Umane, Florencia, Italia
- 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*, 24, 23-23
- Bennet, J. (2010). *Vibrant matter. A political Ecology of Things*. Duke University Press

- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa
- Braslavsky, C. (1980). *La educación argentina (1955-1980)*. Centro Editor de América Latina
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 58-112). Gedisa
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 4-101). Gedisa
- Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO/UBA
- Dussel, I. (2019). Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. *Cuadernos de Educación*, (17), 7-22
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43
- Fontana, A.; Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 140-202). Gedisa
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. Cinterfor
- García, M. C.; García, M. G.; Martín, E. C. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46(2), 57-64
- Guba, E.; Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Gedisa
- Haraway, D. (2004). Testigo\_modesto@ segundo\_milenio. *Lectora, revista de dones i textualitat*, 10, 13-36
- Illán, N.; Pérez, F. (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Aljibe
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, (40), 48-63
- Jacinto, C.; Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En N. Montes y D. Pinkasz (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 173- 236). Flacso
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En: P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (25-68). Editorial Grao
- Kincheloe, J.; McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (241-315). Gedisa
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Paidós

- Martinez, S.; Garino, D. (2021). *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias*. Editorial Teseo
- Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la “reforma educativa”-década de los 1990- a la ley de educación técnica profesional. *Políticas Educativas*, 4, 95-109
- Mueller, F. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En D. Mueller, F., Ringer y B. Simon (Comps.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 37-86). Ministerio de Trabajo y Seguridad
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Homosapiens ediciones
- Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers: revista de sociología*, (68), 141-168
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 462-493). Gedisa
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué?. *Isel*, 5, 184-198
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Nuevo Brunswick
- Rolnik, S. (2019). *Esfemas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso
- Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Homosapiens ediciones
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello (Comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 43-62). Relepe
- Tello, C.; Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9), 1-27
- Tenti Fanfani, E. (2012). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 127-146
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71
- Tyack, D.; Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). La “gramática” de la escolarización: ¿Por qué ha sido tan difícil cambiar?. *Revista estadounidense de investigación educativa*, 31(3), 453-479
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Weil, S (1949). *L'ennracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Gallimard

- Yedaide, M. (2018). *Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación*. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata
- Yedaide, M.; Álvarez, Z.; Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35
- Yedaide, M.; Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13
- Zysman, A. (2015). La escuela secundaria obligatoria como política educativa: tensiones históricas y desafíos para la inclusión. *Espacios de crítica y producción*, (51), 13-26

### **Notas**

<sup>1</sup> Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación (UNMdP). Becaria de Investigación tipo A de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante Graduada interina del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas del CIMEd, UNMdP. [robarniub@gmail.com](mailto:robarniub@gmail.com)

<sup>3</sup> Dicha investigación también contó con el acompañamiento del Dr. Braian Marchetti, en carácter de codirector.

<sup>4</sup> Resulta pertinente destacar que, si bien las modalidades referenciadas fueron fundadas en las décadas previas al primer proceso de masificación de la escuela secundaria, es en este contexto que experimentan un mayor impulso y expansión.

<sup>5</sup> La expresión “estallada” alude a la forma de referirse a la gramática escolar que manifestó una de las entrevistadas del INET, en relación con la EPS. Se trata de una categoría nativa de esta investigación.

**Las idas y vueltas de un programa educativo nacional en un país federal:  
Reorientación nacional y recontextualización rionegrina del Plan de Mejora  
Institucional 2009-2019**

**Back-and-forths of a national education programme in a federal country: National  
reorientation and recontextualisation of Río Negro in the Institutional Improvement  
Plan 2009-2019**

Vanesa Romualdo<sup>1</sup>  
Daniela Vega Riveras<sup>2</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/gaa8f3i2t>

**Resumen**

Los programas educativos nacionales en la Argentina contemporánea han tendido a otorgarle un rol preponderante al nivel nacional en su direccionamiento y financiamiento, contribuyendo a la construcción de poder de la gestión nacional de turno en todo el territorio. Cuando las gestiones nacionales cambian, estos programas tienden a desaparecer o a transformarse significativamente, sobre todo cuando asume un gobierno de signo político distinto al que los creó. Simultáneamente, las provincias argentinas no son meras receptoras de esos programas, sino que los recontextualizan de diversas maneras en función de sus realidades e historias locales.

Este artículo se propone analizar la trayectoria de un programa educativo nacional, el Plan de Mejora Institucional (PMI), desde su creación en 2009 durante la gestión nacional del Frente para la Victoria (FPV) hasta 2019. El análisis se focaliza en dos importantes transformaciones que tuvo el programa: 1. a nivel nacional en 2016 ante el cambio de signo político, con la asunción de la Alianza Cambiemos (AC) que reorientó sus objetivos y acotó su alcance, y 2. a nivel provincial en Río Negro entre 2017 y 2019 con la creación de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN).

Utilizamos una metodología cualitativa basada en análisis documental y entrevistas a técnicos y funcionarios públicos nacionales y de Río Negro. Entre los resultados encontramos que mientras que la mayoría de los lineamientos originales del PMI desaparecieron en la resignificación hecha por la gestión nacional de la AC, algunos de ellos reaparecieron en una posterior apropiación rionegrina de la política.

**Palabras clave:** federalismo educativo; programas nacionales; políticas educativas; gobierno de la educación

**Abstract**

National education programmes in contemporary Argentina have tended to give the national government an important role in their direction and funding, contributing to the construction of their power throughout the territory. When national administrations change, these programmes tend to disappear or undergo significant changes, especially when a different

political party takes office. At the same time, Argentina's provinces are not mere recipients of these programmes, but recontextualise them in different ways according to their local realities and histories.

The aim of this article is to analyse the trajectory of a national education programme, the Institutional Improvement Plan (PMI), from its creation in 2009 under the national administration of the *Frente para la Victoria* (FPV) until 2019. The analysis focuses on two major transformations that the programme has undergone: 1. at the national level in 2016, with the change of political sign, with the takeover of the *Alianza Cambiemos* (AC), which refocused its objectives and narrowed its scope, and 2. at the provincial level in Río Negro between 2017 and 2019, with the creation of the Secondary School of Río Negro (ESRN).

We used a qualitative methodology based on documentary analysis and interviews with civil servants and policymakers from the national government and the province of Río Negro. Among the findings, we found that while most of the original guidelines of the PMI disappeared in the resignification done by the AC, some of them reappeared later in the ESRN.

**Keywords:** education federalism; national programmes; education policy; education government

*Recepción:* 17/09/2024

*Evaluación:* 10/10/2024

*Aceptación:* 17/10/2024

## **1. Introducción**

Los programas educativos nacionales en la Argentina contemporánea han tendido a otorgarle un rol preponderante al nivel nacional en su direccionamiento y financiamiento, contribuyendo a la construcción de poder de la gestión nacional de turno en todo el territorio. En nuestro país, las provincias<sup>3</sup> no recaudan los recursos que requieren para afrontar la ejecución de sus propios presupuestos. Las provincias ejecutan casi el 50% del gasto total pero sólo recaudan el 20%, lo que lleva a que existan diferentes sistemas de redistribución de fondos desde la Nación hacia ellas tales como las transferencias automáticas -mediante la Ley 23.548 de 1988 de coparticipación federal de impuestos-, los fondos presupuestarios con asignación específica y otros fondos vinculados a programas nacionales que el gobierno central impulsa y las provincias y municipios gestionan (Cao, 2018). Los dos últimos casos, por tratarse de una gran suma de dinero, suelen constituir un arma política importante para el gobierno nacional junto con un tipo de articulación particular que se da entre la Nación y las provincias que menos fondos propios tienen (Romualdo, 2022).

Cuando las gestiones nacionales cambian, estos programas tienden a desaparecer o a transformarse significativamente, sobre todo cuando asume un gobierno de signo político distinto al que los creó. Simultáneamente, las provincias también transforman los programas nacionales ya que no son meras receptoras y los recontextualizan de diversas maneras en función de sus realidades e historias locales.

Siguiendo la perspectiva de Ball (2002) nos proponemos prestar atención a las trayectorias o ciclos de vida de las políticas, así como a sus efectos generales y específicos mediante un abordaje teórico metodológico que intenta superar las visiones lineales y simplistas de la

“implementación” de las políticas y enfatizar la complejidad de intereses e influencias en juego en su definición y puesta en práctica (Beech y Meo, 2016).

Este artículo se propone analizar la trayectoria de un programa educativo nacional, el Plan de Mejora Institucional (PMI), desde su creación en 2009 durante la gestión nacional del Frente para la Victoria (FPV) hasta 2019. El análisis se focaliza en dos importantes transformaciones que tuvo el programa: 1. a nivel nacional en 2016 ante el cambio de signo político, con la asunción de la Alianza Cambiemos (AC) que reorientó sus objetivos y acotó su alcance, y 2. a nivel provincial en Río Negro entre 2017 y 2019 con la creación de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN). Utilizamos una metodología cualitativa basada en análisis documental y entrevistas a técnicos y funcionarios públicos nacionales y de Río Negro.

Consideramos relevante el análisis de las políticas educativas nacionales en países federales con tantas desigualdades interjurisdiccionales como la Argentina porque contribuye a crear conocimientos sobre procesos que pueden vehiculizar u obstaculizar el cumplimiento del derecho a la educación en todo el territorio.

## **2. Las trayectorias de las políticas educativas en un país federal**

Las políticas educativas son textos y discursos (Ball, 1998). Son textos en la medida en que constituyen representaciones codificadas y decodificadas de modo complejo según las disputas, experiencias y contextos que condicionan las interpretaciones y reinterpretaciones de los sujetos. Al mismo tiempo, son discursos en el sentido foucaultiano del término porque son prácticas que construyen objetos y regímenes de verdad, no tratan sobre ellos ni los identifican, sino que delimitan ciertas posibilidades para pensar y actuar (Ball, 1998).

Para comprender las trayectorias de las políticas educativas en los países federales es clave analizar la recontextualización que las provincias hacen de las políticas educativas nacionales o acordadas federalmente ya que allí se juega la eterna tensión entre la autonomía de las provincias y el rol de coordinación del nivel nacional a fin de velar por la unidad nacional. Respecto de ese tema, sostenemos que no existe una relación lineal entre la formulación normativa de las políticas y su puesta en práctica, ya que las políticas no se “adoptan” ni se “ejecutan” o “aplican” sino que se recontextualizan y se van transformando inevitablemente en su circulación por los distintos sectores y actores del sistema educativo (Ezpeleta, 2004). La puesta en práctica de las políticas tiene un carácter procesual y una insoslayable inscripción contextual que evidencia la naturaleza política de su construcción. Es decir, tienen tanto carácter político las decisiones de los gobiernos que les dan origen como sus formas de administración, las estructuras que sustentan su gestión o las prácticas que se llevan a cabo en su materialización, las cuales deben ser especialmente consideradas en un país federal como la Argentina.

La puesta en práctica de las políticas se da en múltiples niveles e involucra conflictos, compromisos, negociaciones y acciones no planificadas entre y por parte de los diversos actores implicados en el proceso (Ball, 2002; Maguire *et al.*, 2011). A su vez, las políticas se ponen en práctica en contextos de tradiciones, prácticas culturales y relaciones de poder preexistentes interactuando, interrumpiendo o entrando en conflicto con otras políticas ya en juego (Ball, 1998).

No damos por sentada la existencia de una dinámica nacional homogénea, particular y previa que luego es transformada por las jurisdicciones (Rodrigo, 2016) sino que, por el contrario, la política provincial contribuye a delinear las características de la nacional (Aelo, 2002). Por este mismo motivo, no es pertinente la imagen de una política nacional que derrama y arrastra a las políticas provinciales (Rodrigo, C., 2016). Asimismo, consideramos pertinente evitar las interpretaciones binarias en términos de adaptación *versus* resistencia respecto de los roles de los estados subnacionales ante las políticas educativas nacionales para captar las ambigüedades de cada caso, los significados locales de las medidas y la cambiante influencia de los actores de los distintos niveles de gobierno (Hartong y Nikolai, 2017).

Desde esta perspectiva cobran gran relevancia los actores que participan de los procesos de puesta en práctica de las políticas educativas que son muchos y muy diferentes y los sentidos que cada uno de ellos les otorgan a las políticas. Es importante destacar que no todos los actores que son significativos para los procesos de puesta en práctica de las políticas educativas se encuentran dentro de las instituciones educativas, ya que muchas veces autoridades locales, supervisores o técnicos y funcionarios ministeriales pueden ser claves para la interpretación y recontextualización de las políticas (Ball *et al.*, 2011).

Lo que van inscribiendo los diferentes actores escolares en el plano discursivo y en sus prácticas al apropiarse de las políticas públicas en el proceso de recontextualización expresa el permanente interjuego entre lo estructural, lo institucional y lo subjetivo (Carranza, 2008). Todo aquello que los sujetos hacen o dejan de hacer no tiene que ver sólo con la adhesión o rechazo emocional a las políticas, sino que también es producto de las posibilidades, intereses, tensiones y límites estructurales, institucionales y de sus propias significaciones. Los discursos de los sujetos son producto de luchas y consensos que se materializan o no en prácticas institucionales a partir de las significaciones que ellos tienen, las cuales están conformadas por componentes subjetivos pero que remiten a contextos sociales determinados (Ezpeleta, 2000).

En el caso de los procesos de recontextualización subnacional de políticas educativas en un país federal resulta clave la “capacidad de gestión” (Repetto *et al.*, 2001) de cada nivel gubernamental. El desarrollo de las políticas públicas se ve afectado por la forma en que la relación entre instituciones y actores relevantes se materializa en la capacidad para decidir, diseñar y llevar adelante ciertos tipos de intervenciones ante las cuestiones socialmente problematizadas (Repetto *et al.*, 2001).

### **3. Antecedentes de investigación sobre el tema**

Recuperamos aquí algunos antecedentes de investigación en el tema agrupados en dos líneas temáticas. En primer lugar, un conjunto de investigaciones sobre el programa nacional PMI específicamente y, en segundo lugar, una serie de estudios sobre los programas educativos nacionales que se enfocan en su recontextualización provincial o en las transformaciones que éstos sufren en las transiciones de gobierno nacional.

En la primera línea de antecedentes específicos sobre PMI algunos estudios coinciden en la novedad que implicó que un programa nacional reconociera desde su formulación el carácter selectivo de la escuela secundaria vigente y que además fuera una innovación de alcance

universal (Pinkasz, 2013 y 2015; Romualdo, 2017; Terigi et al., 2013). Algunos focalizan su atención en su modo de gestión y lo consideran parte de una tendencia regional en la cual las políticas educativas para el nivel secundario piensan al establecimiento educativo como unidad de cambio que concentra roles de planificación y gestión de proyectos (Pinkasz, 2015) y otros lo consideran una modalidad de intervención estatal híbrida y contradictoria entre la verticalidad burocrática de la administración pública pre-reforma de los '90 y la gestión empresarial del modelo reformista posburocrático donde la centralidad pretendida para el nivel nacional desaparece en la práctica (Álvarez et al., 2011).

Encontramos también algunos trabajos que resaltan la particularidad de la normativa de creación de los PMI que no impone un único modo de poner en práctica las estrategias de política educativa, sino que más bien muestra directrices, posibles caminos, que las jurisdicciones pueden tomar o no recontextualizando la política a su manera, y también la importancia de la construcción colaborativa de este tipo de normativas en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE) (DINIECE, 2013; Ferreyra, 2015; Romualdo, 2019). Por último, otros trabajos alertan sobre las condiciones precarias del trabajo docente que trajo aparejadas el PMI, debido a que los pagos a los docentes no se integraron al salario, (Laurente y Penas, 2013) o incluso lo presentan como un cambio de modelo de gobierno de la educación que constituyó un componente de privatización endógena por implicar que los directivos gestionaran partidas de presupuesto escolar y la contratación y retribución de sus empleados (Marrone, 2014).

Existe además un conjunto de estudios realizados sobre los cambios que promovieron (o no) los PMI en la organización escolar. Algunos trabajos ponen en evidencia que los cambios que se produjeron a partir de la implementación del PMI fueron de baja intensidad, es decir, superficiales y transitorios porque tuvieron poco impacto a mediano plazo sobre la estructura de la escuela secundaria y dejaron relativamente intacta la matriz organizacional (Avaca y León, 2012; Maimone, 2012; Morrone y Terigi, 2014; Romualdo, 2017; Terigi et al., 2013; Vecino et al., 2015).

En la segunda línea de antecedentes, recuperamos investigaciones sobre los programas educativos nacionales a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/2006 (LEN) en Argentina. Encontramos un grupo de estudios que se enfocaron en la recontextualización provincial de dichos programas. Son escasos los trabajos que se realizaron profundizando en las relaciones Nación-provincias construidas, en las tensiones entre ambos niveles de gobierno, los actores involucrados o las desigualdades interjurisdiccionales (Potenza dal Masetto, 2012; Romualdo, 2022; Steinberg *et al.*, 2019). Además, las investigaciones que abordan la apropiación de programas nacionales en diferentes provincias y sus márgenes de autonomía respecto del nivel nacional tienden a centrarse en la puesta en práctica de las políticas a nivel de las escuelas (Macchiarola *et al.*, 2018; Perassi y Macchiarola, 2018). Este último punto es relevante porque en las últimas décadas ha sido prolífica la producción acerca de lo que las instituciones educativas de las diferentes provincias efectivamente hacen con las políticas educativas nacionales (Bocchio *et al.*, 2016; Miranda *et al.*, 2016; Pinkasz, 2013; Schoo, 2014). Es decir, la recontextualización

jurisdiccional de las políticas se estudia observando principalmente lo que las escuelas de cada jurisdicción terminan haciendo.

Por otro lado, otro grupo de antecedentes en esta línea se centra en las transformaciones que los programas educativos nacionales sufren en los cambios de gobierno nacional. Aquí encontramos algunos trabajos sobre la gestión nacional de la Alianza Cambiemos (2015-2019) que evidencian cómo, ante su llegada al gobierno, los programas nacionales creados por la gestión anterior del Frente para la Victoria se vieron afectados por la reducción o desaparición de equipos técnicos y el recorte presupuestario (Indart y Vázquez, 2016; Rodríguez, 2017) y por la designación de personas provenientes del sector empresario en áreas especializadas como programas socioeducativos (Carli, 2017). Algunos trabajos muestran cómo, en algunos casos, los programas socioeducativos nacionales fueron reorientados y resignificados a fin de encuadrarse en la agenda de política educativa de la AC (MEN, 2021) y en otros siguieron existiendo en una especie de “menú” del cual las provincias podían elegir qué líneas de acción implementar (Romualdo, 2022).

#### **4. Estrategia metodológica**

La metodología elegida para llevar adelante esta investigación fue de tipo cualitativo. Dicho enfoque asume que la realidad es subjetiva y múltiple, que los valores de los investigadores son parte del proceso de conocimiento y que los conceptos y categorías pueden emerger en forma inductiva a lo largo de todo el flexible e interactivo proceso de investigación (Sautu, 2005). Las técnicas de recolección/producción de datos utilizadas para cumplir con los objetivos propuestos fueron la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Se realizaron 21 entrevistas a técnicos y funcionarios públicos del sector educativo nacional entre 2018 y 2021 (Romualdo, 2022) y 16 entrevistas a perfiles similares de la provincia de Río Negro durante 2023 (Vega Riveras, 2024). Las entrevistas se realizaron principalmente presencialmente, exceptuando las de 2020 y 2021 que fueron virtuales debido al aislamiento obligatorio impuesto por la irrupción de la pandemia por COVID-19. Decidimos enfocarnos en los funcionarios y técnicos que conforman la administración central de la educación porque consideramos que, aunque son una parte importante de la implementación de las políticas educativas, sus prácticas han sido poco estudiadas por estar “fuera” de las escuelas, las cuales se han tornado el observatorio por excelencia de las políticas en el campo de la investigación educativa en las últimas décadas. Las personas entrevistadas fueron seleccionadas por tener vinculación directa con la implementación del PMI en particular o con el nivel secundario en general y también se incluyeron algunos perfiles relacionados con los ámbitos de planificación y gestión de recursos de los ministerios. Se tuvo presente el requerimiento de consentimiento libre e informado de los participantes, se trataron con respeto sus valores y se resguardó su anonimato.

También se recopilaron y analizaron documentos y datos secundarios de materiales tales como normativas referidas al PMI, documentos grises y públicos de las políticas para el nivel secundario en general y sitios web estatales oficiales del sector educación de la administración pública nacional y jurisdiccional para el caso de Río Negro.

El recorte temporal con inicio en el año 2009 se fundamentó en la creación del programa nacional bajo estudio mediante la Resolución CFE 88 de 2009. Y la elección del año 2019 como cierre del período de análisis se debió a la posibilidad de observar la trayectoria de una de las políticas para materializar el derecho a la educación secundaria en gobiernos de distinto signo político: FPV (2009-2015) y AC (2016-2019).

Elegimos como programa educativo nacional para el análisis al PMI porque se presentó en la normativa que le dio origen como un avance hacia un mejor gobierno de la educación secundaria y una nueva organización institucional y pedagógica del sistema educativo en función de superar las desigualdades que afectan a las trayectorias escolares de diversos grupos sociales y que ponen en jaque la extensión de la obligatoriedad (Romualdo, 2017). En lo que respecta a la provincia seleccionada como caso para el análisis, Río Negro es una provincia patagónica, de las más jóvenes del país que se distingue por un notable desarrollo de una fuerza política provincial y recursos propios que le dan cierta autonomía respecto de la Nación particularmente en la capacidad de financiar políticas educativas.

Por último, interesa destacar que el proceso de análisis e interpretación de los datos fue permanente, dada la naturaleza cualitativa del diseño, y se desarrolló durante toda la investigación como una actividad reflexiva que influyó tanto en el registro como en el ajuste de los instrumentos de recolección/producción de datos (Coffey y Atkinson, 2003).

## **5. El Plan de Mejora Institucional (PMI)**

### **5.1. El origen y la transformación con el cambio de signo político nacional**

El Plan de Mejora Institucional (PMI) se creó en conjunto con los Planes Jurisdiccionales (PJ) y ambos fueron instrumentos de planificación considerados apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria (Resolución CFE 88 de 2009), luego de que la LEN estableciera su obligatoriedad, durante la gestión del FPV<sup>4</sup>. A nivel jurisdiccional, los PJ buscaban contribuir a ordenar y priorizar las múltiples decisiones y gestiones que implicaba en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los PMI sirvieron a los mismos fines, pero a nivel de las escuelas.

Desde el nivel nacional se elaboraron documentos de apoyo a la implementación que especificaron estrategias institucionales sugeridas para abordar las líneas de acción acordadas en el seno del CFE y las jurisdicciones, por su parte, también establecieron prioridades propias y recomendaron líneas de trabajo en sus PJ, en las cuales las escuelas debían enmarcar sus PMI. El alcance de este programa nacional fue universal, en línea con las orientaciones de política educativa de la gestión del FPV, y el financiamiento nacional podía asignarse a horas institucionales para trabajo docente o a compra de recursos y materiales para las actividades llevadas a cabo en el marco del plan.

Desde el nivel nacional se recomendó que un 75% de los módulos de horas institucionales otorgados a docentes se destinaran a acciones centradas en propuestas de enseñanza, recuperación de aprendizajes, acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos y reinserción, mientras que sólo el 25% restante sería pertinente utilizarlo en gestión de la convivencia y actividades formativas extraclase (debido a que ya existían actividades de este tipo por fuera del presupuesto de PMI) (MEN, 2011). Las principales estrategias enmarcadas

en PMI se enfocaron en la articulación primaria-secundaria, tutorías, actividades para potenciar la enseñanza o recuperar los aprendizajes (cuyas líneas de acción iban desde las clases de apoyo hasta la promoción de la lectoescritura), gestión de la convivencia, diseño de un proyecto post-secundario y actividades extraclase, entre otras (Romualdo, 2019).

En cuanto a la gestión operativa del programa, el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) le otorgaba a cada escuela un monto de dinero según su matrícula que debía destinarse a horas institucionales asignadas a docentes para el desarrollo de las actividades previstas en su PMI, es decir se les pagaba a docentes que trabajaban fuera del horario de clases en tutorías académicas y de orientación, clases de apoyo, entre otras. También se incluía otro monto para los gastos operativos que dichas acciones requerían (se podían organizar viajes y visitas, brindar viandas y refrigerios, adquirir materiales didácticos, herramientas, útiles, insumos informáticos, material audiovisual, etc.). Dicho dinero se depositaba en una cuenta bancaria a nombre de los directivos de las escuelas, quienes eran los encargados de administrarlo e incluso pagarles a los docentes las horas institucionales (Romualdo, 2019). En cuanto al rol de las provincias en la gestión, éstas eran las encargadas de evaluar y aprobar los PMI de sus escuelas y algunas de ellas también recibían el dinero nacional y se encargaban de distribuirlo entre las instituciones. Otras provincias prefirieron, por no contar con capacidades de gestión suficientes, que el nivel nacional depositara directamente el dinero a las escuelas (Romualdo, 2022).

Con la llegada de la AC al gobierno nacional en diciembre de 2015, las prioridades de la agenda para la escuela secundaria se modificaron. Durante los dos primeros años de gestión de la AC, 2016 y 2017, los PMI se gestionaron de manera similar a la establecida por la gestión anterior a excepción de los fondos que se les destinaron, los cuales se fueron reduciendo o se interrumpieron. Esto se debió a cambios producidos en los mecanismos de control y rendición de cuentas de las escuelas a las jurisdicciones y de estas últimas a la Nación. En el Instructivo para la Ejecución de los Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario a partir del año 2016 se agregó la leyenda “La no rendición de los fondos asignados afectará futuras transferencias de fondos” (MEN, 2016). A partir de ese momento, solamente recibían fondos de PMI las provincias que tenían sus rendiciones de cuentas al día, es decir, aquellas que habían dado cuenta de que habían gastado correctamente los fondos asignados. Este mecanismo de fondos rotatorios terminó con las transferencias masivas de fondos de PMI a las provincias y a las escuelas llevadas a cabo por la gestión nacional anterior. Sin embargo, el pago de las horas institucionales a los docentes siguió quedando por fuera del salario oficial.

En 2018, la AC decidió reorientar el programa nacional y resignificarlo pedagógicamente, a los fines de enmarcarlo en la Secundaria Federal 2030 (política rectora del nivel secundario en dicha gestión), y mejorar sus procesos de gestión a nivel jurisdiccional (DNPPE, 2019). Los objetivos de los PMI en esta nueva etapa consistieron en promover la planificación institucional para renovar la organización institucional y pedagógica de la escuela secundaria en pos de garantizar trayectorias escolares continuas y completas y elaborar propuestas de aprendizaje integrado (DNPPE, 2019). Los nuevos criterios para orientar la elaboración de los PMI consistieron en: que contengan uno o más proyectos de aprendizaje integrado en

relación con la cantidad de horas institucionales asignadas a la escuela y la cantidad de docentes involucrados por proyecto; que cada proyecto incluya dos o tres docentes de distintas disciplinas, tanto del mismo como de diferentes años de estudio; que cada docente cuente con hasta tres horas institucionales semanales para participar de un proyecto a través de tareas de planificación y seguimiento; que los proyectos tengan una duración trimestral, cuatrimestral, semestral o anual; que cada proyecto se estructure en torno a una pregunta o un problema que despierte el interés de los estudiantes; y que permita trabajar sobre un conjunto de saberes prioritarios y/o emergentes de las áreas/disciplinas involucradas y sobre el desarrollo de una o más capacidades (DNPPE, 2019). Los PMI se presentaron entonces como parte del proceso de renovación integral de la escuela secundaria (DNPPE, 2019).

Antes PMI estaba muy orientado a acompañar las trayectorias, con algunos, a nuestro modo de ver, esquemas de acompañamiento de trayectorias un poco antiguos o que reproducían cuestiones de la escuela tradicionales que queremos superar con esta Secundaria 2030. Entonces le dimos un cambio importante de orientación.

Funcionaria AC

A su vez, el alcance de los PMI dejó de ser universal y el MEN transfirió la toma de decisión sobre el universo de escuelas que los implementarían a cada una de las jurisdicciones. En ese contexto, algunas jurisdicciones priorizaron mantener la universalidad, reduciendo el valor de la hora institucional para alcanzar dicho objetivo, y otras ajustaron la cantidad de escuelas al presupuesto asignado, mecanismo que profundizó la fragmentación del sistema. En 2017, por ejemplo, cuatro jurisdicciones no planificaron acciones de PMI (Raschia y Wischnevsky, 2019). Según un informe de la DNPPE (2019) los proyectos de PMI en 2018 fueron 6322, de un total de 13.417 escuelas secundarias según el RA (MEN, 2018), y en 2019 descendieron a 6125, de un total de 13.498 escuelas secundarias según el RA (MEN, 2019).

A partir de 2018, la asignación de los fondos nacionales para PMI a las jurisdicciones se basó, además de la distribución de escuelas y matrícula del nivel secundario de gestión estatal, en los resultados del Operativo Aprender en el último año del nivel secundario y los últimos niveles de ejecución de fondos del programa. En lo que respectaba a la selección de las escuelas, la sugerencia del MEN fue que las jurisdicciones priorizaran a aquellas escuelas que habían iniciado o iban a iniciar la implementación de la Secundaria Federal 2030 en el período 2018-2020 y a partir de 2019 se agregaron recomendaciones que apuntaban a que las escuelas cumplieren con ciertos requisitos administrativos (Raschia y Wischnevsky, 2019).

En la gestión de la AC se hicieron diagnósticos referidos a las gestiones anteriores que apuntaban a la falta de transparencia en el manejo de fondos por parte de las escuelas, así como también a la poca pertinencia de los proyectos institucionales que se realizaban. En eso fundamentaron muchas de las medidas que tomaron presentándose como “ordenadoras” de la gestión pública. Por eso desde el MEN se diseñaron dispositivos de acompañamiento territorial y virtual a directores y docentes para fortalecer su capacidad institucional para la planificación, implementación y evaluación de proyectos de aprendizaje integrado, desde un abordaje situado e institucional tales como: encuentros presenciales con equipos directivos

y docentes, un trayecto virtual de fortalecimiento y acompañamiento de equipos técnicos y un trayecto autogestionado virtual para docentes (DNPPE, 2019).

PMI tenía una estructura presupuestaria por la cual se transfería a las escuelas contra un proyecto que ellas presentaran que podía ser cualquier cosa con tal de que se pudiera interpretar como mejora institucional de alguna clase. A mediados de 2018 se cambió el criterio y se les indicó a las escuelas que para optar al plan de mejora tenían que aplicar esos fondos de manera más restrictiva a procesos alineados con la Secundaria Federal 2030.

Funcionario AC

## **5.2. La recontextualización provincial rionegrina en el marco de la ESRN**

En simultáneo a las transformaciones que se produjeron en el PMI a nivel nacional relatadas en el apartado anterior, en la provincia de Río Negro se recontextualizó dicho programa nacional en el marco de la principal política provincial para el nivel secundario: la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN).

La ESRN se implementa desde 2017 y actualmente está presente en todas las escuelas secundarias de gestión estatal de Río Negro, así como en algunas instituciones de gestión privada<sup>5</sup>. Esta política se propone reformular elementos del formato escolar clásico y se inscribe en prácticas de reformas anteriores por las que atravesó la educación provincial. La ESRN modificó elementos sustantivos de la educación secundaria como ser: el régimen de la designación de los profesores, las funciones orientadas al seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes, el régimen académico y la organización curricular con fuerte énfasis en el trabajo interdisciplinar y multidisciplinar, entre otros aspectos (Landau et. al., 2019).

En el Diseño Curricular (DC) (Resolución CPE 945 de 2017) y el Régimen Académico (RA) para la ESRN (Resolución CPE 4617 de 2017) las trayectorias no se reducen a un camino individual de cada estudiante, sino que siempre están enmarcadas en una relación con las instituciones y su manera de estructurar ese proceso. Por ello, no existe la repitencia por año y los estudiantes solamente deben volver a cursar aquellas materias en las que no acreditaron la totalidad de saberes. Así, la ESRN busca superar la estructura tradicional de promoción escolar basada en la gradualidad y la anualidad (Landau et. al., 2019). Además, los docentes son designados por cargos permitiendo concentrar la carga horaria en uno o dos establecimientos como máximo. Los cargos incluyen dos horas semanales para reuniones y acompañamiento a las trayectorias escolares (tutorías, coordinación de áreas y/o ciclo) (Resolución CPE 4617 de 2017). Esta modificación en la forma de organización del trabajo docente implicó un incremento presupuestario del 38% que fue asumido por la gestión provincial con recursos propios (Vega Riveras, 2024).

En 2018, cuando la AC reorientó el programa nacional PMI, la provincia de Río Negro se encontraba poniendo en marcha la ESRN. Cabe mencionar también, para comprender la dinámica de las relaciones entre la Nación y Río Negro, que en ese momento estaban gobernadas por signos políticos distintos y la provincia estaba a cargo de una fuerza provincial llamada Juntos Somos Río Negro<sup>6</sup>. Además, es de destacar que esta provincia se caracterizó históricamente por ser vanguardista e impulsar sus propias reformas educativas

y que la ESRN se inscribe en el legado de otras reformas sucedidas a partir del proceso de provincialización y en el marco del camino de construcción de la identidad provincial (Vega Riveras, 2024). En un territorio caracterizado por la desintegración, la tradición política provincialista concibió a la educación como un área clave a disputar para consolidar un proyecto de construcción hegemónica provincial por medio del significativo de la integración. Por este motivo, la ESRN fue presentada como una iniciativa netamente provincial y articulada al discurso autonomista de Juntos Somos Río Negro. El ideal de una provincia unida e integrada frente a los desafíos nacionales implicaba la necesidad de reestructurar un sistema educativo fragmentado, donde coexistían diversos esquemas y planes de estudio, y cuya oferta y calidad variaban según la región (Palermi et. al., 2020).

Así, en la gestión nacional de la AC, la cual proponía un federalismo educativo que ponía a la Nación en el papel de auditora mientras instaba a las provincias a ocupar el rol de emprendedoras (Romualdo, 2022), Río Negro se posicionó con significativa libertad frente a los lineamientos nacionales, por ser considerada una provincia “innovadora”. Ese posicionamiento se asentó en una multiplicidad de factores dados por la estrategia política provincialista, la capacidad técnica instalada para desarrollar innovaciones educativas, la capacidad financiera para asumir sus iniciativas con fondos propios y el fuerte protagonismo del sector docente en las definiciones de la política educativa provincial. En este marco, la jurisdicción que la gestión nacional de la AC eligió para poner de “ejemplo a seguir” en la Secundaria Federal 2030 fue Río Negro. Algunos entrevistados consideraron, de hecho, a la política educativa nacional como una “derivación” de la ESRN.

Nación nos ponía todo el tiempo como por delante, como ‘miren lo que está haciendo Río Negro’, los documentos que Nación compartía en términos de transformación de la educación secundaria con todas las jurisdicciones, o sea, federalmente, tenían muchos elementos de nuestro plan de estudios.

Funcionaria Río Negro

Uno de los aspectos por los cuales la gestión nacional valoró el proyecto provincial fue la demostración de la viabilidad de realizar una transformación significativa en la estructura de la educación secundaria, sirviendo como ejemplo para el resto de las jurisdicciones.

El valor se lo dio la implementación, porque en el campo de las ideas todos los modelos son posibles. Al concretarse la implementación, a Nación eso le dio la posibilidad de decir ‘miren, esta idea está implementándose, entonces es posible’. Sin manifestarlo explícitamente, o sea, no se decía ‘queremos que sean como Río Negro’, pero lo que estaba en los documentos eran nuestros documentos, los pilares de nuestra escuela.

Funcionaria Río Negro

Es en ese contexto que el programa nacional PMI se recontextualizó en el marco de la ESRN. En primer lugar, como contrapartida a la decisión nacional de la AC de quitar la condición universal al PMI, la jurisdicción apostó a que la mayoría de las escuelas secundarias sigan implementando el programa a partir de la utilización de remanentes de los fondos de los ejercicios presupuestarios anteriores. Es decir, la provincia decidió conserva el carácter universal que el PMI tenía en la gestión del FPV. Asimismo, en un claro posicionamiento diferenciado de la Nación, todos los entrevistados de Río Negro destacaron que la provincia

asumió el financiamiento de varios programas socioeducativos, anteriormente nacionales, desmantelados o cuyos fondos se habían reducido significativamente durante la gestión de la AC.

Por otra parte, la provincia solicitó a la Nación que los fondos del PMI destinados a horas institucionales se reorientaran a acciones de sensibilización y capacitación vinculadas a la ESRN. Principalmente se financió un equipo de especialistas curriculares que recorrieron todas las escuelas secundarias rionegrinas entre 2018 y 2019. La decisión de reorientar fondos nacionales para financiar espacios de capacitación para la comprensión y asimilación de la nueva estructura curricular e institucional fue resuelta a nivel de la Dirección de Educación Secundaria de la jurisdicción, luego de un arreglo con el nivel nacional. Esto da cuenta de una modalidad informal de relación entre los niveles de gobierno surgida de las redes personales entre profesionales, técnicos y burócratas encargados de diseñar, implementar y evaluar las políticas públicas (Jordana, 2001). Algo similar se evidenció en las funciones de seguimiento y monitoreo del PMI por parte de la gestión nacional de la AC, sobre la que los funcionarios y técnicos rionegrinos entrevistados señalaron un “corrimiento” del nivel nacional justificado en la relación de “confianza” que primaba entre ambos niveles de gobierno. Eso resultó en que el monitoreo de la política fuese llevado a cabo exclusivamente por la administración provincial.

Otra cuestión a destacar de la recontextualización de PMI en Río Negro fue que gran parte de los proyectos PMI llevados a cabo en el período analizado por las escuelas rionegrinas referían al fortalecimiento de las nuevas orientaciones que los establecimientos pudieron elegir a partir de la puesta en marcha del nuevo Diseño Curricular de la ESRN. Estos proyectos muestran un notable alejamiento de los objetivos planteados a nivel nacional para el desarrollo de PMI que apuntaban a la planificación y gestión de proyectos pedagógicos de aprendizaje integrado desde el enfoque de enseñanza por capacidades y el aprendizaje de saberes prioritarios y emergentes (Resolución CFE 330 de 2017).

Por último, interesa recuperar que a nivel de las escuelas rionegrinas se suscitó una reinterpretación del PMI en la que encontramos un escaso registro de la versión de la gestión nacional de la AC y una predominancia discursiva de referencias sobre el PMI “original”, creado durante la gestión del FPV sobretodo vinculado a la ESRN.

No recuerdo que hayamos presentado proyectos PMI en la época de Cambiemos y ahí no más en el 2017 fue que entramos en la transformación de la ESRN [...] como después esas horas que eran de PMI antes ya estaban dentro de la carga de la ESRN no se sintió como una diferencia muy grande, no hubieron resistencias a perder las horas institucionales, nada.

Supervisor de Educación Secundaria Río Negro

Muchas cosas de las que se hacían con PMI se pudieron seguir llevando adelante porque la ESRN dio cierto manejo en cuanto a disponibilidad horaria de los docentes al tener prácticamente la tarde completa en la escuela.

Director Escuela Secundaria Río Negro

Muchas de las funciones tutoriales, de seguimiento de las trayectorias educativas y de acompañamiento al pasaje primaria-secundaria que se habían asignado a los docentes con la implementación del PMI en sus orígenes, fueron incorporadas a los cargos docentes creados con la ESRN. La persistencia de algunas de las características del PMI del FPV incluso durante la gestión nacional de la AC que lo había reorientado evidencia cómo las prácticas arraigadas en las culturas institucionales tienen un fuerte impacto en las recontextualizaciones de las políticas educativas (Ball, 2002).

Todo lo expuesto da cuenta de que esta provincia no fue mera receptora de las orientaciones de la política nacional (Romualdo, 2022). Observamos cómo la gestión provincial a través de sus funcionarios y técnicos ejecutó modificaciones a los objetivos y lineamientos del PMI para fortalecer la implementación de la ESRN, política provincial a la que le daban total prioridad. En algunos casos esas modificaciones se solicitaron a la gestión nacional de la AC que las acompañó por el lugar que la provincia ocupaba en la consolidación de la Secundaria Federal 2030. En otros casos, las modificaciones se realizaron de hecho, en el marco de la relación de “confianza” que primaba entre los niveles gubernamentales, y la falta de instancias de seguimiento y monitoreo de la política por parte del nivel nacional.

## **6. ¿Nada se pierde, todo se transforma?**

En este artículo nos propusimos analizar la trayectoria de un programa educativo nacional, el PMI, desde su creación en 2009 durante la gestión nacional del FPV hasta 2019 focalizándonos en dos importantes transformaciones que tuvo. La primera, a nivel nacional en 2016 ante el cambio de signo político, con la asunción de la AC que reorientó sus objetivos y acotó su alcance, y la segunda a nivel provincial en Río Negro entre 2017 y 2019 con la creación de la ESRN. A continuación, presentamos dos reflexiones a modo de conclusión.

Una primera reflexión sobre las trayectorias de los programas educativos nacionales es que por más rotundos y trascendentes que puedan parecer los cambios que se suscitan a nivel nacional, es preciso analizar cada caso provincial con su historia y contexto particular para ver de qué manera esos cambios lo afectan o cómo se posiciona ante ellos.

Encontramos que mientras que la mayoría de los lineamientos originales del PMI desaparecieron en la resignificación hecha por la gestión nacional de la AC, algunos de ellos reaparecieron en una posterior apropiación rionegrina de la política. Eso se evidencia en el sostenimiento del carácter universal de la política por parte de la provincia y en que los cargos docentes creados con la ESRN incluyen horas dedicadas al acompañamiento de las trayectorias escolares, las cuales se implementaban exclusivamente a través de los proyectos realizados en el marco del PMI durante la gestión del FPV. Sin embargo, cabe aclarar que, aunque la ESRN retoma algunos lineamientos del PMI del FPV en lo pedagógico, cambió radicalmente su modo de gestión económica ya que la provincia incorporó oficialmente al cargo docente dichas tareas y su remuneración es parte del salario.

Una segunda reflexión, sobre la puesta en práctica de políticas educativas en países federales como la Argentina, apunta a la necesidad de otorgar relevancia a los estados subnacionales en los análisis. En el caso de Río Negro, se trata de una provincia que cuenta con fondos propios que le otorgan bastante autonomía respecto del nivel nacional a la hora de

implementar políticas educativas, que tiene una larga tradición de elaboración de políticas educativas propias y que está gobernada por una fuerza política provincial. Todo eso condiciona, sin dudas, la recontextualización que hace de las políticas nacionales.

Asimismo, podemos decir que en el período analizado se presentó como una provincia estratega al momento de tejer sus relaciones con el gobierno nacional de turno de la AC y eso condicionó la recontextualización que hizo del PMI. La provincia no implementó el PMI como dicha gestión nacional proponía y solicitó redireccionar sus fondos para la principal política provincial, la ESRN, la cual incluso retomaba cuestiones pedagógicas de la versión “original” del PMI del FPV. Sin embargo, simultáneamente, las autoridades educativas locales mantuvieron un excelente vínculo con las nacionales de turno y Río Negro fue presentada como la provincia “modelo” de la Secundaria Federal 2030. Si bien la ESRN tenía algunas similitudes en los planteos de la política rectora de la escuela secundaria de la gestión de la AC como el énfasis en el trabajo por proyectos de tipo interdisciplinario, el posicionamiento pedagógico de la política provincial no está planteado desde una perspectiva basada en los aprendizajes y las competencias de quien aprende y posee un enfoque local de comunidad que lejos está de la ciudadanía global a la que apuntaba la propuesta de la AC.

Contribuimos aquí a echar luz sobre algunas de las múltiples mediaciones que se dan en las trayectorias de las políticas educativas en países federales, tratando de comprender un poco más la amalgama de sentidos que las atraviesan y esperando que esto pueda ser un insumo para diseñar políticas que contribuyan a efectivizar el derecho a la educación en todo el territorio argentino.

## **7. Referencias**

- Aelo, O. H. (2002). Élités políticas en la provincia de Buenos Aires: peronistas y radicales en las elecciones de 1948. *EIAL. Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 13(2).
- Álvarez, M., Borrelli, M. y López, J. (2011). Planes de Mejora, ¿Mejora del sistema? en *Anuario 2011 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (pp. 586-600). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Avaca, P. y León Madrid, E. (2012). Planes de Mejora Institucionales: ¿se constituyen en verdaderos desafíos para las escuelas secundarias? Un abordaje evaluativo. En *III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. IICE
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2),119-130.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, 2 (2/3), 19-33.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. y Hoskins, K. (2011) Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 611-624.
- Beech, J. y 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. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. *Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en*

- escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(29).
- Camino Vela, F. (2011) Tesis doctoral “La dinámica política en la Provincia de Rio Negro (Argentina) desde mediados del siglo XX. El predominio de la Unión Cívica Radical”. Universidad de Sevilla.
- Carli, S. (30 de enero de 2017). Una concepción gerencialista del Estado. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/17052-una-concepcion-gerencialista-del-estado>
- Carranza, A. (2008). Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la Institución escolar. Cuadernos de Educación, 6(6),171-184.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (coord.) (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia.
- Daniel, C. y Caravaca, J. (2021). Modernización Estatal e Innovación Pública durante el gobierno de Cambiemos en la Argentina. Notas desde una perspectiva crítica. Revista Estado y Políticas Públicas, 16, 221-245.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2013). Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El Plan de Mejora Institucional. Serie Educación en Debate N° 13. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). (2019). Memoria 2016-2019. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Ezpeleta, J. (2000). Momentos de la investigación, problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y M. Furlan (Eds.), La gestión pedagógica de la escuela (pp. 101-116). UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa , 9, 403-424.
- Ferreira, H. (2015). Comprender y mejorar la educación secundaria: trayectorias escolares de los estudiantes. EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba y UNICEF.
- Hartong, S., y Nikolai, R. (2017). Observing the “local globalness” of policy transfer in education. Comparative Education Review, 61 (3), 519-537.
- Indart, M. y Vázquez, S. (18-19 de agosto de 2016) El nuevo conservadurismo educativo. Reflexiones sobre el discurso y las políticas públicas del gobierno macrista desde la sociología de la educación [ponencia]. XIV Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Escuelas de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Jordana, J. (2001). Relaciones intergubernamentales y descentralización en América Latina. Serie Documentos de Trabajo I-22UE. Proyecto conjunto INDES-Unión Europea. Washington D.C.
- Landau, M. Morello, P. y Santos Souza, A. (Coord.) (2019) Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.
- Laurente, M. y Penas, E. (2013). La configuración del trabajo docente de la escuela secundaria en las denominadas políticas de inclusión [ponencia]. II Seminario Nacional de la Red Estrado “Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social”. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.

- Macchiarola, V., Mancini, A., Martini, C. y Montebelli, E. (2018) De las políticas educativas a los proyectos y las prácticas escolares. En E. Carniglia (Coord.) Un territorio desigual: memorias y agendas de investigación para el sur de Córdoba (1a ed, pp- 159-171). UniRío Editora.
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S., & Braun, A. (2011). The ordinary school. What is it? *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 1-16.
- Maimone, M. (2012). Un estudio de caso sobre los Planes de Mejora Institucional para la escuela secundaria en el conurbano bonaerense. En *Actas de las III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Marrone, L. (2014). La educación, más privada y menos pública. [ponencia] 3er Congreso Nacional de Educación. Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Miranda, E., Lamfri, N., Bocchio, M., Yelicich, C. y Maturo, Y. (2016). Aportes de Stephen Ball y Erhard Friedberg para el estudio de la política educativa en la escuela secundaria. VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VII EIPE). (pp. 174-184). Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Universidad de la República.
- Morrone, A. y Terigi, F. (2014). Inclusión educativa en el nivel secundario: políticas, escalas y formato escolar [ponencia]. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2011). Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento N° 1. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación y Deportes (MEN) (2016). Instructivo para la Ejecución de los Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2018). Relevamiento Anual 2018.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2019). Asistiré. Informe de programa. Lineamientos. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2021). Relevamiento de programas 2021. Informe de trabajo. Versión actualizada a septiembre. Proyecto de Relevamiento y Fortalecimiento de las Políticas Socioeducativas (RyFSE). Subsecretaría de Educación Social y Cultural del Ministerio de Educación Nacional.
- Palermi, P., Raggio, L. y Richmond, B. (2020). Las limitaciones del discurso provincialista-integracionista de Juntos Somos Río Negro. En E. Muzzopappa, M. Barros, M. M. Quintana y A. Tozzini (comp.). *Ideología, Estado, Universidad. Pensamiento crítico desde el Sur* (51-64). Viedma: Editorial Universidad Nacional de Río Negro.
- Perassi, Z. y Macchiarola, V. (coords.) (2018). Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina. Miño y Dávila.
- Pinkasz, D. (2013). Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa. Análisis de dos casos provinciales. Informe Final de consultoría. CADE - Campaña Argentina por el Derecho a la Educación.
- Pinkasz, D. (2015). Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina. *Propuesta Educativa*, 44(24)2, 8-23.
- Potenza dal Masetto, M. F. (2012). La implementación de la Propuesta de Apoyo Socio-educativo para Escuelas Secundarias. Documento de Trabajo N° 83. CIPPEC.

- Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019). Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión Cambiemos. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)-Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Repetto, F., Ansolabehre, K., Dufour, G., Lupica, C. y Potenza Dal Masseto, F. (2001). Transferencia educativa hacia las provincias en los años '90: un estudio comparado. Documento de Trabajo N° 57, CEDI/SOPHIA.
- Resolución CFE 88 de 2009. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria. 27 de noviembre de 2009.
- Resolución CFE 330 de 2017. Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario. 6 de diciembre de 2017.
- Resolución CPE 945 de 2017. Diseño Curricular Escuela Secundaria de Río Negro.
- Resolución CPE 4617 de 2017. Régimen Académico Escuela Secundaria de Río Negro.
- Rodrigo, C. (2016). ¿Qué es la “política nacional”? En S. Mauro, V. Ortiz de Rozas y M. Paratz (Comps.), Política Subnacional en Argentina: enfoques y problemas (pp. 55-66). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- Rodríguez, L. (2017). "Cambiemos": la política educativa del macrismo. *Question*, 1 (53), 90-108. Memoria Académica.
- Rodriguez, L. y Vior, S. Lo público y lo privado en la educación argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiemos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación. *Educ. rev.* 2020. Vol. 36.
- Romualdo, V. (2017). *Políticas educativas y desigualdades escolares: El caso del programa Plan de Mejora Institucional (PMI) en el Conurbano Bonaerense*. [Tesis de la Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján].
- Romualdo, V. (2019). *Las complejas relaciones Nación-provincia en la política educativa argentina. El caso de los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional para el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires (2009-2015)*. [Tesis de la Maestría en Administración Pública. Universidad de Buenos Aires].
- Romualdo, V. (2022) *Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo. Reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario 2006-2019*. [Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires].
- Sautu, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO.
- Schoo, S. (23-26 de julio de 2014). Los Planes de Mejora Institucional en el marco de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria. Notas sobre los procesos de implementación de políticas públicas en un sistema educativo federal. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. UNICEF-FLACSO.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46.
- Vecino, L., Jacome, A., Noguera, M. y Boero, S. (2015). La implementación de los Planes de Mejora Institucional en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal de un distrito del oeste del conurbano bonaerense [ponencia]. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios

Comparados en Educación. Educación y Futuro, Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires, Argentina.

Vega Riveras, D. (2024) La recontextualización del Plan de Mejora Institucional (PMI) en el marco de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) (2017-2019) [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes] (Entregada para evaluación).

## Notas

---

<sup>1</sup> Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Mg. en Administración Pública (UBA) y en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Docente en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Coordinadora del Postítulo en Investigación Educativa del ISP “Dr. Joaquín V. González” (CABA). Argentina. [vanesa.romualdo@gmail.com](mailto:vanesa.romualdo@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada y Profesora en Psicopedagogía (UNCo -CURZA). Maestranda en Educación con Orientación en Sistemas Educativos (UNQui). Docente universitaria (UNRN) - AYP Simple. Personal No docente universitaria - Jefa de Departamento de Pedagogía en Entornos Virtuales (UNRN). Integrante Proyecto de Investigación Propuestas de innovación en el nivel secundario. La mirada de las y los estudiantes en la Escuela Secundaria de Río Negro (UNCo - CURZA). Argentina. [danielavegariveras@gmail.com](mailto:danielavegariveras@gmail.com)

<sup>3</sup> Utilizamos los términos provincia y jurisdicción como sinónimos a los fines de facilitar la lectura.

<sup>4</sup> La propuesta de los PMI retomó experiencias de los proyectos de mejora llevados a cabo por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en escuelas técnicas y por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en los institutos de nivel terciario desde 2006 y diversas experiencias jurisdiccionales referidas a procesos de apoyo y mejora a la educación secundaria como el PFIES de la Ciudad de Buenos Aires que comenzó en el año 2001 y que, a su vez, se inscribió en experiencias anteriores como el Proyecto XIII y los proyectos de orientación (DINIECE, 2013).

<sup>5</sup> La implementación del Diseño Curricular y el Régimen Académico de la ESRN, en las escuelas de gestión privada fue a demanda. En 2017, ingresaron tres (3) escuelas de gestión social de San Carlos de Bariloche y en 2018 una de Viedma.

<sup>6</sup> Desde la vuelta de la democracia a la actualidad, las principales fuerzas políticas que gobernaron Río Negro compartieron un rasgo en común: la estrategia provincialista. Tanto la Unión Cívica Radical (1986-2011), que aun siendo un partido nacional se abrazó a lo regional, como Juntos Somos Río Negro (2015-actualidad) como fuerza estrictamente provincial, centraron su campaña y propuestas en los intereses jurisdiccionales sin vínculos a nivel nacional. Para más información ver Vega Riveras (2024).

**La precarización del trabajo docente universitario: apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación**

**The precarization of university teaching work: notes for its conceptualization and approach in political and research agendas**

Verónica Walker<sup>1</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/odi7i7dsq>

**Resumen**

Este artículo aborda la cuestión de la precarización del trabajo docente universitario (TDU) a partir de la indagación de las relaciones entre las reconfiguraciones del trabajo y la carrera docente en las universidades nacionales de Argentina. El escrito sistematiza reflexiones teóricas sustentadas en la revisión de la bibliografía especializada y resultados de investigaciones en curso y finalizadas en las que se realizó análisis documental y entrevistas a docentes e informantes clave del campo universitario. Luego de consideraciones preliminares sobre el concepto de precarización, se puntualizan algunos rasgos de la universidad en la actual etapa del capitalismo para avanzar en la identificación de dimensiones e indicadores de la precarización del TDU relevantes para la definición de políticas específicas que busquen contrarrestarla. El análisis realizado destaca la necesidad de una definición ampliada del concepto de precarización como un tipo particular de relación con el empleo y con el trabajo de carácter heterogéneo y multidimensional.

**Palabras clave:** Universidad, capitalismo contemporáneo, trabajo docente, precarización.

**Abstract**

This article addresses the issue of the precarization of university teaching work (UTW) by investigating the relationships between the reconfigurations of work and the teaching career in the national universities of Argentina. The document systematizes theoretical reflections based on a review of specialized literature and results from ongoing and completed research, which involved document analysis and interviews with teachers and key informants in the university field. After preliminary considerations on the concept of precarization, some features of the university in the current stage of capitalism are highlighted to advance in the identification of dimensions and indicators of the precarization of the UTW relevant for the definition of specific policies aimed at counteracting it. The analysis conducted highlights the need for an expanded definition of the concept of precarization as a particular type of relationship with employment and work that is heterogeneous and multidimensional in nature.

**Keywords:** University, contemporary capitalism, teaching work, precarization.

*Recepción: 06/10/2024*

*Evaluación : 10/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

En el estudio de las reconfiguraciones del trabajo y la carrera docente en las universidades, la cuestión de la precarización emerge como una de las experiencias definitorias de la vida universitaria.

La precarización del trabajo docente universitario (TDU) como objeto de investigación ha crecido significativamente en los últimos años, tanto a nivel mundial como en la región latinoamericana en particular. Desde distintos campos disciplinares y diversos marcos conceptuales y metodológicos se busca describir, explicar y/o comprender las condiciones de trabajo de la docencia universitaria. Sin embargo, existe cierta dificultad para que la cuestión de la precarización del TDU trascienda el reducido número de lectoras/es de las producciones académicas sobre el tema y las conversaciones informales entre colegas y asuma la forma de discusión pública en el seno de la universidad.

De manera paulatina a la centralidad que está adquiriendo en las agendas de investigación, la cuestión de la precarización del TDU se está incorporando en las agendas políticas del campo de la Educación Superior. Por un lado, en las reivindicaciones de los sectores gremiales en los ámbitos institucionales específicos y en las negociaciones colectivas a nivel nacional. Por otro, en las líneas de políticas prioritarias definidas por organismos de alcance internacional. En marzo de 2024, en la Reunión de Seguimiento de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Brasilia, se incorporó como un desafío prioritario un nuevo eje temático, el “EJE 7 – Trabajo decente y condiciones de vida de los actores de la educación superior”.

El Eje 7 de la CRES+5 tiene como objeto analizar el cumplimiento de las condiciones de trabajo decente en el contexto de las Instituciones de Educación Superior, basándose en el concepto elaborado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Se plantea que los Estados y las IES de América Latina y el Caribe deben garantizar a sus trabajadoras/es el derecho a la libertad sindical; el libre ejercicio de la huelga; el diálogo social y la negociación colectiva; un entorno de trabajo saludable y seguro, respetuoso del medio ambiente y libre de toda forma de discriminación y violencia; que reconozca, proteja y valore la igualdad y la diversidad en todas sus expresiones; y el goce íntegro de los beneficios de la seguridad social. Asimismo, deben establecer políticas activas para garantizar carreras profesionales estables y salarios dignos, de modo de revertir la situación actual en la que prevalece un alto grado de contrataciones precarias y remuneraciones insatisfactorias; promover la formación continua, con especial énfasis en la formación pedagógica del profesorado y la cualificación para el uso de tecnologías complementadas por las políticas de internacionalización y movilidad. Para avanzar en la

concreción de esta agenda, en la CRES+5 se propuso la creación de un "Observatorio Permanente del Trabajo Decente y la Negociación Colectiva en las IES de América Latina y el Caribe" con la misión de realizar estudios e investigaciones y promover debates que posibiliten la creación de un panorama comparativo sobre las condiciones laborales, los esquemas salariales y la dinámica de la negociación en la región.

Este artículo presenta un análisis de la universidad como espacio laboral y la docencia universitaria como trabajo en el marco de los cambios estructurales de la educación superior en la etapa actual del capitalismo. Para ello, el escrito inicia con una conceptualización de la categoría de precarización (derivada de precariedad) como llave analítica para comprender las experiencias de trabajo cotidianas en la universidad contemporánea. El análisis teórico permite advertir que la complejidad conceptual de la categoría se traslada al plano metodológico cuando se busca identificar, medir o interpretar procesos de precarización laboral: ¿cuándo un trabajo es precario? ¿Cómo se identifica el grado de precarización de un trabajo? ¿Quiénes lo identifican? ¿es posible reconocer distintos gradientes de la precarización o se trata de diferentes manifestaciones del fenómeno? En una segunda parte se pone el foco en la precarización del TDU: ¿De qué hablamos cuando hablamos de precarización del TDU? ¿cuáles son los indicadores de su precarización? ¿poseen todos los indicadores el mismo peso relativo en la determinación de la precarización? Para ello, se recuperan resultados de investigaciones finalizadas y en curso<sup>2</sup> en las que se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de distintas universidades, disciplinas, categorías, dedicaciones, género y momentos de la carrera docente; a representantes sindicales e informantes clave con cargos de autoridad. Además, se realizó análisis documental de regulaciones del TDU y revisión de la bibliografía sobre el tema. Finalmente, el artículo presenta consideraciones finales que buscan abonar a la discusión teórica y sus derivas metodológicas en relación con el reconocimiento de la precarización del TDU y su conceptualización para la formulación de políticas específicas que busquen morigerarla.

### **Consideraciones preliminares sobre el concepto de precarización**

La cuestión de la precariedad cobró centralidad en las últimas décadas en el campo de estudios del mundo del trabajo a partir de su consolidación como “modalidad de la relación salarial” o “forma-empleo” dominante en la etapa actual del capitalismo. Esto no significa que se trate de un fenómeno reciente, ya que existe desde que se utiliza fuerza de trabajo asalariada. Engels introduce la idea de precariedad, de la mano del concepto de ejército industrial de reserva, en su análisis de “La situación de la clase obrera en Inglaterra” (1844). También es utilizada por Marx y Engels en el “Manifiesto Comunista” (1848); se convirtió en un elemento clave en el Volumen 1 de “El Capital” (1867) de Marx, en su definición del proletariado como clase caracterizada por la precariedad. Y está presente en el análisis de la degradación del trabajo en el siglo XX en “Trabajo y capital monopolista” (1974) de Braverman, por mencionar algunas de las obras pioneras en los estudios sobre el trabajo.

Lo que resulta novedoso del redescubrimiento y la popularidad de la noción de precariedad a finales del siglo XX es su emergencia como “configuración problemática” de la nueva cuestión social. Es decir, como condición generalizada que perturba la vida social, disloca el funcionamiento de las instituciones y amenaza con invalidar todas las categorías de los sujetos sociales (Castel, 2015). En este escenario, el concepto de precariedad buscó visibilizar las nuevas formas contractuales de degradación del empleo típicamente fordista derivadas de la implantación a escala global del modelo de acumulación neoliberal basado en la reestructuración productiva y el ajuste estructural. En América Latina, la instalación del “toyotismo precario” (De la Garza Toledo y Neffa, 2011) como un nuevo paradigma productivo debilitó las regulaciones que normaban la relación capital-trabajo afectando tanto a aquellos grupos de trabajadores que gozaron de protecciones laborales y experimentaron el deterioro de su situación laboral como para aquellos grupos, particularmente quienes recién ingresan al mercado de trabajo, que nunca accedieron a un empleo protegido. En ambos grupos sociales, se asiste a la desprotección socio-laboral y la expansión de la inseguridad como rasgo estructural del funcionamiento de los mercados laborales (Mora Salas, 2012).

Los primeros estudios sobre la precariedad se centraron en los cambios en la forma contractual del empleo y la definieron por la ausencia de características “típicas” del trabajo fordista. De esta manera, el concepto aglutinó situaciones laborales diversas (trabajo en negro, trabajo informal, trabajo a tiempo parcial, trabajo estacional, nuevas formas de trabajo a domicilio, trabajo clandestino entre otras) en las que se ponen en jaque las formas de contratación y el estatuto de la protección social alterando las bases sobre las cuales las personas construyen su identidad social en relación con su trabajo y con los otros de su trabajo.

Paulatinamente, se fue ampliando el concepto de precariedad para remitir no sólo a la modificación de las formas contractuales del trabajo sino a su erosión como mecanismo generador de ciudadanía social. Esto supone concebir al trabajo como fundamento del orden social, con un lugar primordial en la existencia de las personas como desafío vital y factor de inscripción social, principio de sus identidades sociales y fundamento de las divisiones sociales instituidas (Baudelot y Gollac, 2011). Desde esta perspectiva, la precariedad como condición laboral extendida en nuestras sociedades tiene repercusiones económicas, culturales, políticas y subjetivas al modificar el estatuto de la protección social y del reconocimiento material y simbólico del trabajo que es fuente de sentido.

Lo distintivo del escenario actual es que la inseguridad social desborda ampliamente el marco de las poblaciones que ocupan empleos tradicionalmente considerados como precarios. Un empleo estable puede no ser duradero; también puede ser insostenible” (Baudelot y Gollac; 2011:13), de allí que resulte necesario ampliar el concepto de precariedad para reconocer su presencia diferencial en todos los estratos sociales y tipos de trabajo. Desde esta visión ampliada que no reduce la precariedad únicamente al modo de contratación laboral se pueden reconocer distintos alcances del fenómeno: en relación con el empleo y en relación con el trabajo. Por un lado, un/a trabajador/a se encuentra

en situación de precariedad cuando su empleo es incierto y no puede prever su futuro profesional lo que se traduce en vulneración económica y restricción de derechos laborales. Pero también cuando su trabajo no goza de reconocimiento material y simbólico, cuando no encuentra satisfacción en aquello que hace, cuando experimenta la intensificación o falta de sentido del trabajo. Esta mirada sobre la precariedad, enfocada en la relación de las personas con su trabajo más allá de la forma de contratación laboral posibilita el análisis de la dimensión subjetiva de la precariedad. El estudio de la precariedad subjetiva que concibe al trabajo como fuente de satisfacción y de realización personal pero también de sufrimiento físico y psíquico, requiere considerar la relación de las/os trabajadoras/es con el empleo (que permite definir el “estar” en situación de precariedad) y con el trabajo (que permite definir el “sentir” la precariedad). Desde esta perspectiva, un trabajo puede reunir todas las condiciones de un empleo típico y, sin embargo, conducir a situaciones de insatisfacción y malestar. En esta línea, para definir un trabajo como precario es preciso referirse a la doble vertiente de la relación del/de la trabajador/a con el empleo y con el trabajo (Paugam, 2000).

La revisión de la literatura sobre el tema permite afirmar que el concepto de precariedad no es unívoco y que las definiciones que se ensayan buscan dar cuenta de un tipo particular de relación con el empleo y con el trabajo que es heterogénea y multidimensional. Lo que tienen en común las distintas conceptualizaciones es la referencia a una situación de carencia, de vulnerabilidad. Y es que etimológicamente, la palabra “precariedad” está formada con raíces latinas y significa “pobreza, falta de recursos”. Sus componentes léxicos son: *prex*, *precis* (ruego, súplica), *-arius* (sufijo de relación), más el sufijo *-dad* (cualidad). ‘Precario’ designa todo aquel o aquello que no posee los recursos suficientes, que es pobre en medios, o bien lo inestable, inseguro y de poca duración; deriva del latín *precarius*, que se refiere a aquello que se obtiene por medio de la petición, la súplica y el ruego. La etimología del sustantivo “precariedad” y del adjetivo “precario” asocia estos términos a la experiencia de la pobreza, a la carencia de recursos propios, a la dependencia de quien carece respecto de quien posee bienes, a la falta de autosuficiencia, y a la inseguridad de quien debe pedir, suplicar, o solicitar favores para autosustentarse. Desde estas significaciones, el concepto de “precarización” se refiere al proceso en que una persona es expuesta a experimentar tales condiciones de vulnerabilidad e inseguridad y que lleva a que una persona “esté” y “sienta” la precariedad de su trabajo. Standing (2011) define la precarización como el proceso en que un sujeto es sometido a presiones y experiencias que lo conducen a vivir una existencia frágil en el presente, sometido a incertidumbres acerca del futuro, con una identidad insegura y carente de un sentido de desarrollo posible por medio del trabajo y el estilo de vida (citado en Cuevas Valenzuela, 2015).

### **La universidad como espacio de trabajo en el capitalismo contemporáneo**

La universidad no ha estado ajena a las profundas mutaciones provocadas por la implementación del nuevo paradigma productivo. Como institución social se vio reconfigurada por el ‘nuevo espíritu del capitalismo’ (Boltansky y Chiapello, 2002) y los

principios de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015). Precisamente, el concepto de ‘capitalismo académico’, acuñado por Slaughter y Leslie (1997), busca dar cuenta de los principales rasgos de la ‘universidad neoliberal’, mostrando no sólo la estrecha articulación con los mercados y la creciente mercantilización de sus productos, bienes y servicios, especialmente el valor del conocimiento científico-tecnológico; sino fundamentalmente la introducción de las lógicas de mercado en la vida universitaria, en las funciones sustantivas de la universidad y en sus formas de organización, gobierno y gestión.

En este contexto, el personal docente universitario experimentó modificaciones significativas en las condiciones y formas de organización de su trabajo. Las actuales formas de contratación laboral caracterizadas por el tiempo parcial y los contratos temporarios, el desarrollo de carreras nómades, la creciente virtualización de las actividades, la intensificación de tareas y el control de los resultados por medios de crecientes mecanismos de evaluación individual del desempeño docente y de contabilización de los productos del trabajo forman parte de las reglas de juego de la universidad en el capitalismo académico y, más recientemente, en el denominado “capitalismo académico digital” (Saura y Caballero, 2021).

Si bien existen investigaciones que dan cuenta de los cambios operados en las últimas décadas en la universidad, existe una fuerte resistencia en el ámbito académico a considerar a la universidad como espacio laboral y a la docencia como trabajo. Y es que históricamente el campo académico y el mundo del trabajo se han concebido como dos lugares totalmente diferentes (Baruch & Hall, 2004). Pero si se analizan las mutaciones que atravesaron los sistemas de educación superior en las últimas décadas, se puede reconocer la estrecha vinculación de los cambios experimentados en las dinámicas institucionales y las formas de organización de las actividades que allí se desarrollan con los cambios operados en el mundo del trabajo en general.

Es importante enfatizar esto porque la universidad como institución es un espacio social que inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público. Para quienes la habitan como docentes, la universidad es un espacio laboral que los vincula con una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional, con colegas diferencialmente posicionados, con estudiantes como destinatarios directos de la tarea de la enseñanza y con saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del quehacer cotidiano, sobre la base de los vínculos que la propia institución establece con diferentes grupos sociales. De esta manera, trabajar en la universidad implica asumir una posición en una red de relaciones con otros sujetos, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general en el marco de desiguales condiciones materiales y simbólicas. Por ello, el trabajo docente universitario es una práctica relacional.

El ejercicio de ese trabajo docente en la universidad constituye una práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario. En la definición de esa particular posición se entran la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría

docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignatura a cargo, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical. Cada posición particular ocupada en el espacio universitario es el resultado de las luchas previas, las estrategias, los capitales invertidos y las propiedades ligadas a dicha posición en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades (Walker, 2016; 2017). Por ello, el TDU es una práctica relacional que se despliega en condiciones de desigualdad.

En el siguiente cuadro se presentan distintas dimensiones del TDU, entendido como práctica relacional en la que se pone en juego un tipo particular de vínculo con la institución que contrata, con el contenido del trabajo, con las otras personas del trabajo, con saberes y con una/o misma/o.

### **Dimensiones del TDU**

Relación con la institución	Contrato de trabajo (posición institucional, funciones institucionales, derechos, responsabilidades) Carrera académica (ingreso, permanencia, promoción) Ciudadanía universitaria (gobierno, regulaciones, protecciones)
Relación con el trabajo	Condiciones materiales (espacios, recursos, salario, etc.) Condiciones simbólicas (reconocimiento, prestigio) Contenido del trabajo (prescripto, efectivo) Forma de organización del trabajo (equipos de cátedra, modalidad, ratio docente-estudiantes) Evaluación del trabajo (dispositivo subjetivante) Tiempo de trabajo (jornada laboral, intensificación, atomización)
Relación con otras/os	Estudiantes (dimensión vincular, relación pedagógica) Colegas (dimensión colectiva, fragmentación) Autoridades (representación) Administrativas/os, técnicas/os (gestión) Representación sindical (afiliación, participación)
Relación consigo misma/o	Sentido del trabajo (dimensión subjetiva) Salud (física, mental)
Relación con la sociedad	Utilidad y valoración social

Fuente: elaboración propia

En un contexto de crecientes demandas, burocratización de los procesos, diversificación de tareas y restricciones presupuestarias, la experiencia de trabajo en la universidad contemporánea se torna cada vez más precaria configurando las distintas relaciones desplegadas en el quehacer cotidiano.

### **Precarización del trabajo docente universitario**

La precarización del TDU refiere a un tipo particular de relación con la institución que contrata, con el contenido del trabajo, con las otras personas del trabajo, con saberes y con una/o misma/o caracterizada por condiciones objetivas y subjetivas de desprotección, intensificación y alienación que provocan “estar en” y “sentir” diferentes modalidades y gradaciones de incertidumbre, inseguridad y sinsentido “en” y “con” el trabajo.

En el presente apartado se puntualizan en algunas dimensiones de la precarización del TDU que permiten avanzar en la identificación de indicadores vinculados con las formas de contratación laboral, la condición salarial, los tiempos y espacios de trabajo y el reconocimiento y la dimensión subjetiva.

### ***Contratación laboral***

Un indicador de la precarización del TDU es el tipo de contratación laboral, que tiene incidencia en el contenido y alcance del trabajo docente en términos de responsabilidades -según categoría y dedicación- y de derechos sociales (aportes jubilatorios, licencias, vacaciones pagas, etc.) y políticos (participación en órganos de gobierno, posibilidad de votar y ser elegido, de integrar jurados, dirigir proyectos de investigación, acompañar postulaciones a becas, etc.).

En las universidades nacionales argentinas es alto porcentaje (más del 60%) de contrataciones docentes interinas (por un plazo determinado) a pesar de que la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) fija un límite del 30%, sólo para casos excepcionales. Esta situación comenzó a cambiar con la aprobación en el año 2015 del Primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para docentes del sector universitario que establece las condiciones para la ordinización de docentes interinos (Art. 73) y la evaluación periódica para la permanencia del personal docente ordinario o regular (Art. 12).

Además, la estructura de cargos docentes es marcadamente piramidal, con una base amplia compuesta por cargos de baja categoría y dedicación y una cúspide reducida de profesores con las más altas categorías y dedicaciones, que se estrecha cada vez más si se consideran las reestructuraciones de estos cargos cuando quedan vacantes por jubilaciones u otras razones y su conversión en un mayor número de cargos docentes con menores categorías y dedicaciones. Los datos del Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del año 2022 (último disponible) muestran que la mayor proporción de cargos docentes corresponden a la categoría de auxiliares (60%), el 84% de los Ayudantes de 1º (la categoría más baja) tiene dedicación simple. Apenas un 35,8%

de los cargos son de profesores, correspondiendo a la categoría más alta (profesores titulares) apenas un 8,5% del total. Los datos muestran que para el período 1998-2022, menos del 13% de los cargos son de dedicación exclusiva (40 hs. Semanales) y más del 60% simples. En el año 2022 se observa la consolidación de esta tendencia, ya que se alcanzó apenas un 10,3% de dedicaciones exclusivas y casi un 69% de dedicaciones simples lo que tiene como correlato la situación de pluriempleo en la que se encuentra gran parte del cuerpo docente.

**Cuadro N°1: Cargos docentes en universidades nacionales argentinas**

<b>Cargos docentes UUNN</b>				
	<b>Dedicación Exclusiva</b>	<b>Dedicación Semi Exclusiva</b>	<b>Dedicación Simple</b>	<b>Total</b>
Profesor Titular	4.582	4.161	9.507	18.250
Profesor Asociado	2.337	1.352	3.073	6.762
Profesor Adjunto	7.695	10.370	33.593	51.658
<b>Total Profesores</b>	<b>14.614</b>	<b>15.883</b>	<b>46.173</b>	<b>76.670</b>
JTP/Asistente	5.368	14.131	41.887	61.386
Ayudante 1°	1.949	7.175	48.399	57.523
Ayudante 2°	-	-	10.973	10.973
<b>Total Auxiliares</b>	<b>7.317</b>	<b>21.306</b>	<b>101.259</b>	<b>129.882</b>
<b>Total</b>	<b>21.931</b>	<b>37.189</b>	<b>147.432</b>	<b>206.552</b>

Elaboración propia a partir del Anuario de Estadísticas Universitarias 2022 de la SPU.

Las tendencias señaladas adoptan mayor o menor fuerza según el ámbito institucional, el perfil profesional o académico de las carreras y el momento de la trayectoria académica de las/os docentes, afectando especialmente a quienes recién se inician en la carrera académica. En las carreras profesionalistas (medicina, abogacía, administración contable, etc.) la dedicación simple suele ser una opción en la que se prioriza el ejercicio liberal de la profesión.

El carácter permanente o temporario de los contratos de trabajos y la categoría docente ocupada operan como criterios de apertura o exclusión para el ejercicio de determinadas

funciones y derechos universitarios. Como ya se señaló, existen desigualdades en la ciudadanía política del personal docente universitario, encontrándose una parte importante del colectivo gozando de una “ciudadanía de segunda” o una “ciudadanía política precaria”.

### ***Condición salarial***

Otro indicador que permite una mirada estructural de la precarización del TDU es la condición salarial. Las/os docentes universitarias/os son trabajadoras/es asalariadas/os, perciben una remuneración mensual por el ejercicio de su trabajo en la universidad. Diversas preguntas se pueden plantear respecto de la cuestión salarial de la docencia universitaria: ¿cómo se compone el ingreso salarial de las/os docentes universitarias/os? ¿Qué se reconoce en esa retribución material que es el salario docente y qué se invisibiliza? ¿Qué relación guarda la retribución salarial con el trabajo prescripto y con el trabajo efectivo que cada docente realiza? ¿Qué relación tiene la retribución salarial con la jornada laboral, la prescripta y la real? ¿de qué manera se vincula el salario con el contenido y la forma de organización del trabajo? ¿Cómo se vincula el salario con la satisfacción y el malestar laboral? ¿es el trabajo docente universitario una actividad laboral principal o secundaria? ¿qué lugar ocupa su retribución en el ingreso familiar total? Sobre cada uno de estos y otros interrogantes se podría emprender una investigación si se considera la complejidad, multidimensionalidad y particularidad que asumen según cada contexto y en cada situación vital personal.

En este escrito, interesa puntualizar en dos aspectos: en la dispersión salarial de la docencia universitaria y en la relación entre retribución salarial y jornada laboral. La primera, opera como fuerza centrífuga en tanto fuente de heterogeneidad y desigualdad del colectivo docente: el TDU no es heterogéneo y desigual sólo por la posición ocupada en el espacio universitario en términos de categoría, dedicación, antigüedad, disciplina e institución de pertenencia, género, momento de la carrera académica y retribuciones simbólicas; sino también por la retribución material recibida por el trabajo realizado que varía según categoría, dedicación, antigüedad, titulación de posgrado, asignaciones familiares, etc. La segunda opera como fuerza centrípeta al condensar las diferentes experiencias de trabajo. Sin embargo, más allá de la heterogeneidad que deviene de la particular posición ocupada en el espacio universitario (en términos de categoría, dedicación, antigüedad, disciplina e institución de pertenencia, género, momento de la carrera académica y retribuciones materiales y simbólicas), resulta común para el colectivo docente la situación de una retribución salarial insuficiente que no compensa el tiempo real de trabajo que excede la jornada laboral reglamentada.

Con respecto a la primera cuestión, el análisis de los salarios mínimos y máximos de la docencia universitaria en distintos países de América Latina (Bonilla, 2021) permite observar una marcada dispersión salarial, entendida como la variabilidad de las remuneraciones del conjunto de las/os trabajadoras/es. Por un lado, se advierte que la retribución material que reciben las/os docentes universitarias/os por su trabajo es variable entre países lo cual se explica por las diferencias en el Producto Bruto Interno,

la inversión estatal en educación superior, las capacidades nacionales y las tradiciones en la regulación del derecho de asociación y negociación colectiva del sector docente universitario en cada país. Por otro lado, se reconocen diferencias salariales al interior de un mismo país, no sólo en aquellos casos en los que la normativa impide la existencia de un sindicato nacional y las condiciones de trabajo son resultado de la negociación colectiva de cada sindicato de institución (como es el caso de México), sino también en aquellos países donde los acuerdos salariales se pautan en una Mesa Nacional en la que participan la parte empleadora y las federaciones docentes, como es el caso de Argentina. Además de las diferencias salariales interinstitucionales, existen diferencias salariales intra-institucionales incluso entre docentes que ocupan un mismo puesto de trabajo, es decir, que tienen la misma categoría y dedicación horaria. Y esto, no sólo por los distintos componentes salariales contractuales (como son el sueldo básico, las compensaciones por antigüedad, asignaciones familiares, adicionales por titulación de posgrado, por mencionar algunos) sino por el crecimiento, en la mayoría de los países, de ingresos adicionales por la vía no contractual asociados fundamentalmente a la actividad de investigación.

Estudios realizados en distintos contextos nacionales de nuestra región dan cuenta del proceso de deshomologación de los ingresos y el avance de las políticas de transferencias monetarias condicionadas basadas en procedimientos de evaluación individualizados y productivistas a través de las cuales las/os docentes obtienen “monedas adicionales” no sujetas a control o contrapeso sindical o colectivo (Gil Antón, 2013). El sistema mexicano resulta paradigmático por el peso preponderante que representan los procedimientos de pago por mérito del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en los sueldos de los académicos y de los investigadores en particular. Los pagos recibidos, que pueden llegar a significar hasta un 70% del ingreso de las/os académicas/os son clasificados como “becas” y no como sueldos, pueden ser suprimidos en cualquier momento y además no forman parte de los haberes jubilatorios. En una investigación sobre la problemática del recambio generacional en las universidades mexicanas, Buendía Espinosa y Oliver Villalobos (2018) analizan los distintos esquemas de retiro de las instituciones de educación superior y señalan que cuando un académico se retira, deja de percibir las prestaciones pactadas en los contratos colectivos de trabajo (seguro de gastos médicos mayores o aguinaldo, becas y estímulos institucionales y de organismos externos como el SNI) pudiendo perder hasta un 70% de sus ingresos lo cual ha dado lugar al fenómeno de la “jubilación postergada”. Este esquema jubilatorio se diferencia de la situación de otros países como Argentina o Brasil en la que quienes se jubilan continúan percibiendo la mayor parte de su sueldo, de acuerdo con los porcentajes establecidos por el sistema previsional (82% móvil en Argentina). Sin embargo, en los distintos escenarios se configura como fenómeno no sólo la postergación de la jubilación (debido a razones económicas o para continuar con la actividad académica) sino la recontractación de docentes jubilados.

Puede afirmarse que la dispersión salarial que caracteriza a la docencia universitaria no es resultado solamente de las desiguales posiciones ocupadas en el espacio universitario

(en términos de categoría, dedicación, titulación de posgrado, actividad de investigación) sino también de la instalación de una modalidad de regulación del trabajo docente orientada a la fragmentación de lo colectivo, a la individualización de los procesos y productos, a la estratificación del cuerpo docente y a la asignación diferencial de retribuciones materiales y simbólicas.

Esta situación genera distintos fenómenos: salarios bajos e intermitentes en los momentos iniciales de la carrera académica con la consecuente necesidad de complementar dichos ingresos a través de otras actividades laborales, en instituciones diferentes e incluso en otras ramas del mercado de trabajo, configurando un escenario de pluriempleo en la que se encuentra gran parte de los académicos nóveles, de abandono temporario de la docencia universitaria y, también, de abandono permanente o prolongado de la universidad como espacio laboral por parte de las/os “recién llegadas/os” a la carrera académica. Estas “huidas” de las/os jóvenes docentes de la universidad que se están registrando en distintos espacios institucionales debe ser tomada en cuenta y puede ser interpretada como un signo de crisis del tradicional “orden de las sucesiones” que históricamente caracterizó a la cultura académica. Bourdieu (2008) planteó en *Homo Academicus* que la reproducción del cuerpo académico del campo universitario supone una correspondencia entre las estructuras incorporadas de expectativa (las esperas) y las estructuras objetivas (las trayectorias probables) que es posible (dicha correspondencia) por las disposiciones interiorizadas por los agentes respecto de “hay que pagar con la persona, es decir con su tiempo” (p. 130), hay situaciones que hay que “soportar”, una lentitud legítima en la trayectoria modal, un “derecho de piso que hay que pagar”, incluso con el trabajo *ad honorem* sostenido por años. Pareciera, y esto es lo que resulta necesario indagar, que aquellos principios básicos del *habitus* universitario que signaron de forma naturalizada las trayectorias académicas de la mayoría de las/os académicos en las universidades es puesta en cuestión por las/os docentes nóveles que cuestionan tales reglas de juego.

En el otro extremo de la carrera académica, se encuentran docentes consolidados que postergan su jubilación ya sea por razones económicas, por el interés de continuar vinculado con la actividad académica o por percibir falta de estrategias institucionales para el recambio generacional en términos formativos, por mencionar algunas razones. Y, además, en este extremo se ubica un importante grupo de docentes que se podrían denominar “jubiladas/os activas/os”<sup>3</sup> que sostienen gran parte de las actividades académicas. Aquí hay otro grupo de interés para el estudio del TDU porque se trata de un conjunto de agentes con vasta trayectoria, reconocida experticia y formación que es convocado por universidades, organismos científico-tecnológicos, agencias de evaluación, etc. para desarrollar distintas tareas imprescindibles para el funcionamiento de los sistemas de educación superior. No es una cuestión menor, el aporte que hace esa fuerza de trabajo formalmente retirada del mercado laboral para el sostenimiento de los distintos engranajes del mundo académico.

La segunda dimensión de análisis sobre la condición salarial de la docencia universitaria que opera como fuerza centrípeta al constituir una experiencia compartida más allá de la

posición ocupada en el espacio universitario es la relación entre retribución salarial y jornada laboral, es decir entre retribución salarial y el valor del tiempo de trabajo. En dicha relación se establece una proporcionalidad directa que invisibilizan las relaciones entre tiempo laboral formal y tiempo laboral real y entre trabajo prescripto y trabajo efectivo (Dejours, 2009). ¿Qué tareas involucra la jornada de trabajo? ¿Cómo se computan las horas de trabajo y cómo se define su valor? ¿Qué tipo de trabajo se está pagando y cuál no? Las normativas institucionales buscan regular estas cuestiones asignando funciones según categoría y dedicación docente. Pero en el ejercicio cotidiano del trabajo los límites entre responsabilidades y funciones según tareas no resultan tan claras, las actividades a cumplir de acuerdo a cada tipo de dedicación se tornan difusas y existe una permanente tensión entre los tiempos y el contenido del trabajo prescripto y efectivo (Dejours, 2009).

### ***Espacios y tiempos de trabajo***

Espacio y tiempo son dos dimensiones constitutivas de toda práctica social. El espacio físico, en tanto base material en que se desarrolla el trabajo docente, es un dispositivo de regulación que opera no sólo a través de la disponibilidad de edificios y recursos sino también de las pautas de organización y los controles efectivos sobre su uso. En el análisis del TDU se ha subvalorado la relación sujeto-espacio. La materialidad del edificio-universidad que condiciona el ejercicio cotidiano del trabajo docente, es decir la relación sujeto-espacio, ha sido subvalorada y poco indagada. La infraestructura universitaria no es una dimensión que suela ser contemplada en las investigaciones sobre el trabajo docente universitario y su precarización. Y no es una cuestión menor no sólo en términos de disposición de lugares físicos y recursos sino también porque el espacio-universidad como construcción socio-cultural, atravesado por relaciones de poder, es un discurso que en su materialidad infunde determinados símbolos culturales, estéticos, políticos e ideológicos y orienta determinadas prácticas.

Si el espacio es un lenguaje ¿qué nos dicen los edificios de nuestras universidades en relación con el trabajo docente? Si se realiza el ejercicio de visitar los espacios transitados a diario y naturalizados se advierte en general en distintos contextos institucionales, el crecimiento de áreas, secretarías, subsecretarías (posgrado, evaluación, educación a distancia, internacionalización, etc.) que requieren cada vez más personal administrativo con saberes técnicos especializados (aquí empieza a emerger un nuevo grupo de trabajadoras/es, muchas/os también docentes universitarias/os con tareas de gestión e importante poder dentro de las instituciones) y que demandan también espacios físicos de trabajo. Recorrer con atención los edificios de nuestras universidades permite reconocer el avance de las dependencias técnico-administrativas en términos de espacios físicos: en muchas universidades se asiste al aumento del número de oficinas administrativas al tiempo que parece cada vez más insuficiente el número de aulas, más allá de las variaciones en la matrícula estudiantil. En ocasiones, se observa una verdadera “lucha por las aulas”. Además de las preguntas ¿cuáles y cómo son los espacios físicos de esas aulas? Cabe preguntarse ¿cuáles son y cómo son los espacios colectivos de trabajo docente? ¿cuáles y cómo son los espacios para las reuniones de los

equipos de trabajo? Una docente argentina manifiesta: “Tengo que pagar un café en un bar para trabajar”. Faltan espacios para reuniones de trabajo, muchas acontecen en bares, en café. Las/os jóvenes becarias/os, tesistas que se inician en la actividad de investigación acompañadas/os por un/a docente tutor/a tampoco encuentran espacios de trabajo en la institución. Se establece aquí una relación con la institución que es inmaterial. Para muchos docentes, el espacio físico de trabajo es sólo el aula: llegan, dan clases y se van, sin posibilidades de encuentros con colegas. En otros casos, los espacios no son los adecuados y no cuentan con los medios indispensables para llevar adelante el trabajo, como por ejemplo computadoras. Por supuesto que existen instituciones en las que sí son óptimas las condiciones edilicias del lugar de trabajo. Nuevamente aquí un abanico de situaciones que exponen las desiguales condiciones materiales de trabajo, incluso en una misma institución.

Con respecto al tiempo, fuente de valor en el capitalismo, la universidad neoliberal como exponente del capitalismo académico guarda una particular relación con el tiempo. Y es que hay un tiempo de trabajo necesario, que equivale al tiempo de producción de las mercancías que el trabajador consume y un tiempo de trabajo excedente, que crea valor para el capitalista. Esa parte excedente es la que puede traducirse como expropiación del tiempo, pues en la medida en que no se paga y permanece oculta en la relación salarial, es tiempo enajenado sin contraprestación, robo de tiempo ajeno.

Es recurrente escuchar entre quienes trabajan en la universidad contemporánea expresiones como “no tengo tiempo”, “vivir sin tiempo”, “el tiempo es escaso”, “el tiempo que apura”, “el tiempo fragmentado”, “la aceleración de los tiempos”. Las/os académicas/os anhelan más tiempo para investigar, no tienen suficiente tiempo para leer, dedican demasiado tiempo al trabajo, no logran adaptar su trabajo al tiempo de la jornada laboral, no tienen tiempo para cualquier cosa fuera del trabajo. Se experimenta una permanente sensación de “no disponer de tiempo”, de “necesitar más tiempo”, de “vivir ajustada en los tiempos”.

La expropiación del tiempo de trabajo es una de las lógicas temporales del capitalismo. El tiempo es quizás la mayor fuente de disputas, ansiedad y estrés en la academia debido a la exigencia creciente de “hacer más con menos” en una cultura que pide “estar siempre activo” y que se encuentra marcada por un constante estado de “emergencia como regla” (Gill, 2015).

A pesar de esta escasez de tiempo, las/os docentes se involucran y dedican cada vez más tiempo a un número creciente de actividades que no siempre forman parte del trabajo prescripto ni son reconocidas materialmente. El aumento de la carga de trabajo requiere una particular técnica de administración del tiempo y de la atención basada en la “multitarea” que tiene repercusiones en la estructura de nuestra atención. Exige ejercer sobre sí mismos una fuerte autodisciplina y autorregulación de los tiempos que lleva a sentir que “mi tiempo ya no es mío” (Pérez Bustos, 2019).

Aparece aquí la problemática de la falta de fronteras entre tiempos personales y tiempos laborales. En una entrevista una docente planteó: “me quedé con una dedicación semi-exclusiva porque quiero tener una semi-vida”. En algunos casos se puede optar. No

siempre, especialmente cuando el salario docente es la principal fuente de ingreso familiar o una parte importante de ella. Y en esta tensión entre tiempo personal y laboral, entre trabajo y vida, en la lucha entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio se encuentran en situación de desventaja las mujeres que son en quienes continúan recayendo principalmente el trabajo doméstico y las tareas de cuidado.

A partir de la pandemia se alteraron las fronteras entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, se exacerbó la intensificación del trabajo en la constante demanda de disponibilidad (Sennett, 2006), la permanente exigencia de estar todo el tiempo conectado que dio lugar al reclamo por el “derecho a la desconexión”. La experiencia de trabajo en la universidad contemporánea evidencia la tensión entre las promesas de autonomía y gestión del “propio tiempo” del “capitalismo tecnológico” y las exigencias de disponibilidad total y respuestas rápidas que colocan a las/os docentes universitarios en una constante lucha por el tiempo de trabajo.

Si bien el “teletrabajo” no es una modalidad nueva en el mundo del trabajo en general ni en el trabajo universitario en particular, lo novedoso a partir de la pandemia fue la modificación de las condiciones, formas de organización, tiempos, procesos y contenido del TDU. El debilitamiento de la dimensión material institucional de la vida universitaria por el protagonismo de las tecnologías digitales y la virtualización forzada de sus funciones provocó modificaciones significativas en la universidad como espacio social de trabajo y estudio. Las pantallas y plataformas digitales con sus particulares lógicas y estéticas se convirtieron en el escenario privilegiado de la experiencia universitaria mediatizada por lenguajes, formatos y ritmos foráneos a la lógica académica (Walker, 2023).

En la actualidad, el TDU se despliega en un escenario signado por el debilitamiento de las regularidades y límites de la espacialidad material y la temporalidad; dimensiones que contribuían a distinguir entre espacio público y espacio privado, tiempo de ocio y tiempo de trabajo, vida personal/familiar y vida laboral.

### ***Reconocimiento y subjetividad***

Las formas de acción directa del capitalismo salvaje instaladas en el campo universitario desde finales del siglo XX se observan en las dimensiones material y subjetiva del trabajo docente con consecuencias en la salud psico-física. A nivel estructural, en las transformaciones de las condiciones de trabajo caracterizadas por las nuevas formas de contratación e inestabilidad laboral, depreciación salarial, restricción presupuestaria, intensificación, flexibilización y control de los productos del trabajo. A nivel subjetivo, en tales condiciones, las/os docentes sufren la pérdida de sentido, reconocimiento y valor social de su tarea junto con la individualización que fomenta la introducción de nuevas formas de organización y evaluación del trabajo que atentan contra las alianzas y solidaridades construidas en el trabajo colectivo. Los conceptos de malestar docente y *burnout*, permiten poner el foco en esta doble dimensión al reconocer los deseos y sufrimientos de los sujetos como elementos psicológicos, culturales y sociales. El primer concepto, con fundamentos en el “El Malestar en la Cultura” de Sigmund Freud, comenzó

a utilizarse en el ámbito educativo en la década de 1980 para aludir al carácter estructural de un malestar que deviene por la tensión que produce la constante inadecuación entre el deseo y cultura, es decir, entre los deseos y las posibilidades que lo cultural otorga para su realización, reservando a las relaciones con otras personas la característica de ser las más dolorosas fuentes de sufrimiento. El segundo concepto, cuya traducción más cercana al español es “estar quemado”, remite a las experiencias de trabajo en un contexto caracterizado por condiciones laborales cambiantes, nuevas tareas y una significativa carga psíquica en el trabajo que produce agotamiento emocional, despersonalización y reducción del logro personal.

Los conceptos de malestar y burnout permiten comprender la singularidad de la experiencia del TDU como parte de una trama relacional sociohistórica y sociocultural en la que se articulan la estructura social y la estructura psíquica. En esa doble dimensión en la que se entrama la experiencia de trabajo, el cuerpo se convierte en punto de clivaje, puerta de entrada y núcleo articulador del habitar y sentir la universidad. A través del cuerpo se experimentan las condiciones del TDU, en él se inscriben las formas que asumen las relaciones con el empleo y con el trabajo.

En la experiencia cotidiana de la universidad contemporánea las/os docentes manifiestan “sentir que nada alcanza”, “sentir que siempre piden más”, “destinar cada vez más tiempo a tareas sin sentido”, “estar siempre en deuda”. En el estudio de la relación entre subjetividad y trabajo, que deriva en la cuestión de la salud psíquica de las/os trabajadoras/es, Dejours (2012) se pregunta por lo que le debe la subjetividad a la experiencia de trabajo y plantea que la experiencia del trabajo permite a quien la realiza adquirir nuevas habilidades y descubrir nuevos registros de sensibilidad. Es decir, trabajar no es solamente producir mediante la puesta en juego de conocimientos y competencias técnicas, sino que implica la posibilidad de ponerse a prueba con uno/a mismo/a y poder sentir, experimentar placer, ampliar el repertorio de las impresiones afectivas y descubrir nuevos virtuosismos. También implica enfrentarse con distintas formas de resistencias provenientes de la tarea y de las relaciones involucradas en ella. De esta manera, sostiene Dejours (2012), por la experiencia del trabajo, la subjetividad crece y se transforma.

En una investigación sobre la precariedad en la academia se plantea la insostenibilidad de la universidad neoliberal (Pérez y Montoya, 2018) lo que invita a revertir el enunciado y formular la pregunta: ¿cómo se sostiene y quiénes sostienen la universidad neoliberal? El estudio de la experiencia cotidiana del TDU permite afirmar que son las/os docentes universitarias/os quienes sostienen la universidad al dedicar cada vez más tiempo de trabajo, no siempre reconocido ni remunerado, al cumplimiento de crecientes y diversificadas tareas de docencia, investigación, extensión, vinculación y transferencia, gestión, formación de recursos humanos, evaluación, divulgación, etc. El sostenimiento de la universidad neoliberal por la precarización del trabajo docente es posible por el éxito de procesos de subjetivación que llevan a la alienación voluntaria y la constitución de subjetividades implicadas en las que las obligaciones hetero-impuestas ceden lugar a las auto-impuestas (Zangaro, 2010).

### **Consideraciones finales**

Este artículo se centró en el análisis de la precarización del TDU a partir de la indagación de las relaciones entre las reconfiguraciones del trabajo y la carrera docente en las universidades y su lugar en las agendas políticas y de investigación.

El análisis de la estructura de puestos de trabajo docente, las formas imperantes de contratación laboral, la dispersión salarial, las condiciones materiales y simbólicas y los derechos diferenciales de acuerdo con la posición ocupada en el espacio universitario muestra que el TDU no sólo es heterogéneo sino desigual. La categoría de desigualdad suele reservarse para el estudio de la condición estudiantil pero pocas veces se la emplea en la comprensión de la condición docente en la universidad. Algo similar ocurre con la categoría de precarización. En el ámbito académico existen fuerte resistencias para considerar a la universidad como espacio laboral, a la docencia como trabajo y a la precarización de ese trabajo como una de las experiencias definitorias de la vida universitaria. Por ello, resulta necesario colocar en el centro de las agendas políticas e investigativas las distintas formas de precarización del TDU.

Hay formas de precarización que se despliegan de manera evidente y tangible, pero otras son imperceptibles y están naturalizada dificultándose su identificación, visibilización y problematización. Ese carácter heterogéneo y multidimensional del fenómeno y la diversidad de formas y grados de sus manifestaciones complejiza todo intento de comprensión de la precarización del TDU. De allí la necesidad de su conceptualización. Precisar su significado se torna imprescindible para superar la presunción de univocidad que pretenden conceptos formulados desde distintas matrices teórico-ideológicas, tal como ocurre con los de calidad o evaluación por mencionar ejemplos del campo educativo.

La construcción de una necesaria definición de la precarización del TDU requiere que contemplemos las múltiples y diversas relaciones puestas en juego en el ejercicio de trabajo docente en la universidad. Esto es, la relación con la institución que contrata, con el trabajo, con las/os otras/os del trabajo, consigo misma/o y con la sociedad en tanto práctica relacional y específica según la posición que se ocupa en el espacio universitario y las propiedades ligadas a ella; considerando las dimensiones material y simbólica y el carácter prescripto y efectivo del TDU. Aquí se propuso pensar la precariedad en un sentido amplio, que no se reduce únicamente al modo de contratación laboral. Se la definió como una forma particular que asume el TDU y que tiene distintos alcances -en relación con el empleo y en relación con el trabajo- lo cual posibilita el análisis de la dimensión subjetiva de la precariedad.

Los intentos de identificación y evaluación de la precarización del TDU requieren tomar decisiones respecto de las dimensiones e indicadores a considerar y el alcance pretendido. Por un lado, abarcar las múltiples dimensiones de la precarización y la mayor parte de sus indicadores exige emprender abordajes situados que ganan en profundidad y pierden capacidad de generalización empírica. Por otro lado, considerar un número más restringido de dimensiones e indicadores permite realizar estudios en amplitud que

ganan en posibilidad de generalización comparativa y pierden exhaustividad en la comprensión de la singularidad. Este problema de la estrategia, lejos de ser una dificultad puede convertirse en un desafío para emprender indagaciones en profundidad en contextos institucionales específicos con una perspectiva comparativa con otros ámbitos que favorezcan interpretaciones de la precarización de mayor alcance y que permitan reconocer variaciones del fenómeno para avanzar en su comprensión y en el diseño de instrumentos de política para contrarrestar la experiencia de “estar en” y “sentir” diferentes modalidades y gradaciones de incertidumbre, inseguridad y sinsentido “en” y “con” el trabajo y la carrera docente en nuestras universidades.

### **Referencias bibliográficas**

- Baruch, Y. and Hall, D. (2007). The academic career: A model for future careers in other sectors?. In: *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), pp. 241-262.
- Baudelot, C. y Gollac, (2011). *¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bonilla, L. (2021). *Informe de coyuntura en América II. Docentes. Inversión en educación, salarios y condiciones de trabajo de los y las docentes en América*. OVE. Otras Voces en Educación.
- Buendía Espinosa, A. y Oliver Villalobos, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos?. *Perfiles educativos*, 40(160), 10-28.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Editorial Topia.
- Cuevas Valenzuela, H. (2015). Precariedad, precariado y precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The precariat. The New dangerous class de Guy Standing. *Polis. Revista Latinoamericana*, (40).
- CRES+5 (2024). Documento final Eje 7 – Trabajo decente y condiciones de vida de los actores de la Educación Superior. Disponible en: <https://cres2018mas5.org/eje-7-el-trabajo-decente-y-las-condiciones-de-vida-de-los-actores-de-la-educacion-superior/>
- De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (2011). “Modelos económicos, modelo productivo y estrategias de ganancia: conceptos y problematización” en Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano N° 39. CLACSO.
- Dejours, Ch. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Editorial Modus Laborandi.
- Dejours, Ch. (2012). “Del trabajo a la subjetividad”. En: *Trabajo Vivo*. Tomo I. Sexualidad y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía. pp. 145-173.
- Gil Antón, M. (2013). “La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas” en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 23, pp. 157-186.
- Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la educación superior*, 47(185), 1-31.
- Mora Salas, M. (2012). La medición de la precariedad laboral: Problemas metodológicos y alternativas de solución. *Revista Trabajo*, Año 5, N° 9, pp. 87-122.
- Neri de Souza, Aparecida (2017). “Trabalho docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França”. En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, pp. 63-85.

- Paugam, S. (2000) *Le salaridé de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris: PUF
- Pérez-Bustos, T. (2019). Mi tiempo ya no es mío: reflexiones encarnadas sobre la cienciometría. *Nómadas*, (50), 35-43.
- Pérez, M. y Montoya, A. (2018). La insostenibilidad de la Universidad pública neoliberal: hacia una etnografía de la precariedad en la Academia. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXXIII, N° 1, pp. 9-24.
- Saura, G. y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, pp. 192-210.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university.
- SPU. Ministerio de Educación de Argentina (2022). Disponible en: (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>)
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Revista Perfiles Educativos*, 38(153), pp. 105-119.
- Walker, V. (2017). “El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones” en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 14, N° 14, pp. 1-35.
- Walker, V. (2023). Configuraciones del trabajo docente universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes. *Revista Pensamiento Universitario* N°21, Año 21, pp. 23-37.
- Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo. El *management* como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad* N° 16, pp. 163-177.

## Notas

---

<sup>1</sup> Doctora por la Universidad de Málaga en el Programa de Didáctica y Organización Educativa, Especialista en Evaluación e Investigación Educativa (UNQ), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNS). Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta en “Sociología de la Educación” y “Taller Integrador V: Práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina” y directora de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI) sobre formación y trabajo docente universitario en la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina). Contacto: [veroswalker@gmail.com](mailto:veroswalker@gmail.com)

<sup>2</sup> Proyecto Grupal de investigación (PGI) “Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas” (2016-2019) y PGI “Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas” (2020-2024) acreditados y financiados por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

<sup>3</sup> Debo esta categoría al Dr. Pablo Vain quien así definió su situación laboral luego de acceder al beneficio de la jubilación en Argentina y continuar desempeñando tareas de docencia, evaluación e investigación en su universidad de pertenencia y otros organismos e instituciones del campo de la educación superior.

**La importancia de acompañar los inicios de la universidad:  
Dispositivos institucionales diseñados en clave de derecho**

**The importance of accompanying the beginnings of the university:  
reflections in terms of law**

Pablo García<sup>1</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/6lxo7gfqi>

**Resumen**

Este artículo presenta reflexiones derivadas de una investigación realizada en universidades del conurbano bonaerense, enfocada en los inicios en la universidad. La categoría "inicios de la universidad" se refiere a una visión amplia del ingreso universitario, considerando la transición desde el nivel medio al superior, el período de acceso efectivo a la institución y el primer año de cursada, considerado como un momento crítico. Tradicionalmente, las políticas educativas e institucionales se centraron en garantizar el acceso a la educación. Sin embargo, hoy se reconoce que esto no es suficiente, siendo necesario diseñar estrategias institucionales para sostener las trayectorias estudiantiles. Este texto examina específicamente los dispositivos extra-clase que implementan las universidades del conurbano bonaerense para acompañar y apoyar a los nuevos ingresantes más allá del momento del acceso. El trabajo de campo ha permitido relevar tres tipos de dispositivos: dispositivos de provisión de recursos, dispositivos de fortalecimiento académico y dispositivos de orientación/filiación. Las diferentes universidades combinan cada una con diferentes universidades estos tres tipos de intervenciones en función de sus hipótesis y diagnósticos sobre las problemáticas estudiantiles.

**Palabras clave:** Trayectorias académicas; universidades del conurbano, derecho a la educación superior.

**Abstract**

This article presents reflections derived from research carried out at universities in the Buenos Aires suburbs, focused on the beginnings at the university. The category "beginnings of university" refers to a broad vision of university entry, considering the transition from secondary to higher level, the period of effective access to the institution and the first year of study, considered a critical moment. Traditionally, educational and institutional policies focused on guaranteeing access to education. However, today it is recognized that this is not enough, and it is necessary to design institutional strategies to sustain student trajectories. This text specifically examines the extra-class devices implemented by universities in the Buenos Aires suburbs to accompany and support new entrants beyond the moment of access. The field work has allowed us to identify three types of devices: resource provision devices, academic strengthening devices, and orientation/affiliation devices. The different universities combine these three types of

interventions with different universities depending on their hypotheses and diagnoses about student problems.

**Key-words:** Academic careers; suburban universities, right to higher education.

*Recepción: 16/09/2024*

*Evaluación :*

*Aceptación:*

## **Introducción**

Este escrito es producto de una investigación académica realizada en las universidades del conurbano bonaerense, enfocada en los inicios en la universidad. La categoría "inicios en la universidad" (Mancovsky, 2021) se refiere a una visión amplia y comprensiva del ingreso universitario, considerando no solo el momento de la inscripción y la transición desde el nivel medio al superior, sino también el período de acceso efectivo a la institución y el primer año de cursada, el cual es considerado como un momento crítico y decisivo en la vida académica de los estudiantes.

La cuestión del ingreso universitario en argentina tuvo vaivenes a lo largo de la historia y transitó por diferentes modelos y sin duda tiene todavía largo camino por recorrer muchos desafíos (García, 2023 a). La Ley N° 27.204 de 2015, de "Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior" ha sido el ejemplo más cercano de esta preocupación por el acceso. Se trata de una modificatoria a la LES que le atribuye al Estado la responsabilidad indelegable y principal respecto a la Educación Superior, y considera a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos humanos. En este sentido, entre otras modificaciones, se incorporan artículos que instalan a la gratuidad y al ingreso irrestricto como principios indiscutibles. De este modo, para Pierella y Santos Sharpe (2019) se intenta poner fin a un sistema universitario caracterizado por la heterogeneidad en sus modalidades de admisión, propiciado por las ambigüedades en materia legal. A casi 10 años de la sanción de la ley, lo cierto es que el panorama del ingreso universitario sigue siendo bastante heterogéneo. Además, en la actualidad, se reconoce que asegurar el acceso no es suficiente por sí solo; es necesario diseñar y aplicar estrategias institucionales que sostengan y acompañen las trayectorias estudiantiles sobre todo en los primeros años que resultan un momento crítico en la formación superior.

A partir de la segunda década del siglo XXI, existe un amplio consenso en que el despliegue de estrategias institucionales es un factor clave para el desempeño académico del estudiantado y su continuidad en la educación superior (Rovelli y Garriga Olmos, 2024). Estas intervenciones muchas veces se desarrollan más allá del ámbito del aula y buscan consolidar la afiliación institucional y académica (Coulón, 2005) de los estudiantes. Siguiendo esta línea, el presente texto propone analizar los dispositivos implementados por las universidades del conurbano bonaerense para acompañar a los nuevos ingresantes. Algunas de las preguntas que orientan este trabajo son: más allá de los dispositivos de acceso al nivel superior diseñados institucionalmente, ¿Qué

dispositivos despliegan las universidades del conurbano para acompañar las trayectorias de los nuevos ingresantes? ¿Sobre qué dimensiones de la vida universitaria intervienen estos dispositivos?

El texto se organiza del siguiente modo. En primer lugar, se presentan algunos aspectos mínimos del marco teórico a partir de la discusión de la categoría de trayectoria de formación y de cuidado institucional de las trayectorias estudiantiles. En segundo lugar, se presentan elementos básicos del marco metodológico en el que se apoya la investigación. A continuación, se recuperan elementos importantes para contextualizar el trabajo realizado: una caracterización de los ingresantes en las universidades del conurbano. Sigue el desarrollo principal del trabajo consistente en dar cuenta de los dispositivos que implementan las universidades seleccionadas a fin de acompañar las trayectorias de estudiantes a partir de su acceso efectivo a la institución. Para finalizar se presentan algunas reflexiones referidas al derecho a la educación superior y la necesidad de pensar políticas educativas de afirmación del derecho a la educación superior para todas y todos.

### **Marco teórico**

A continuación, se presenta un breve marco teórico para este trabajo estructurado en torno a tres ejes básicos: el primero de ellos se refiere a la categoría de trayectorias, en segundo lugar, la importancia del cuidado institucional de las trayectorias y finalmente, la categoría de inicios de la universidad.

El concepto de trayectorias tiene una larga tradición en las ciencias sociales que se inicia con los aportes de la sociología francesa a fin de comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo (Terigi y Briscioli, 2020). En el ámbito educativo, la trayectoria refleja el itinerario que los estudiantes llevan a cabo en las instituciones e involucra aspectos de la propia biografía y otros aspectos propios de la organización del sistema educativo, por lo que es posible afirmar que la trayectoria de cada estudiante es subjetiva e institucional (Nicastro y Greco, 2012). A partir de esta definición resulta fundamental reconocer que el estudiante no construye solo su trayectoria: está en una institución que lo puede sostener y darle condiciones habilitantes que garanticen su trayectoria, o no.

Si se considera en particular el caso de la educación universitaria en Argentina, es posible coincidir en que existen una serie de aspectos de la configuración del sistema universitario con impacto atrayente en lo que respecta las trayectorias estudiantiles: la gratuidad de la enseñanza superior (Cerezo, 2018 y Carli, 2012), el ingreso mayormente irrestricto (Pierella y Santos Sharpe, 2019), la ampliación de oferta de formación con la creación de nuevas universidades (Chiroleu y Marquina, 2012), entre otros. Ahora bien, más allá de estos aspectos estructurales, resulta importante mencionar que los factores que pueden afectar de modo negativo a las trayectorias de los estudiantes son diversos y de distinta naturaleza. Entre ellos, se pueden destacar los factores sistémicos asociados al contexto familiar, social, personal; pero también institucionales vinculados a las instituciones y sus prácticas pedagógicas (Díaz Barriga Arceo et al., 2022). Este aspecto resulta importante tenerlo en consideración. Durante mucho tiempo se consideró cómo

las condiciones sociales afectan a las trayectorias de los estudiantes. Sin quitarle importancia a su estudio, resulta fundamental considerar también que la institución educativa, sus prácticas, sus disposiciones y las decisiones de gestión resultan determinantes para el cuidado (o no) de las trayectorias de los estudiantes. Silva Laya (2015) plantea que incluso cuando el factor económico tiene gran peso en el acceso y la continuidad de los estudios universitarios, no resulta tan determinante como los acompañamientos institucionales (académicos y pedagógicos) para sostener las trayectorias.

El primer año de estudios universitarios ocupa un lugar particularmente sensible en relación con los aspectos mencionados en el párrafo precedente. En un texto que se ha convertido ya en un clásico sobre esta temática, Ezcurra (2013) sostiene que asistimos a momentos donde se conjugan dos procesos contradictorios y complementarios a la vez: una masificación extraordinaria del sistema educativo en general y el superior en particular y altas tasas de un rápido “fracaso académico” y “abandono”. Este fenómeno reconocido como “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2019) recupera las ideas de Tinto (2008) sobre la puerta giratoria del ingreso universitario: muchos ingresan, pero también, muchos son los que rápidamente dejan la institución. Al respecto expresa Coulon (2015): “El principal problema que encuentran los estudiantes es, precisamente, “durar” varios años en la universidad, más allá del primer año. En él, se sitúan justamente los niveles de fracaso que ya conocemos hoy en día (p.20). El problema no es entrar a la universidad, sino quedarse.

Silva y Rodríguez (2010) plantean además que el entramado de dificultades que enfrentan los estudiantes del primer año muchas veces se ve reforzado por un entorno institucional que no siempre ofrece apoyos efectivos para superarlo. Aparece así el lugar central de la dimensión pedagógica para acompañar las trayectorias de formación en la universidad.

A partir de estas consideraciones, una categoría que resulta importante referenciar al respecto de estos temas y ya se ha explicitado en la introducción es la de “inicios”. La conceptualización de “los inicios” de la universidad amplía la mirada del ingreso hacia el acceso, la transición y el primer año, considerándolos momentos críticos para evitar la deserción (Mancovsky, 2021). La categoría de “inicios” fue introducida por González Velasco (2014) para abordar la complejidad del acceso a la universidad desde una perspectiva temporal más amplia, centrada en los sujetos. Este enfoque reconoce la importancia de apoyar y orientar a los nuevos ingresantes durante sus primeros años en la universidad, atendiendo a necesidades y desafíos específicos (Mancovsky y Más Rocha, 2019). Así, aparece la necesidad de pensar dispositivos que acompañen y sostengan las trayectorias estudiantiles. Tal como afirma Sotelo (2023), posicionarse desde los inicios implica trascender miradas unidireccionales para reconocer las tramas que tejen la experiencia y con ello los sentidos que tejen el aprendizaje. Supone mirar las políticas o acciones institucionales que se erigen desde el acompañamiento y se alejan de las miradas que buscan déficits en los “nuevos” que llegan (Vélez, 2023).

### **Aspectos metodológicos**

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Estrategias para el andamiaje de trayectorias de estudiantes en el ingreso universitario: innovaciones para pensar el derecho a la Educación Superior con perspectiva de futuro”, desarrollado en el marco de la CIC/CONICET y en el Proyecto “Andamiaje de trayectorias de estudiantes ingresantes a la universidad: innovación y derecho a la Educación Superior” con sede en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ambos proyectos tienen como objetivo mapear y analizar las estrategias que las universidades nacionales desarrollan para acompañar las trayectorias de sus ingresantes. En este escrito específicamente el foco se ha puesto en los dispositivos que las universidades nacionales del conurbano bonaerense desarrollan para acompañar las trayectorias de los estudiantes más allá del ingreso. La elección de estas universidades se fundamenta en que atienden a una población estudiantil con problemáticas específicas y un contexto compartido, permitiendo identificar aspectos comunes, divergentes y buenas prácticas.

La investigación se basó en un diseño no experimental, transversal y cualitativo, utilizando la inducción analítica y la teoría fundamentada (Marradi, Archenti y Piovani, 2018). El trabajo de campo incluyó entrevistas semiestructuradas a gestores de las instituciones seleccionadas, vinculados con el ingreso. Las dimensiones de análisis consideradas para abordar en este escrito en particular fueron las particularidades de la matrícula, la caracterización de los estudiantes y los dispositivos identificados para el cuidado de las trayectorias de los nuevos ingresantes, especialmente durante el primer año de carrera, considerado un momento crítico. En particular, se consideran aquellos dispositivos que se caracterizan por ser extra-clase (es decir, no vinculados con prácticas pedagógicas cotidianas del cursado de las materias). La construcción de categorías analíticas a partir de la voz de los múltiples actores educativos entrevistados se presenta aquí como una estrategia potente y fructífera para pensar fenómenos que se analizan. El análisis se estructuró siguiendo el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) para la construcción de categorías a partir de la voz de los actores.

### **Sobre las universidades del conurbano y los perfiles de estudiantes**

Este artículo pone su foco en las “universidades del conurbano”, un conjunto de 15 instituciones que tiene en común su arraigo territorial en los diferentes cordones que rodean la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Hoy en día, estas universidades se han constituido en un grupo de actores con identidad propia y relevancia institucional dentro del sistema universitario argentino. Es cierto que se trata de un grupo heterogéneo. Entre estas 15 universidades encontramos diferentes formatos de organización institucional (sólo una de estas universidades tiene la organización por facultades - la UNLZ-, dos poseen organización basada en escuelas -UNSAM y UNO-, tres poseen organización basada en institutos - UNGS, UNAJ y UNAHUR- y el resto posee organización departamental-). También es importante destacar que se trata de instituciones de diferente envergadura en términos de oferta de materias, actividades de investigación y extensión. Así, por ejemplo, UNSAM con más de 60 carreras de grado, profesorados, escuela secundaria y amplia oferta de posgrado y la UNAB, de muy reciente puesta en

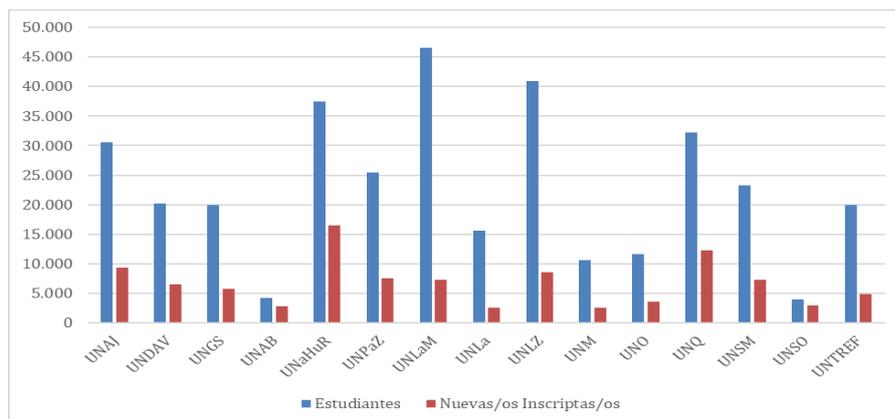
funcionamiento, con 4 carreras de licenciatura, 1 de complementación curricular y 8 carreras de tecnicatura.

Pueden identificarse entre estas universidades diferentes dispositivos para regular el ingreso, con diversidad de formatos, períodos de duración, espacios curriculares involucrados y formatos de evaluación (García, 2023 b). Si bien ellos no son el foco de interés de este artículo (dado que este escrito se focaliza en los estudiantes que ya han ingresado a la universidad), resulta interesante tener una mirada global de los mecanismos regulatorios del ingreso. En términos generales puede establecerse que el ingreso a las universidades del conurbano se caracteriza por una notable diversidad de dispositivos con denominaciones variadas (curso de ingreso, curso de orientación, curso de preparación, taller de vida universitaria, etapa diagnóstica, y ciclo de inicio, entre otros). Esta heterogeneidad de nombres y formatos configura un escenario complejo que cada aspirante debe interpretar para anticipar su trayecto inicial (García, 2023b). Además, se observa una tendencia creciente hacia la preocupación por la configuración del rol de estudiante universitario y la necesidad de crear mediaciones institucionales para facilitar la inserción del estudiante en la universidad con la creación de espacios específicos de formación vinculados a estos temas (Bombini y Labeur, 2017). Ejemplos de ello son el Taller de Vida Universitaria, implementado en universidades como la UNAJ, la UNAHUR y la UNTREF, así como el Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria de la UNM o el Seminario de Introducción a Estudios Universitarios de la UNSAM. Finalmente, es posible reflexionar sobre la intensidad de la formación que se organiza para el ingreso a la universidad (Ramallo y Sigal, 2010): existen cursos obligatorios, con evaluaciones parciales y finales mientras que en otras universidades optan por estructurar la etapa de ingreso en torno a un conjunto de charlas y talleres, que abordan el funcionamiento institucional, la organización edilicia, los responsables de la institución, los principales trámites administrativos, y las incumbencias profesionales de la carrera en cuestión, entre otros aspectos relevantes para la inserción del estudiante en la vida universitaria.

De acuerdo con los últimos datos disponibles (correspondientes al año 2022) el total de estudiantes en las universidades nacionales argentinas ascendía a 1.955.107 mientras que los nuevos ingresantes (NI) para ese año se estimaron en 518.524 (SSPU, 2024). Dentro de ese universo, 342.543 estudiantes cursaron ese año sus estudios en alguna de las 15 universidades nacionales ubicadas en el conurbano bonaerense -el 17.5%- mientras que los NI a las universidades del conurbano fueron 100.405 estudiantes -el 19.3%- (SSPU, 2024).

Según el gráfico que sigue (GRÁFICO 1) la UNLaM y la UNLZ son las dos que congregan mayor cantidad de estudiantes seguidas por UNAHUR mientras que UNSO y UNAB - ambas de muy reciente puesta en funcionamiento- son las dos instituciones que congregan menos estudiantes. Al mirar los datos correspondientes a los nuevos ingresantes, las instituciones que concentran mayor cantidad son UNAHUR, UNQUI y UNAJ mientras que la UNM y la UNLa son las que han tenido menor cantidad de nuevos inscriptos.

*Gráfico 1. Estudiantes y nuevos/as ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense. Año 2022*



*Fuente: elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico Universitario 2022 (Subsecretaría de Políticas Universitarias, Secretaría de Educación. Ministerio de Capital Humano).*

A fin de describir la población que conforma la matrícula de nuevos ingresantes a las universidades del conurbano resulta importante hacer una caracterización basada en tres ejes.

En términos generales la matrícula de ingresantes a las universidades nacionales en Argentina avanza lentamente en términos de feminización en las últimas décadas, pasando del 56,74% del total en el año 2000 al 61,8% en el 2022. Para el año 2022, en las universidades del conurbano el porcentaje de mujeres ascendía a 62,7%, levemente superior al promedio nacional.

En lo que respecta a la edad, por un lado, la tasa de ingresantes de hasta 19 años en las universidades del conurbano son notoriamente menores a la tasa del mismo grupo etario en las universidades nacionales (siendo para 2022 18,5% y 32,6% respectivamente). Los datos disponibles para el año 2022 indican que la cantidad de nuevos ingresantes de hasta 19 años para la totalidad de universidades nacionales ascendía a 32,6% mientras que en la UNSO era del 7,7%, en UNQUI del 11,5%, en UNAHUR del 13,3%, UNAJ era del 18,3% y en UNPAZ del 19,6%.

Finalmente, en lo que respecta a capital cultural, el promedio, en términos de máxima formación alcanzada de padres y madres de ingresantes en las universidades del Conurbano es más bajo que el de los y las ingresantes a las universidades nacionales en general. Entre padres y madres de ingresantes al Conurbano hay menos porcentaje con estudios superiores o con estudios secundarios completos y, por el contrario, son más los que no tienen estudios primarios completos o tienen primaria como máxima titulación. Incluso, a partir de los datos disponibles puede afirmarse que un 35% de las y los estudiantes que ingresan a las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense no solamente son primera generación de estudiantes universitarios, sino también la primera generación de su familia que llegó a la escuela secundaria (García, 2023 c).

Las dos últimas dimensiones resultan especialmente relevantes para este artículo que pone su foco en el acompañamiento que las universidades diseñan para las trayectorias de sus estudiantes.

### **Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en los inicios de la universidad**

El trabajo de campo realizado permitió relevar múltiples dispositivos que realizan las universidades del conurbano a fin de acompañar las trayectorias de los estudiantes que son nuevos ingresantes (es decir, aquellos que ya han superado la instancia de acceso a la universidad y se encuentran cursando particularmente el primer año). Siguiendo a Cerezo (2024) puede afirmarse que estas intervenciones o prácticas se dan tanto al interior de las aulas como de manera extra áulica. En este trabajo el foco está puesto en los dispositivos extra áulicos entendiéndolas como instancias que tanto espacial como temporalmente suponen una instancia por fuera de las aulas y que atienden cuestiones vinculadas a la trayectoria educativa y los aprendizajes (Cerezo, 2024).

Estas intervenciones, en general, están vinculadas a sus diagnósticos acerca de porqué se producen las deserciones sobre todo en los inicios de las carreras universitarias. Así, en términos generales, podemos encontrar tres tipos de dispositivos diseñados para acompañar las trayectorias de los recién ingresados a la universidad, cada una de ellas vinculadas a “hipótesis” sobre aquellos factores que atentan contra su continuidad. Cada uno de estos “tipos” luego puede concretarse a través de diferentes formatos que cada institución organiza en función de sus recursos disponibles y estilos.

Figura 1. Tipos de dispositivos institucionales para el acompañamiento de trayectorias



Fuente: elaboración propia.

Resulta interesante que, al mirar los casos institucionales, se observan múltiples intervenciones que responden a las diferentes hipótesis sobre la deserción que se desarrollan en simultáneo. En ningún caso se encontró un solo tipo de intervención, sino que cada institución combina con diferente intensidad los tres en función de los diagnósticos que ha realizado sobre las problemáticas de sus estudiantes.

*Compensaciones económicas ante la desigualdad: las becas como respuesta*

Uno de los principales motivos al que suele estar asociada la deserción universitaria es la necesidad de dedicar tiempo al trabajo para la mejora de los ingresos. La cuestión de disponer de recursos aparece tensionando la continuidad de los estudios en particular de los estudiantes de sectores vulnerabilizados. Esto ha generado la necesidad de distribución de recursos para apoyar la permanencia en la universidad que desde el año 2009 crecieron en importancia, en particular los destinados a becas universitarias de parte del Estado Nacional (García de Fanelli, 2016).

Más allá de las becas que pueden caracterizarse como externas a las instituciones universitarias, existen becas internas, gestionadas por las propias instituciones, para responder a las necesidades de sus estudiantes (Chiroleu, 2009). La mayoría de estas becas contemplan a quienes ingresan a la universidad, aun antes de la aprobación de los cursos de ingreso. Es decir, no se otorgan exclusivamente sobre la base del mérito y rendimiento académico, sino desde el ingreso para favorecer la retención de estudiantes en el sistema de Educación Superior (Arias y Lastra, 2019). En el caso de la UNSAM, por ejemplo, el Sistema de Becas de Apoyo Económico se gestiona desde la Secretaría Académica y se regula a través de la Comisión de Becas conformada por autoridades de las Secretarías Académica y de Extensión, representantes de los claustros y de cada unidad académica. Una de las referentes de UNSAM comentaba:

La UNSAM tiene un sistema de apoyo económico que ya tiene más de diez años... con el tiempo se ha ganado tener una línea de presupuesto de la universidad... el reglamento de las becas supone que todos los años ese fondo tiene que crecer, o sea está establecido por reglamento. Nunca puede ir para atrás, ni estancarse. Esas becas están pensadas para cubrir todos los baches que las becas nacionales como Progresar ¿no?... la nuestra lo único que pide es ser alumno regular o ser estudiante ingresante, o sea también para quienes están en el CPU... Se prioriza dar más becas que dar más plata a alguien por excelencia (Entrevista referente UNSAM).

En varias entrevistas aparece como recurrente la postulación a becas institucionales cuando los estudiantes tienen un perfil que no les permite acceder a las becas nacionales. Si bien las becas institucionales tienen montos más bajos a las nacionales, suelen poseer criterios más flexibles para acceder al beneficio. Por ejemplo, en al UNO:

Nuestras becas en cuanto al monto son bajas, entonces eso hace que muchos estudiantes opten por otras becas porque son incompatibles. Igual no siempre fue así. Tuvimos períodos en que nuestras becas no alcanzaban, que teníamos 200 o 300 estudiantes fuera de orden de mérito que significa, estaban aprobados, pero no nos alcanzan las becas... los programas de becas nacionales estaban poco fortalecidos, había menos cupos, etc. entonces los estudiantes usaban más la opción institucional (Entrevista referente UNO).

Otros programas de becas que aparecen referenciados en el trabajo de campo realizado son el Programa de Becas de UNLAM y de la UNM, ambos con evaluación de requisitos de ingresos y académicos (promedios) y el de la UNQUI que cuenta con un Sistema de Becas Económicas, que tiene varias opciones: Becas de Apoyo Económico, Becas de Comedor y Becas de Material Bibliográfico. Resulta importante ubicar a las becas en el marco más

amplio de las políticas de bienestar estudiantil, que incluyen la organización de comedores universitarios, programas de asistencia médica, actividades deportivas y recreativas, guarderías, y otras acciones que están destinadas a acompañar las trayectorias de estudiantes desde el ingreso, en la permanencia y para potenciar el egreso (Cambours de Donini, Lastra, Mihal y Muiños de Britos, 2019).

#### *La interpelación por lo académico*

Además de los aspectos económicos vinculados con la desigualdad y la necesidad de trabajar que entran en tensión con las posibilidades de continuar la carrera y los aspectos vinculados con la orientación vocacional de nuevos ingresantes, otra hipótesis que aparece para explicar la deserción temprana en los inicios de la universidad está vinculada con aspectos estrictamente académicos. El capital escolar acumulado cuando es insuficiente puede provocar el alejamiento de los estudiantes a menos que se fortalezca adecuadamente y a tiempo. Quienes logran adaptar sus condiciones como estudiantes y consiguen manejar una distribución adecuada del uso del tiempo y aprender técnicas de estudio logran dominar el oficio de ser estudiantes lo que redundará en un rendimiento adecuado, ya que el bajo rendimiento, la asiduidad en el fracaso en los exámenes y la repetición de las asignaturas, conducen a la pérdida de la regularidad y al abandono (Parrino, 2014). Aparece así la necesidad de diseñar dispositivos de acompañamiento académico que en cada institución toman matices en función del diagnóstico de problemáticas identificadas. A modo de ejemplo, en la UNM se ha diseñado un dispositivo específico para abordar las problemáticas de aprendizaje en el campo de la matemática. Se crea así el programa “Estudiar matemática”. Al respecto, en la entrevista, se mencionaba:

Sabemos dónde están los problemas, por eso se ha generado un espacio que no es estrictamente para primer año, sino que es un espacio que se llama “Estudiar matemática”, que durante un tiempo funcionó presencialmente en la biblioteca, que ahí siempre había algún docente de matemática, también del mismo equipo que estaba a disposición de los pibes para consultas y que se yo, y también está ese espacio ahora virtualizado... ahí se intenta además que se conformen grupos, que generen una autonomía en el estudio, o sea, no solo estar ahí acompañando sino que puedan lograr otra autonomía (Entrevista referente UNM).

La cuestión de la matemática en los inicios de los inicios de la universidad merece una publicación específica aparte dado que se trata de unos de los campos del saber que presenta mayores problemas para los nuevos ingresantes. Diversos trabajos han estudiado las dificultades en el aprendizaje y en el aprendizaje de la Matemática, en particular, en estudiantes del nivel universitario inicial (Ramírez Arballo y Denazis 2011 y Amago, 2006, entre otros). Más allá las problemáticas de matemática, otras instituciones han diseñado dispositivos más flexibles, no vinculados a una disciplina en particular, sino capaces de ser adaptados a las necesidades de cada carrera, por ejemplo, para fortalecer las asignaturas que presentan mayores dificultades de aprobación. Es el caso, por ejemplo, del ESAO (Espacio de Acompañamiento Orientado) que ha creado la UNGS.

El programa se completa con los Espacio de Acompañamiento Orientado. Es una sigla, ESAO. Es un espacio optativo, que toma las materias que tienen mayor desgranamiento, y que cada carrera puede decidir dónde lo va a poner... es un espacio para los estudiantes que fracasaron la 1era, fracasaron la 2da. y hacen una 3era, o fracasaron la 1era y hacen una segunda, puedan tener una instancia para seguir aprendiendo... se los acompaña en esa materia haciendo una asistencia, como una tutoría, específica sobre esa materia (Entrevista referente UNGS).

En el caso de la UNQUI, a través del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles presenta los talleres de acompañamiento académico, una iniciativa orientada a reforzar las habilidades teóricas y prácticas de los y las estudiantes para mejorar su rendimiento académico. Estos talleres serán abiertos para cualquier estudiante de la universidad de acuerdo a su unidad académica y estarán coordinados por docentes y graduados/as y abordan temas diversos de interés para cada unidad académica: desde el manejo de algún software específico a comprensión de consignas o la gestión del tiempo para estudiar. En la entrevista con un referente de UNQUI mencionaba al respecto:

El taller de acompañamiento académico está pensado para desarrollar todo lo que tiene que ver con habilidades de lectura, escritura, oralidad académica, métodos de estudio, etcétera, son para reforzar esos elementos que permitan una comprensión más extensa de lo que está desarrollando en su curso. Nosotros tenemos igual materias en ciclo introductorio, una que es de lectura y escritura académica, en todas las carreras, claro, es una que es compartida a todas las carreras de la Universidad... pero que también te das cuenta que a veces no es suficiente (Entrevista referente UNQUI)

En el trabajo de campo realizado, la tutoría aparece como un dispositivo privilegiado para acompañar a nuevos estudiantes en la universidad. Para muchos estudiantes, el ingreso a la universidad supone un cambio significativo en términos de expectativas, carga de trabajo y autonomía en el aprendizaje. Las tutorías, en este contexto, actúan como un recurso clave para guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades necesarias para el éxito académico, como la gestión del tiempo, la organización de contenidos y la resolución de dudas específicas sobre las asignaturas. Pueden mencionarse varios ejemplos de dispositivos de tutorías identificados en el trabajo de campo. Entre ellos, el caso de la UNLAM:

Para todo lo que es los ingresantes, tenemos un sistema de monitoreo que articulamos con las cátedras que permite detectar -o intentamos al menos detectar- la posibilidad de abandono. Sí, vamos monitoreando la asistencia, pedimos referencias a los docentes involucrados sobre alumnos que puedan presentar algún tipo de dificultad. Tenemos cursos que son muy macro, muy grandes -a veces de más de 120 alumnos- tienen lo que se llama un docente tutor... sí que se vincula con el cuerpo de tutores y entre comillas les pasa las novedades de los alumnos, no que va viendo si el alumno tiene inasistencias reiteradas, y de eso llevamos una estadística. Estos tutores de los ingresantes pensemos por ahora en como el primer cuatrimestre, tienen una función de reporte de información. Luego, en función de los estudiantes, lo que hacen es recogen las necesidades de estudiantes. Te pongo un ejemplo, tenés un docente tutor en análisis matemático sí y descubre por su vinculación que hay X cantidad de

alumnos que están flojos en tal o cual temática, él es el encargado de pedir la clase de apoyo al jefe de cátedra para eso... es un trabajo de mediación también que hacen, ¿no? (Entrevista referente UNLAM).

En la UNLA, la función tutorial tiene otro encuadre, con la figura del “docente orientador”, que en la práctica es un graduado de la carrera que acompaña la cursada de los primeros años.

Nosotros tenemos una experiencia en primer año que impactó y se reprodujo en algunas otras instituciones que es la figura del docente orientador. Tenemos, ya desde hace años, una designación docente de un docente joven, un graduado de la carrera, si lo hay y sino sobre todo un docente joven por la por la figura, que no tiene asignada dar clases, ni estar en un aula, sino que es él el que este articula con los docentes de primer año. Escucha los estudiantes de primer año. Lo conocen todos, tienen, tienen o grupos o su mail, es su docente de referencia, que escucha sobre todo en las dificultades. El docente orientador, es un docente que no tiene una... (Entrevista referente UNLA).

Otra versión del dispositivo de tutoría aparece en la UNPAZ donde los tutores por un lado cumplen con el rol de trabajar a demanda con estudiantes específicos, pero también organizan talleres para trabajar temas puntuales de algunas carreras o bien transversal vinculados a la filiación académica.

Y los tutores tienen un aula virtual... laburan desde ahí y van haciendo ahora, una cosa híbrida. Ellos laburan sobre el grupo de estudiantes, ese específico, pero, además, contactan a todos, los ingresantes y pone en medio a disposición el espacio de tutorías. Otros laburan en la biblioteca y hacen encuentros presenciales, organizan grupos de estudio por ahí a estudiantes que no estaban derivados, digamos a tutoría, pero que aparecen con alguna demanda por ahí los ayudan a organizarse en alguna dinámica para la materia específica. Entonces, tenés grupo de estudio de “Introducción a la Enfermería”, grupo de estudio de “Literatura y Pensamiento”. Es decir materias que tienen alguna cuestión y que no tienen tutorías disciplinarias. Entonces los tutores van medio organizando esa demanda o arman grupos para trabajar una guía de matemática. En algunos van estudiantes de cualquier carrera o tenés algunos que son específicos por ejemplo hay un grupo de interpretación de textos y lecturas de fallos para estudiante de Abogacía (Entrevista referente UNPAZ)

Algo similar a este dispositivo también encuentra una versión en la UNSAM donde se proponen, desde la Dirección Estudiantil de la Secretaría General Académica, los “Círculos de Estudio”. Se trata de un espacio de encuentro para la construcción colectiva de conocimiento donde se busca favorecer el diálogo transversal entre estudiantes, docentes y distintos actores de la comunidad. Lo interesante de estos espacios es que buscan construir un lazo con los estudiantes más allá de los espacios áulicos y las “obligatoriedades”. Podemos pensar a estos círculos como espacios alternativos para el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes. Al respecto, comentaba una de las responsables en la entrevista:

También están los círculos de estudio... los generamos como espacios alternativos, para intentar fomentar la formación mediante diferentes formas de habitar el espacio universitario, más allá del aula, o sea, lo que significa generar esos otros dispositivos que lleven a los estudiantes a tomar la autonomía de sus propios procesos formativos.

Eso en líneas generales... Estos círculos los puede organizar cualquier miembro de la comunidad UNSAM en torno a una temática de interés. Pueden ser virtuales o presenciales, eso lo define cada grupo y se plantean instancias de diálogo y de trabajo colaborativo sobre un tema en particular, en una heterogeneidad de actores...lanzo al aire el tema y que venga quien venga (Entrevista referente UNSAM).

Estos dispositivos creados por las universidades remiten a la noción de afiliación académica (Coulon, 1995) como aquel trayecto de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural, que posibilita la construcción del oficio de estudiante. Siguiendo a Coulón (1995) el dominio de las formas del trabajo intelectual le permite a los nuevos estudiantes implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Coulon, 1995). Así, la construcción de dispositivos de acompañamiento académico en las universidades es esencial para asegurar el éxito de las trayectorias educativas de los estudiantes. Estos dispositivos tienen como objetivo apoyar a los estudiantes en los desafíos que enfrentan a lo largo de su formación. La transición al ámbito universitario implica, en muchos casos, un cambio radical en las dinámicas de estudio y en las exigencias académicas, lo que puede generar dificultades en la adaptación de parte de los estudiantes. Mediante el acompañamiento adecuado, las universidades no solo promueven la retención, sino que también fomentan una experiencia formativa más integral, que incluye el desarrollo de habilidades autónomas de aprendizaje, la gestión del tiempo y la resolución de problemas. La inclusión a una institución y por ende a una nueva cultura institucional demanda como desafío constante de las instituciones profundizar las estrategias de bienvenida y cobijo de nuevos estudiantes. Es necesario trabajar para atender las dimensiones que permiten su afiliación, dando cuenta asimismo de la importancia del papel institucional en la articulación entre el derecho a la educación y la experiencia estudiantil (Morandi, Ungaro, Arce y Gallo, (2019).

#### *Dispositivos de orientación y filiación institucional para asegurar la permanencia*

Otra hipótesis que se plantea para explicar las altas tasas de deserción en el primer año de la universidad se vincula con las dudas vocacionales, los vaivenes en la selección de carreras y la necesidad de fortalecer los procesos de decisión vocacional. Los estudios contemporáneos de trayectorias en el nivel superior indican que una de las problemáticas notorias en los inicios de la universidad está asociada con los cambios entre carreras (a veces no tan cercanas entre sí e incluso bastante disímiles). La orientación vocacional y profesional influye en tener una perspectiva clara sobre el futuro; ayuda a los estudiantes a tener objetivos claros sobre la elección correcta de la profesión y puede contribuir a tener claridad con respecto a la oferta laboral, a lo que se van a enfrentar al terminar una carrera universitaria tomando en cuenta los pros y los contras (Carpio y Guerra, 2017). Aparece así la necesidad de institucionalizar procesos de orientación vocacional en la universidad. A lo largo del trabajo de campo realizado aparecen dispositivos vinculados a la orientación en general y la orientación vocacional en particular. Una de las

experiencias vinculadas a esta temática es el programa “Acompañando el ingreso” que desarrolla la UNO.

Desde hace unos años se convierten lo que eran las charlas informativas en el programa “Acompañando el ingreso” que tiene como tres pilares: uno era esta charla ser estudiante universitario, que se brindaba desde el equipo de orientación al estudiante, a la totalidad de los estudiantes de todas las unidades académicas. En estos espacios estamos miembros del equipo de orientación y las autoridades de las carreras... se suelen hacer en el inicio del cuatrimestre. Tenemos mesas de trabajo con las diferentes unidades académicas y espacios de orientación y acompañamiento a aspirantes mayores de 25 años (Entrevista referente UNO).

Otro programa equivalente se desarrolla en la UNDAV. Se trata del Programa “Articulación, ingreso y permanencia”, tanto para ingresantes de la modalidad presencial como virtual. Al respecto, en las entrevistas una de las referentes de UNDAV mencionaba:

También en estos espacios del programa “Articulación, ingreso y permanencia” trabajamos la orientación vocacional en este momento, para luego seguir pensando en la Universidad como un espacio habitable, con un montón de elementos que tenemos que construir en conjunto digamos. Para los ingresantes, durante el primer año de su cursada, organizamos dispositivos de formación y de orientación socio-educativa para diseñar una trayectoria personalizada que les permita ir aprendiendo el oficio de ser estudiante en la universidad (Entrevista referente UNDAV).

En el caso de la UNQUI se utilizan también los espacios digitales para construir estos dispositivos de orientación, en particular a partir de la virtualización de emergencia que se generó en el contexto de pandemia, pero con dispositivos que luego persistieron cuando se retomó la presencialidad. En palabras de la entrevistada:

Tenemos un equipo de laburo grande en donde tratamos de laburar la idea de que cualquier persona que viene necesita ser orientada en algún sentido y que hay algo de la vida universitaria que no termina de saldarse con el ingreso y que necesita ser acompañado después. Así que tenemos armado un aula virtual que se llama Aula de Orientación en donde tenemos un canal interno donde hacemos muchos talleres de de apoyo a la trayectoria con temas que por ahí pueden parecer triviales pero que efectivamente son necesarios para la cursada. Vamos detectando algunos temas que pueden interesar y salimos a dar respuesta (Entrevista referente UNQUI).

En algunos casos, estos espacios están menos institucionalizados y suponen la propiciación de espacios de encuentro y diálogo con los estudiantes. Es el caso, por ejemplo, de las “Meriendas de Bienvenida” para los nuevos ingresantes que se organizan en la UNGS. Al respecto, uno de los referentes comentaba:

Nosotros tuvimos, a comienzos de este año, algo que organiza la secretaría académica del instituto: “las meriendas de bienvenida”. Vinieron una cantidad de chicos y chicas a compartir la tarde. Conversamos con ellos, les contamos de las carreras, vienen profesores y algunos graduados... es algo lindo, es a la canasta... es algo chiquito pero que trata de armar un vínculo (Entrevista referente UNGS).

Esa y otras intervenciones ponen el foco en el proceso filiatorio. Es interesante el caso de UNAHUR a partir de la convocatoria a estudiantes avanzados para acompañar las trayectorias de los estudiantes.

Tenemos un programa que se llama “Un estudiante, un compañero” que está pensado fuertemente para el primer cuatrimestre... pero que trabaja a lo largo de todo el año sobre todo en situaciones de mayor vulnerabilidad. Es un programa de estudiantes avanzados de todas las carreras que de manera voluntaria acompañan a los ingresantes... trabajan en varios aspectos. Desde el uso del campus virtual hasta la información sobre distintas áreas de UNAHUR, sus funciones y trámites y también en temas vinculados a la organización con el estudio... aprender a estudiar en la universidad es un desafío y los estudiantes avanzados pueden ser buenos guías (Entrevista referente UNAHUR).

Este programa consiste en que estudiantes avanzados/as de todas las carreras brinden acompañamiento a estudiantes ingresantes, a fin de ayudarlos/as a sostener sus trayectorias académicas en el inicio. Este programa surgió en el contexto de pandemia y aislamiento social y preventivo, que implicó comenzar a estudiar de manera virtual. Debido a su buena recepción durante el 2021 y el 2022, la UNAHUR decidió continuar con la propuesta, a través de la Secretaría de Servicios a la Comunidad y la Secretaría Académica. UNPAZ también desarrolla un dispositivo de tutorías pero en este caso con docentes que tienen un complemento para su cargo para ejercer este rol:

Entonces tenemos un equipo de tutores, que es uno por carrera y ahí es como todo, también una perspectiva de abordaje del acompañamiento, y los tutores lo que hacen, además de ser profe del CIU, muchos son profes de carrera, pero además, tienen una designación docente como tutores, y van haciendo un acompañamiento, entonces el insumo de trabajo de ese equipo de tutores es el informe de cómo avanzan en el inicio... 10 no vinieron nunca, estos tantos todo okey, y estos 4 aparecen con estos problemas...tuvo problemas con esto, tuvo un quilombo de violencia de género, tuvo un discapacidad, no sé tipo, bueno, todo lo que hay. Entonces ahí se hace ese acompañamiento. Y entonces por eso también pensamos como esta cosa integral (Entrevista referente UNPAZ).

Coulon (2005) introduce la noción de "oficio de estudiante", analizando las vicisitudes y aprendizajes asociados a la afiliación a la vida universitaria. Aprender el “oficio de estudiante” supone transitar un proceso de afiliación, tanto institucional como intelectual y piensa dicho proceso en una temporalidad diferente al tiempo institucional organizado en cuatrimestres. Es importante resaltar que esta filiación se desarrolla en interacción con otros, y los espacios reseñados en este apartado justamente buscan contribuir, a este proceso filiatorio.

### **Conclusiones**

El relevamiento presentado en los párrafos precedentes bajo ningún punto de vista pretendió ser exhaustivo dado que el trabajo de las universidades del conurbano que se toman como objeto de estudio despliegan múltiples y cambiantes intervenciones para dar concreción al derecho a la educación de sus nuevos ingresantes. Lo que sí pretendió es mostrar la diversidad de dispositivos y la preocupación común: acompañar. Más allá del acceso, las universidades nacionales del conurbano bonaerense se preocupan y ocupan por acompañar a las y los nuevos ingresantes. Ese acto de acompañar puede leerse como garantía del derecho a la educación: no basta con garantizar el acceso, es necesario

acompañar las trayectorias. Pensar intervenciones en los inicios de la universidad supone tender puentes y caminos más que construir laberintos (González Velasco, 2019). Los dispositivos mapeados pueden pensarse como intervenciones para acompañar trayectorias en las distintas dimensiones de la vida universitaria.

Acompañar aparece como una estrategia fundamental para sostener las trayectorias. Los dispositivos identificados buscan acompañar en función de diagnósticos previos sobre las problemáticas que se evidencian en las trayectorias. Acompañar, en este caso, es sostener, para que ninguno se pierda. Quisiera recuperar algunas ideas de Graciela Frigerio para resignificar la categoría de acompañar más allá de sus connotaciones habituales. Frigerio (2007) en su texto “Oficios del lazo: Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas” desarrolla la idea de acompañar como una práctica que trasciende la mera asistencia o supervisión. Acompañar implica una relación activa y dialógica, donde el acompañante no se coloca en una posición de superioridad, sino que se implica en un vínculo de respeto y co-construcción con el otro. Acompañar, en este sentido, no es imponer direcciones o soluciones, sino estar presente de manera significativa, ofreciendo un marco que permita al otro habitar su propio camino y tomar decisiones autónomas. Frigerio (2007) también subraya que el acto de acompañar está relacionado con el tiempo compartido y con la suspensión del juicio, lo cual posibilita la apertura a lo imprevisto y a la singularidad del otro. Acompañar no es guiar desde un saber absoluto, sino reconocer que quien acompaña también está en proceso, y que el acompañamiento implica un intercambio recíproco en el que ambos, acompañante y acompañado, se transforman mutuamente. El acompañamiento, tal como lo concibe Frigerio, requiere una disposición a la escucha activa y a la tolerancia a la incertidumbre, ya que no siempre se trata de resolver o de saber, sino de sostener la búsqueda junto al otro. Por último, Frigerio (2007) resalta que el acompañar implica un oficio del lazo, es decir, una labor que tiene que ver con tejer relaciones y construir puentes entre las experiencias individuales y las dimensiones colectivas. En este lazo el acompañante ofrece su saber, pero también se deja interpelar por la subjetividad del otro, habilitando un proceso en el que se construye un sentido común que es, a la vez, compartido y singular. Los dispositivos mapeados buscan construir lazos con los nuevos, con los recién llegados a la universidad. Así, en el acto de acompañar es posible reconocer un componente de transmisión cultural.

Diversos autores, como Carli (2006) y Diker (2008), han conceptualizado la transmisión no solo como una simple transferencia de conocimientos o valores, sino como una práctica profundamente humana que permite el traspaso de una herencia significativa a las nuevas generaciones. Este proceso es vital para que los "recién llegados" a una comunidad o a la sociedad puedan inscribirse en un tejido histórico y cultural común, a la vez que se les brinda la oportunidad de transformarlo. La transmisión, por tanto, se caracteriza por una tensión constante entre la continuidad y la transformación, lo que garantiza que las tradiciones y saberes heredados puedan ser reinterpretados, adaptados y modificados según los contextos cambiantes. Algo de esto podríamos pensarlo para las formas de habitar nuestras universidades.

Así se pone de relieve la necesidad de garantizar un acompañamiento integral y sistemático para los estudiantes que inician su trayectoria universitaria. Por ello, se vuelve imprescindible que las instituciones educativas diseñen dispositivos que no solo faciliten esta transición, sino que también se enfoquen en la permanencia y el éxito de los estudiantes. Estos dispositivos, cuando se conceptualizan en clave de derecho, deben garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen social, económico o cultural, tengan acceso a herramientas de apoyo adecuadas para su proceso de aprendizaje. La universidad, como institución, tiene la responsabilidad de asegurar que cada estudiante pueda ejercer plenamente su derecho a la educación superior, lo que implica no solo el acceso a la matrícula, sino también el acompañamiento continuo para favorecer su integración en la comunidad universitaria. Diseñar estos dispositivos en clave de derecho también implica entender que el acompañamiento no debe ser una práctica asistencialista, sino un proceso que respete la autonomía del estudiante y potencie su capacidad de agencia. La clave está en reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho que, en su diversidad, tienen demandas diferentes y pueden requerir apoyos diferenciados. Acompañar desde esta perspectiva garantiza que los inicios en la universidad no sean solo una cuestión de acceso, sino una verdadera oportunidad de formación más allá de las desigualdades de partida.

### **Referencias bibliográficas**

- Amago, L. (2006). Desgranamiento temprano en la universidad: Cohorte 2005. Informe de resultados. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arias, M. F., & Lastra, K. (2019). Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Actualidades investigativas en Educación*, 19(1), 246-280.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior. Buenos Aires, Biblos.
- Cambours de Donini, A. M., Lastra, K., Mihal, I. J., & Muiños de Britos, S. M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista RASE*, vol. 12, n.º 2, p. 301-317.
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, v49(8), 1-10.
- Carli, S. (2012), *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, Sandra (2006) “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”. Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.
- Carpio, A., & Guerra, L. (2017). La Orientación Profesional de los Alumnos que Ingresan a la Educación Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11-24. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016901003.pdf>

- Cerezo, L. (2018). El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 62-84.
- Cerezo, L. (2024). La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino: un estudio de caso de la UNAJ. CABA: Teseo
- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En: Damián Del Valle ;Federico Montero ; Sebastián Mauro -comp- (2016). El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU : CLACSO.
- Chiroleu, A. y M. Marquina (2012), "Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbre de la política universitaria actual", en A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, Adriana (2009 b): "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (5), 1-15.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Anthropos.
- Díaz Barriga Arceo, F.; Alatorre Rico, J. y Castañeda Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XIII(36)325. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1181>
- Diker, Gabriela (2008) "Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación". *Revista Educación y Humanismo*. N° 15 (pp. 58-69). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Ezcurra, A.M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En: Ezcurra, A.M. (Comp.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina* (pp. 21-52). UNTREF.
- Frigerio, G. (2017). *Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas*. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- García de Fanelli, A. M. (2016). *Informe Nacional Argentina. Informe Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA.
- García, P. (2023 a). "Historia, disputas y políticas en la organización del ingreso a las universidades nacionales en Argentina". *Anuario. Historia de la Educación*. vol. 24, núm. 2., pp. 159-176, -Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e011>
- García, P. (2023 b). El ingreso a la universidad argentina. Tendencias y desafíos en torno al Derecho a la Educación Superior. *Revista Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 11-28. <https://doi.org/10.53794/cu.v16i16.576>
- García, P. (2023 c). El acceso a la Universidad en Argentina: dispositivos y regulaciones de ingreso en las Universidades del Conurbano bonaerense. *Revista Internacional de Educación Superior (RIESUP)* Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e024031, 2023.DOI: 10.20396/riesup.v10i00.867048.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.

- González Velasco, C. (2014) Sobre el Ciclo Inicial: la experiencia en UNAJ. Documento interno de trabajo. Instituto de Estudios Iniciales. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- González Velasco, C. (2019) En: Mancovsky, V y Mas Rocha, S.M. (2019) Por una pedagogía “de los inicios”: más allá del ingreso a la vida universitaria. Editorial Biblos.
- Mancovsky, V. (2021). Una Pedagogía de los Inicios a la vida universitaria: ¿es posible imaginar un/a profesor/a anfitrión/a? Em: Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica / Hustana Vargas, Carolina Zuccarelli, Fábio Waltenberg(organizadores)–CRV.
- Mancovsky, V. y Mas Rocha, S.M. (2019). Por una pedagogía de “los inicios”. Más allá del ingreso a la vida universitaria. Editorial Biblos.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Morandi, G.; Ungaro, A. M.; Arce, D. y Gallo, L. (2019). Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 5, N.º 2.
- Nicastro, S. y Greco M. B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Horno Sapiens Ediciones.
- Parrino, M.C. (2014). Factores intervinientes en el Fenómeno de la Deserción Universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior* Año 6/ Número 8, p.39-61.
- Pierella, M.P. y Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta Educativa*, (51), pp. 93-107.
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Disponible en: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/255\\_sigal.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf)
- Ramírez Arballo, M. y Denazis, J. (2011). Dificultades de estudiantes de profesorado en Matemática en la transición del nivel medio a la universidad. *Revista Premisa* 13 (51) pp 23-38.
- Rovelli, L., & Garriga Olmo, S. G. (2024). Reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados al acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior en Argentina. Un estudio de caso en la UNLP. *Revista de Educación*, 1(31. 2), 31-50.
- Silva Laya, M. (2020). El primer año universitario: una intervención institucional estratégica para la retención y el éxito estudiantil. *Ponencias y conversatorios*, 15-26.
- Silva Laya, M.S. (2015). La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica. Universidad Iberoamericana.
- Sotelo, L. A. (2023). Estrategias de acompañamiento a la vida universitaria. El caso del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. *Revista RAES*, XV(27), pp.78-91
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes (Coords.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Ediciones UNGS.
- Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. Act 36 th Annual Institute for Chief Academic Officers. Conference, United State of America.
- Vélez, G. (2023). Gestionar la habilidad de la universidad: apuestas políticas. En Bider, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., Pascualini, V.(Comps.).(2023). *La Educación Superior como*

derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas. Nueva Editorial Universitaria.

## Notas

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Magíster en Políticas y Administración de la Educación y Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación . Es Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor-investigador en el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Mail de contacto: [pgarcia@untref.edu.ar](mailto:pgarcia@untref.edu.ar)

**Estado educador y ciudadanía universitaria. Explorando voces de estudiantes en su habitar la Facultad de Humanidades**

**State as educator and university citizenship. Exploring voices of students who inhabit the school of Humanities at UNMDP**

De Laurentis, Claudia<sup>1</sup>  
Ramallo, Francisco<sup>2</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/el61iui0t>

**Resumen**

Las políticas educativas como objeto de estudio presentan desafíos a los investigadores del área. Concebida tradicionalmente como normas y regulaciones elaboradas por especialistas y aplicadas por las instituciones, hoy los académicos reconocen que esos programas y políticas nacen de la pugna entre múltiples intereses que anidan en diferentes esferas y que son puestos en acto por quienes son responsables en los niveles macro, meso y micro. La indagación narrativa, un nuevo enfoque en el campo, propone comprenderla desde ese punto de vista que dota al estado de un rostro humano. Es por eso que, cuando nos adentramos en el estado como garante del derecho a la educación, no solo en los niveles inicial, primario y secundario, sino también en el superior para todos sus habitantes, también nos adentramos en la manera en que quienes habitan esas instituciones demandan y ejercen ese derecho. Es por eso que nos interesa explorar la construcción de una posible ciudadanía universitaria, que entrama derechos e identidad en su núcleo, en la puesta en acto de las políticas universitarias en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Crisis económicas recurrentes, políticas neoliberales, la mano inhumana del mercado conduciendo toda decisión de gobiernos que ignoran sus efectos en la vida cotidiana por fuera de las redes sociales, demandan voces y narrativas que evidencien otras historias. Creemos que la idea de una ciudadanía universitaria como dispositivo para nuevas maneras de construir lo social puede ayudarnos a levantar nuestras voces a modo de resistencia

**Palabras clave:** Políticas educativas; derecho a la educación como derecho humano; ciudadanía universitaria

**Abstract**

Educational politics as a subject study poses complex challenges for researchers in the field. Traditionally conceived as norms or regulations constructed by specialist and applied by institutions, academics acknowledge today that policies and programs are born of a multiplicity of interests in conflict and in different spheres and are enacted by those who are responsible in the macro, middle and micro level. Narrative inquiry, a new approach in the

field, proposes understanding the state in this new light, as endowed with a human face. So, when we delve into the state as guarantee for the right to education, not just elemental and secondary school, but also superior education for all its inhabitants, we also delve into the ways those who inhabit universities demand and exercise that right. That is why we are interested in exploring the construction of a possible university citizenship, entangling identities and rights at its core in the enactment of university policies at the School of Humanities, UNMDP. Recurrent economic crises, neoliberal politics, the inhuman hand of the market leading every possible decision from governments who ignore its daily live consequences outside social media demand voices and narratives that tell us otherwise. We believe that the idea of a university citizenship as a device towards new ways of inhabiting social spaces might help raise our voices in resistance.

**Key words:** Educational policies; right to education as a human right; university citizenship

*Recepción: 30/09/2024*

*Evaluación: 14/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

Encarar el estudio de las políticas educativas como objeto de estudio es una tarea compleja y que dispara múltiples puntos de fuga. La tarea de encontrar aquellos espacios de vacancias que despierten nuestra intriga como investigadores y nos apasionen para encontrar los tiempos y esfuerzos necesarios se nos presenta a veces como un cruce de caminos sin señalizar en el que solo nos puede guiar una apuesta por la buena fortuna de nuestra la intuición. Es así como este trabajo se enmarca en el programa de post doctorado en Ciencias Sociales que ofrece la Facultad de Humanidades de la UNMDP en el que nos embarcamos con una certeza y una nueva pasión. La certeza de la centralidad de lo identitario de quienes se dedican a las tareas y decisiones relacionadas con la educación y de que solo a través de las historias que ellxs relatan pueden salir a la luz. Y una pasión de nueva conversa, de las que surgen cuando un rayo de luz nos impacta y derriba para hacer evidente eso que siempre estuvo allí y que nos venía atravesando durante años: entender a la educación superior, en nuestro caso la universitaria, como un derecho humano y un bien social. La propuesta entonces, pretendía explorar a partir del diseño de diversos dispositivos, la posibilidad de una ciudadanía universitaria de quienes habitan la Facultad de Humanidades, una categoría que entendemos entrama identidad y derechos en una manera particular de apropiarlos y ejercerlos.

Este trabajo intenta entonces dar un marco histórico los sentidos por los que el derecho a la educación en general primero, y a la educación superior en particular después, ha transitado en nuestro país para ensayar después una aproximación a la idea de ciudadanía universitaria. Esa aproximación, provisoria e intuitiva, se nutre de nuestro compromiso con la

investigación narrativa, sendero que comenzamos a andar en el estudio de las políticas educativas, no sin dificultades pero que entendemos nos abre posibilidades infinitas como maneras de entender y poner en acto las políticas que en los distintos niveles podrían desplegarse. El corazón del artículo presenta algunos hallazgos de pistas que podrían guiarnos en la exploración deseada. Como corolario de las actividades entre-pares propuestas para el programa postdoctoral se hizo circular un cuestionario entre lxs participantes que conducirían a un diseño narrativo que se nutra de entrevistas biográficas y otras maneras de narrar en búsqueda de caracterizar y comprender la manera en que esa ciudadanía que intuimos se construye. Este artículo se trata entonces solo de eso, algunas pistas.

En tiempos de economía salvajes como los que nos toca vivir, donde las políticas se deciden en base a un Excel y los números mandan, creemos más que nunca que revelar las voces de quienes las vivimos cotidianamente, quienes ponemos el cuerpo a esos cuadros y afectamos y somos afectados por esos números, se convierte en un acto de resistencia y militancia por imponer otros modos de relacionarnos que no se compran ni se venden porque para ellos no hay mercado. Posibles dispositivos como la articulación de una ciudadanía universitaria que encarne identidades y tradiciones de autonomía, autogobierno, y de apertura y compromiso con la vida de quienes la habitan, pero también de los centenares de voces, que como a Svetlana Aleksíevich (2024) al recibir el Nobel, nos acompañan, pueden convertirse en germen que devenga nuevas maneras de construir lo social.

### **El derecho a la educación: (des) andar una aproximación historia**

Nos proponemos en este apartado (des) andar los trayectos recorridos por la idea de la educación como derecho en la Argentina para poder sostener hoy a la educación superior como un bien social y un derecho humano cuyo ejercicio el estado debe garantizar (CRES, 2008). Comprender los sentidos invocados en cada momento histórico respecto de una actividad que nos hace esencialmente humanos y percibir de qué manera la sociedad demanda la expansión de su garantía, nos permitirá esbozar un marco para comprender la idea de ciudadanía universitaria y su ejercicio como central a la hora de defender ese derecho que la anima.

Más allá de la disputa acerca de la conveniencia de entender la concepción de los derechos desde la óptica de sucesivas generaciones tal como lo postulara Vasek en la década del 70 o de escuelas tal como lo propondría Dembour avanzado el segundo milenio (Torres Justiniani, 2018) creemos interesante recuperar en un recorrido cronológico las maneras en que el derecho a la educación adquiere sentido en la Argentina en el complejo entramado que conforman estado y sociedad. Es así como el germen de este derecho para la legislación argentina surge en la primera versión de la constitución en 1853 como la consagración del derecho a enseñar y aprender.

La mirada de un Estado dedicado a proteger las libertades individuales frente a los abusos de poder, propia del siglo XIX y heredera de la revolución francesa, sanciona el derecho a la educación como un derecho natural y esencialmente individual. Sin embargo, la redacción del artículo 14 da lugar a un debate que aún hoy no ha sido saldado en todas sus dimensiones: si el énfasis radica en el derecho a aprender, es obligación del Estado arbitrar los medios que lo garanticen, por otro lado, si el énfasis radica en el derecho a enseñar, el rol del estado se limita a un carácter subsidiario frente a las decisiones de las familias y otras instituciones que participan en la educación de los ciudadanos.

Paulatinamente, y producto de este debate, un sistema educativo que garantice el ejercicio de ese derecho comienza a perfilarse. Su puntapié inicial será la ley de Educación Común 1420

aprobada en 1884 luego de un período de profundos debates en el legislativo, en la prensa y en la opinión pública en torno de la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y al control del Estado sobre la educación, se constituyó en la base normativa fundamental del sistema educativo nacional, dotada de una significativa eficacia en términos de producción social. (Finnegan y Pagano, 2007, p.14)

A pesar de que la obligatoriedad, laicidad y gratuidad consagrada por esta ley, características que parecieran consagrar la hegemonía del estado en materia de educación primaria, y que a su vez lideran con sus principios los sistemas educativos provinciales, el principio del papel subsidiario permanece firme en el imaginario del entramado estado-sociedad.

La reforma constitucional de mediados de siglo XX, incorpora los derechos ya desde una perspectiva social más que individual en el emblemático artículo 14 bis. Esta reforma dará lugar a un período que Filmus denomina Estado Benefactor abocado a educar para promover el crecimiento económico. La educación es concebida

no solo como un derecho de los ciudadanos, sino como una estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la surgiente industria. La 'formación del ciudadano' fue reemplazada paulatinamente por la idea de 'formación para el trabajo' que, posteriormente, a raíz de las teorías del capital humano se convertiría en 'formación de recursos humanos' (Filmus, 1996, p.24).

Este es un largo período atravesado por vaivenes políticos, golpes de estado y una democracia débil en el que, no despojado de tensiones, el estado persiste en este rol interventor en favor del desarrollo económico. La iniciativa de creación de escuelas y universidades se ve opacada por las tendencias privatizadoras que se fortalecerán a partir del establecimiento de subsidios para el pago de salarios a docentes de establecimientos de gestión privada sancionados por la ley 13047, tendencia ampliada y reforzada por gobiernos posteriores y consagrada en los años 90 por la ley Federal de Educación que establece que la educación de gestión privada es pública, otorgándole así el derecho a participar de los recursos que se provean para el presupuesto educativo (Feldfeber, Puiggros, Robertson y Duhalde, 2018, pp.17-19). La escasa supervisión sobre el sector privado que Filmus (1996)

señala, se va debilitando aún más a partir de 1958 y dará lugar a un circuito diferenciado de planes y prácticas y a la consecuente competencia entre el sector público y el privado que estallará con la crisis del Estado Benefactor y el advenimiento del estado neoliberal de los 90.

A partir de este momento las tensiones en el entramado estado-sociedad se profundizan, convirtiendo a la educación en una arena en la que se disputan sentidos y recursos. Un nuevo modelo de estado, impulsado por la creciente globalización da lugar a un tipo de gestión que responda a la impronta del estado eficiente demandada por sectores de la sociedad y por actores del ámbito internacional, especialmente organismos financieros (Filmus, 1996, p.40). La Ley de Transferencia Educativa y la Ley de Educación Federal (que la considera un servicio público) terminan de descentralizar el sistema desligándose de sus obligaciones materiales en el ámbito de la educación primaria y secundaria y cediendo a las provincias la iniciativa y la necesidad de afrontar un sistema en el que la educación secundaria ya se había convertido en masiva a pesar del perfil elitista que aún conservaba. Sin embargo, se extienden los años de obligatoriedad escolar y se promulga una reforma constitucional que consagra derechos de tercera generación, se otorga rango constitucional a convenciones y tratados internacionales, se proclama el derecho a la educación bilingüe e intercultural, el respeto a particularidades provinciales, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, los principios de gratuidad y equidad, autonomía y autarquía de las universidades, sin abandonar la idea de subsidiariedad en el papel del estado (Finnegan y Pagano, 2007, 29-34).

Como reacción a este vaciamiento del estado en sus recursos y sus funciones tensionadas por la amplitud de los derechos declarados en la Carta Magna, surge lo que para Feldfeber (2020) es el estado pos-neoliberal en el cono sur de América Latina (p.43) que oscilará en el afianzamiento del estado como garante de la educación e intentos de restauración conservadores. En un primer momento

El enfoque de derechos cobró nuevo impulso a partir del cambio de siglo, cuando se abrieron nuevos horizontes en el escenario latinoamericano. Los gobiernos de “nuevo signo” que asumieron en varios países de la región impulsaron una reorientación de las políticas que habían sido hegemónicas durante las décadas anteriores (Feldfeber, 2020, p.42).

Se sancionan a partir de 2004 leyes que intentarán fortalecer y ampliar el derecho a la educación: la Ley de Garantía del Ciclo Lectivo procura saldar la brecha originada por el empobrecimiento y la falta de pago de sueldos docentes, consecuencia de la transferencia de establecimientos sin los correspondientes recursos había ocasionado; la Ley de Educación Técnico profesional, apunta a fortalecer un área golpeada por el desempleo y la ambigüedad en la que la Ley Federal la habían posicionado y a revertir el carácter meramente instrumental por uno de formación integral de lxs estudiantes; la Ley de Financiamiento Educativo propone un incremento progresivo de la inversión en educación hasta alcanzar el 6% del PBI (Finnegan y Pagano, 2007, 39-49); la Ley de Educación Sexual Integral tiende a

garantizar el acceso a la educación sexual en todos los niveles y modalidades de la educación, ya sea de gestión pública como privada. Finalmente, la Ley de Educación Nacional, hoy vigente, establece la obligatoriedad escolar entre los 4 y los 18 años, sumada a una serie de programas y planes, ya sea relacionados directamente a la educación (como FINEs y Escuelas de Reingreso para asegurar la terminalidad de estudiantes, de Mejora Institucional y Conectar Igualdad para escuelas y estudiantes de nivel secundario, creación del Instituto de Formación Docente y programas de formación de docentes en servicio entre otros) o de soporte a trayectorias escolares como la Asignación Universal por Hijo (Terigi, 2016) devuelven al Estado al centro de la escena como garante del derecho a la educación.

A partir del 2016 un repliegue conservador se apoya en las recomendaciones de los organismos internacionales retomando lógicas meritocráticas, virando a un modelo educativo basado en competencias y formación de emprendedores (Feldfeber, 2020), propuestas que el cambio de gobierno y la emergencia educativa en virtud de la pandemia por COVID 19 dejaron en suspenso. El confinamiento y la reconfiguración obligada de las maneras en que el sistema debió afrontarlo, dejaron en evidencia y ampliaron las desigualdades que lo caracterizaban. Se hicieron necesarios diversos programas diseñados por las distintas jurisdicciones para intentar mitigar las consecuencias y revincular a quienes habían quedado fuera de las instituciones por diversos motivos (Bucci y Garcia, 2024). En este marco de inestabilidad social, económica y política asume un nuevo gobierno que declama valores de carácter anarco-capitalista, con marcados sesgos conservadores que ocasiona que muchos de los sentidos en torno al derecho a la educación y al rol del estado como garante vuelven a estar en disputa.

### **El derecho a la educación superior como derecho humano y bien social**

Nuevamente, la idea del derecho a la educación en general y a la educación superior en particular comienza adquirir sentidos encontrados. Nos proponemos a continuación recuperar la trayectoria con la que la idea de un derecho a la educación superior se afianza en el entramado social para avanzar en la centralidad del ejercicio a la ciudadanía universitaria como bastión para su defensa.

La extensión, tradición y complejidad del sistema superior en Argentina excede los propósitos de este artículo. La noción misma de educación superior es bastante reciente y de acuerdo a Krotsch (2009) surge en la década del 60 para ampliar el sentido de una universidad de élite a una universidad masiva (p.15). Baste decir que si bien la Ley vigente 24.521/95, y su modificatoria 27204/15, en adelante LES, refieren tanto a las universidades e institutos universitarios como a institutos de educación superior resulta problemático concebir un

efectivo sistema de educación superior, dado que muchas instituciones de ese nivel están reguladas, acorde a lo que establece la Ley de Educación Nacional, por normativas de las respectivas jurisdicciones y del Consejo Federal de Educación; además, sus lógicas

organizacionales y de funcionamiento no son homologables a las de las universidades (Geneyro, 2009).

Es por esta razón que nos limitaremos al derrotero de los sentidos adquiridos para el derecho a la educación en el subsistema universitario.

La educación de nivel superior en la Argentina precede a la creación del Estado Nacional. De acuerdo a Coronel, Escujuri y Guardia (2018) es en tiempos de la colonia, 1613, que los jesuitas crean en Córdoba los Estudios Superiores en el Colegio Máximo que será más tarde administrado por Franciscanos creadores de la Facultad de Ciencias Sociales. A comienzos del siglo XIX el clero secular desplaza a los Franciscanos y de la mano del Dean Funes junto con esta orden, a la escolástica (pp.151-152). Como otras universidades latinoamericanas, la Universidad Nacional de Córdoba es producto de un mandato dirigido a la formación de sacerdotes y agentes para la administración. Solo con los movimientos independentistas comienzan a perfilarse otros objetivos que atiendan a las necesidades de los estados recientemente nacidos (formación para las armas, las profesiones liberales y la administración). Con estos propósitos, ligados a las necesidades locales surge la Universidad de Buenos Aires como fruto de múltiples iniciativas anteriores y que será nacionalizada junto con la ciudad de Buenos Aires en 1880. Le seguirán las universidades de La Plata, el Litoral y Tucumán (Kotsch, 2009, pp.145-148). Es la Ley Avellaneda la que en 1885 regula por primera vez a las universidades dejando en evidencia en su debate el rol controvertido de la independencia que estas instituciones demandaban para su funcionamiento (Buchbinder, 2012, pp.10-11).

Esta independencia será el catalizador del estallido de la reforma que inicia en la Universidad de Córdoba en 1918 “que tendrá un impacto que aún permanece cristalizado en las formas de organizar e imaginar la universidad en muchos países de Latinoamérica” y que surge “de las entrañas de una lucha cultural encarnada por jóvenes que adherían una modernidad rechazada por el tradicionalismo católico (Krotsch, 2009, p.145)”. Percibimos en la resignificación de esa lucha el germen de un sentido del derecho a la educación que se amplía en los postulados enunciados por el Manifiesto Liminar de 1918, postulados que para Marquina (2018) se resumen en tres aspectos: calidad (demandas de reformas de planes de estudio, en la designación de profesores, articulación de una carrera académica) extensión (entendida como una función que se suma a la de enseñanza e investigación y que presupone una vinculación estrecha con la sociedad) y democratización (estudiantes y graduados como nuevos protagonistas en el cogobierno universitario, la gratuidad, la asistencia a los estudiantes, democratización en el ingreso). Estos postulados, concretados y olvidados en los vaivenes histórico-políticos de nuestro país, han marcado a fuego la identidad del sistema universitario. Apartándonos de la idea reduccionista de un tiempo histórico y social meramente cronológico, coincidimos con Aguirre, Porta, Yedaide y Ramallo (2018) en que

Re-visitare el carácter emancipatorio, político, espiritual y tempestuoso del Manifiesto nos dispone a re-habitar la Reforma Universitaria; la continuidad de su impronta fundacional en

las instituciones de Educación Superior de América Latina se acopla con la resonancia de su discurso – humano, sensible, afectante - para construir un entramado de sentidos que aún hoy nos afilia (p.27-29)

y cuya radical rebeldía contrabandea tempranamente un derecho que permeará sus sentidos a nuestro presente y futuro.

La universidad producto del ideal reformista se repliega a partir del golpe de Estado de 1930. La posguerra y una fuerte política de sustitución de importaciones, junto a un Estado decidido a vincular el desarrollo económico a la expansión de la educación superior resultan, según Krosch, a partir del 1950 en una ruptura del monopolio de este sector por parte de las Universidades Nacionales con su consiguiente debilitamiento a partir del surgimiento de instituciones privadas y postsecundarias, inexistentes hasta el momento, dando lugar a la creciente diferenciación que acarrea la aparición de un mercado de instituciones, estudiantes y docentes (Krosch, 2009, pp.155-156).

La autonomía reclamada por el sector universitario, se manifiesta desde entonces como la característica que por momentos ocasiona dificultades para establecer una agenda que la respete y a su vez promueva la garantía de acceso a este nivel educativo, y en otros la convierta en el lugar de la resistencia a las políticas que pretenden cercenar el derecho a la educación. Suasnabar sostiene que desde el retorno a la democracia en 1983 “la relación entre el Estado y las universidades ha seguido un movimiento pendular (2011, p.89)”. Es así como las múltiples demandas enfrentadas por el primer gobierno democrático sumado a la falta de legitimidad de un estado que se había consagrado como represor en los trece años previos impidió diseñar políticas universitarias que permitieran superar estas tensiones. Fueron posibles, sin embargo, la derogación de leyes y restricciones impuestas por la dictadura y la restauración de los estatutos que cada universidad se diera en uso de su autonomía. Este proceso de normalización permitió recuperar la tradición reformista. Este período es para Suasnabar (2011) de carácter reparador y sus actores principales las mismas universidades (p.92). El péndulo volverá a oscilar hacia políticas irónicamente intervencionistas durante el gobierno de signo neoliberal liderado por Carlos Menem cuya principal manifestación será la Ley de Educación Superior, todavía vigente, aunque con algunas tímidas modificaciones.

La ley posiciona al Estado en el lugar de evaluador por excelencia. Este será el principio rector de sus políticas universitarias que se consolidarán en el rol de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a cargo de esta función para instituciones públicas y privadas, así como de la acreditación de carreras (tanto de grado como de posgrado). La ley encarna el espíritu de su época, promoviendo la lógica de mercado, no solo a través de políticas de premios y castigos para las instituciones, sino también incentivando el vínculo con empresas y otras instituciones, no ya como parte del necesario entramado social propio de la función de extensión, sino para procurarse formas alternativas de

financiamiento que respondieran a las tendencias de transnacionalización mercantil universitaria (Santos, 2015, pp. 98-106). Los resultados de estas medidas, entre otras

no solo no conllevaron necesariamente al mejoramiento de la calidad sino tendieron a generar lógicas “hobbesianas” en las disciplinas menos institucionalizadas y profesionalizadas (caso de las ciencias sociales y humanidades) y rasgos de burocratismo y ritualización de los mecanismos de evaluación en las disciplinas más consolidadas (ciencias exactas y básicas) (Suasnabar, 2011, p.94).

La profunda crisis política, económica y social que cierra este período prometía una ruptura radical con estas políticas que, si bien dieron lugar a un salto en el paradigma educativo con la Ley Nacional de Educación, solo se tradujo en la reforma de algunos artículos de la Ley de Educación Superior.

Menghini y Walker (2020) retoman la metáfora del péndulo para definir a las políticas posteriores como oscilaciones muy leves en el ámbito de la evaluación universitaria, con medidas de carácter presupuestario que sin embargo intentan resignificar el rol del Estado. Es así que desde el primer gobierno de Néstor Kirchner hasta la asunción de Macri “se asistió a la creación de universidades nacionales más grande de la historia del sistema (Menghini y Walker, 2020, p.11)” permitiendo el acceso a muchos jóvenes de primera generación universitaria. Otras medidas que refuerzan este intento de ampliación de derechos en el ámbito de la educación superior son la implementación de becas universitarias y la provisión mediante distintos planes y programas de fondos a las universidades para el mejoramiento de la calidad educativa. Este nuevo rol del Estado es definido por Mollis como “tutorial”, dado que “las políticas universitarias del período reflejan una vocación estatista con fuerte voluntad para orientar nuevas prácticas con mayor circulación de dinero, sin censurar la autonomía o las libertades administrativas (Mollis, 2019, p.44)”. Estas políticas se revierten a partir del 2019 con recortes presupuestarios, eliminación de programas vigentes, reducción de salarios docentes en una de vuelta de tuerca hacia políticas de carácter neoliberal que, sin embargo entran en tensión con lo que Menghini y Walker (2020) denominan “paulatina sensibilización y compromiso (p.14)” de las instituciones universitarias argentinas con las agendas de organismos de defensa de derechos humanos, feministas y de ampliación de derechos y reconocimiento a las diversidades en general. La pandemia por COVID 19 y el aislamiento como respuesta a la emergencia sanitaria dejaron en suspenso un esperado retorno a políticas universitarias nacionales que garantizaran el derecho a la educación para dar lugar a una rápida respuesta de cada universidad en uso de su autonomía para articular los dispositivos necesarios que aseguraron su continuidad en este camino. Sin embargo, el carácter pendular enunciado por Suasnabar (2011) sigue su derrotero a partir de la asunción el 10 de diciembre de 2023 de un nuevo gobierno de anarco-liberal consecuente con su ideología niega el carácter de garante que el derecho a la educación superior demanda del Estado centrando sus políticas educativas universitarias en la degradación del presupuesto universitario, los salarios docentes y el financiamiento del

CONICET como eje de la actividad científica (Rojas, 2024). Es frente a estos embates, que el ejercicio de la ciudadanía universitaria de quienes habitan esos espacios cobra aún más fuerza a la hora de garantizar el derecho a la educación superior como derecho humano y bien social.

### **Una suerte de ciudadanía universitaria**

La propuesta de problematizar la categoría ciudadanía universitaria, alejados de la pretensión de definir, nos invita a acercarnos a una intuición que como habitante de la Facultad de Humanidades de la UNMDP durante ya más de veinte años, nos señala que hay algo allí, vinculado a la dinámica de las políticas educativas en su afán de garantizar el derecho a la educación y que encarna en quienes con nosotros la cohabitan, digno de conocerse y explorarse.

La idea de ciudadanía es una concepción disputada y que sin embargo sigue adquiriendo matices y como tantas otras nacidas en la modernidad con la hegemonía del Estado-Nación no nos es posible reemplazar del todo. Es por tanto una categoría socio-históricamente situada, que ha ido mutando y está en permanente desarrollo. Entendemos con Nateras Gonzalez (2020) la fuerte vinculación de la idea de ciudadanía con el ideario liberal: la defensa de los derechos individuales frente a los abusos de un Estado encarnado en el monarca o las elites gobernantes. Para Marshall (2005) esos derechos son de tres tipos: civil, políticos y sociales, a su vez, productos de tres ciclos históricos. Suponen a su vez responsabilidades. Nateras Gonzalez (2020) describe brevemente esa evolución:

los derechos **civiles** surgen en el siglo XVIII, con la superación de la organización estamental del *Antiguo Régimen*, tras las revoluciones inglesa, norteamericana y francesa; los **políticos** en el XIX, con la institucionalización del liberalismo democrático y la representación electoral y los **sociales** en el XX, con la consolidación del igualitarismo en los llamados Estados de Bienestar (p.87).

Sin embargo, a partir del inicio del nuevo milenio Ibernón (2002) sugiere expandir esas dimensiones para pensar a las ciudadanías como democrática (vinculada a la cultura de la paz, la justicia social y el pluralismo; ciudadanía social (relacionada en este caso con la diversidad orientada a la construcción de una nostredad que erradique la discriminación y la exclusión); la ciudadanía paritaria (orientada a la igualdad y a los derechos de acceso a la cultura, la educación y a una vida plena); la ciudadanía intercultural (orientada a la consecución de “derechos colectivos para todos, no solo de una mayoría o minoría étnica, de sexo, de religión, etc.)(p.13)” y ciudadanía ambiental (vinculada a la relación con la naturaleza) (pp. 10-14)”. Más recientemente Cristóbal Cobo (2019) nos propone pensar la ciudadanía digital como el ejercicio de “un desempeño adecuado en múltiples entornos digitales en términos de participación, respeto, intercambio, colaboración y convivencia con otros (p.1)”. El acceso a dispositivos y conectividad se presentan para Dussel y Fuentes Cardona (2021) como indispensables para la participación social y cultural. Esta profusión

de sentidos se tensiona a partir de miradas que cuestionan desde una perspectiva feminista la ciudadanía política y su entramado con los deberes de cuidado (Cortes Ramírez y Parra Alfonso, 2009) o el planteo descolonial que desplaza el foco de los derechos de los individuos a los derechos de la naturaleza (Rodríguez, 2015)

Podemos, sin embargo, percibir coincidencias que nos ayuden quizás a construir esa idea de ciudadanía universitaria. La relación entre individuo y su comunidad y la consecuente participación en sus asuntos bien puede manifestarse como un ideal a alcanzar o como un referente normativo. Para pensar la ciudadanía universitaria nos parece central la concepción de comunidad y participación en su gestión alineándonos con la idea de Nateras Gonzales (2020) de que las características del ejercicio de esa ciudadanía dependen en parte de la manera en que han sido conseguidos. En este sentido, la huella de la Reforma Universitaria en los habitantes de las universidades públicas argentinas sigue viva y resignificándose generación a generación (Marquina, 2018). La resistencia al orden conservador que provocó la insurrección de los estudiantes de la universidad en Córdoba siguió vigente a lo largo de nuestra historia reciente, sobreviviendo golpes, dictadura, reformas que pretendían cercenar ese carácter autónomo y de mirada crítica que caracteriza a las Universidades Nacionales en la Argentina y que se sostiene frente a las embestidas de cada golpe del péndulo que caracteriza a las políticas universitarias de los gobiernos de turno (Suasnabar, 2011). Instaurar la idea de un *demos* universitario (Manifiesto Liminar, 1918) nos habilita a pensar una ciudadanía universitaria que ha ido tomando forma, que fluye y se deja atravesar por el presente para proyectar un futuro posible, más inclusivo, más hospitalario, más justo, tal como los reformistas lo imaginaban.

La marca de la Reforma Universitaria y su entramado con una posible ciudadanía universitaria no solo se evidencia en el ejercicio de la autonomía institucional, la libertad de cátedra y el co-gobierno sino en las inversiones afectivas y afectantes que esta demanda y que la signan como mucho más compleja que la afiliación institucional. Lxs estudiantes de 1918 dieron un salto audaz al afirmar que “Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden (Manifiesto Liminar, 1918)” Esta inversión afectiva, constituyente esencial de la actividad universitaria da cuenta de la íntima relación entre el ejercicio de ciudadanía y la identidad. Para abordarla, entendemos con Haste (2017) que

Necesitamos un modelo teórico que tome debida cuenta del individuo activamente ocupado en darle sentido a la información y la experiencia, a partir de recursos culturalmente disponibles, tales como narrativas, metáforas, explicaciones, símbolos y estructuras institucionales, y que lo haga, ya sea, a través del dialogo con otros o en sus propias deliberaciones internas. Necesitamos una teoría que reconozca que el razonamiento no tiene lugar sin emoción y que el afecto es importante porque las personas solo participan si quieren y si se sienten personalmente movidas a asumir la responsabilidad de lo que hacen.

Necesitamos una teoría que reconozca que muchos aspectos de la cognición, el afecto y la acción cívica están estrechamente ligados a la identidad del individuo [...] La teoría debe proporcionar una explicación de lo que la identidad abarca y de cómo se desarrolla en intersección con otras personas y con los recursos culturales e institucionales (p.21)

Esta demanda propone entender a la ciudadanía universitaria como una categoría mucho más densa y compleja que la mera afiliación universitaria (Coulón, 1995).

Es nuestro interés entonces intentar explorar desde esta mirada compleja, en el sentido de Morin (2015) de *tejido junto*, esta idea que percibimos difusa pero que nos intriga. Nos animamos entonces a jugar con la polisemia del vocablo suerte elegido para el título de este apartado. Una suerte en el sentido de clase o tipo. Entendemos que esta ciudadanía presentará características muy particulares vinculadas al territorio en que se dé, ya que las instituciones, sus dinámicas, su historia y su identidad dejan marcan en quienes las transitan que cristalizarán en ese ejercicio de manera única. Suerte además en el sentido de azar, o serendipia. La manera en que quienes viven y dan vida a la Universidad Pública podría entramarse de infinitas maneras que dieran lugar a que la posibilidad de una ciudadanía o no. Y finalmente suerte en el sentido de buena fortuna. Si bien no es posible aún (y probablemente no sea posible) definir a la ciudadanía universitaria como una categoría que pueda ser explorada en otros ámbitos, somos testigos de manera cotidiana de una virtuosa corriente de energía que define, caracteriza y fortalece el ejercicio del derecho a la educación superior en nuestro ámbito.

Desde esta posición entendemos que la trama teórico-metodológica necesaria para esta tarea la encontramos en el abordaje narrativo de las políticas universitarias en general y de esta propuesta en particular.

### **Enfoque Narrativo, Políticas Educativas y Ciudadanía Universitaria**

Entender el estudio de las políticas educativas desde la complejidad que el entramado de actores, instituciones, intereses y regulaciones (Mainardes, 2015) implica nos invita a pensar, como hemos visto, el ejercicio del derecho a la educación superior como íntimamente ligado a las subjetividades y posiciones onto-ético-epistemológicas de quienes las ponen en acto desde lo macro, lo meso y lo micro. Nos interesan entonces los individuos

como un(os) ser(es) activo(s) que construye(n) y co-construye(n) con otros explicaciones e historias que le permitan dar sentido a la experiencia y desarrollar una identidad en un contexto determinado... cómo se producen la construcción activa y el dialogo en el marco de múltiples acciones paralelas ubicadas en determinado contexto social, cultural e histórico (Haste, 2017, p.70)”

Este trabajo se asoma a las primeras exploraciones que resultan del programa posdoctoral en Ciencias Sociales ofrecido por la Facultad de Humanidades de la UNMDP denominado *Identidades, comunidad y ciudadanía universitaria: experiencias reflexivas entre pares* y que se encuentra en desarrollo. La propuesta intenta abordar puntualmente desde la

investigación narrativa aquellos dispositivos de trabajo y re-flexión entre pares posibles de articular y que aporten y fortalezcan a esa construcción partiendo desde nuestra propia experiencia e historia. Cabe destacar que nuestra trayectoria investigativa se enmarca en el espacio del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales), referente de las investigaciones en educación el ámbito local, regional e internacional desde la perspectiva narrativa (Porta, 2021), y han encarnado los sentidos otorgados a la práctica de la investigación que se materializan en el grupo.

Nuestra curiosidad por comprender la construcción de las diversas identidades que co-habitan la Facultad de Humanidades y que transversalizó nuestra trayectoria como investigadorxs se tensionó con la reapertura de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. La potencia de una primera cohorte ávida de ejercer ese derecho que había quedado en suspenso con el cierre de la carrera durante la última dictadura cívico militar puso de relieve el carácter de derecho humano y bien social (Rinesi, 2016b) que la educación detenta según la Ley de Educación Superior y la relevancia de generar un espacio que estudiara las políticas públicas que garantizan o no ese derecho en nuestro territorio dando lugar al nacimiento del Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas. Para transitar la investigación, el GIEPE adopta la perspectiva del rostro humano en la tradición de la indagación biográfico narrativa (Aguirre, 2022; Marchetti y De Laurentis, 2024) y de la centralidad de la traducción y la puesta en acto de estas políticas (Ball, 2002; Beech y Meo, 2016) a niveles de concreción y/o análisis no solo macro, sino meso y micro (Mainardes, 2015, Marchetti y Porta, 2022). En este contexto, la cuestión de la identidad se ve íntimamente relacionada con la cultura institucional y la construcción de sentido de la ciudadanía universitaria, de los procesos que habilitan su devenir y desde la acción de los mediadores o intermediadores (Latour, 2021; Meo, Heras y Chervin, 2023) que operan para garantizar la construcción y el ejercicio de esa ciudadanía y del consiguiente derecho a la educación superior. Es así como la tensión emergente al momento de abordar políticas públicas encontró una incomodidad que devino terreno fecundo (Ahmed, 2019) y que dio origen a la propuesta de posdoctorado.

Nuestra propia historia y la breve trayectoria del grupo encuentran en la investigación cualitativa y la indagación narrativa la perspectiva teórico-metodológica para abordar las políticas educativas. Este enfoque nos permite recuperar las voces de quienes ponen en acto las políticas educativas, las habitan y traducen. Más aún, habilita la exploración de dimensiones a menudo descartadas que resultan fundamentales en este entramado complejo: afectos, pasiones, emociones y sentires que otorgaran matices y relieves al objeto de estudio (Marchetti y De Laurentis, 2024). Zanjada la discusión sobre la legitimidad de la investigación cualitativa (Yedaide, Álvarez, Porta, 2015; Porta, 2021) nos posicionamos “en las zonas de momento híbridas y aún en disputa respecto de los enfoques y las metodologías narrativas en la investigación social (Yedaide, Álvarez, Porta, 2015, p.29)” que nos permite junto con Porta (2021) entender a la investigación narrativa como “no solo como una

metodología sino como otro modo de conocer, ser y saber anclado en la performatividad de los textos y las vidas (p.33)” y que subvierte a la investigación tradicional interrogando aquello que las tradiciones académicas no pueden o no quieren imaginar (2021, p. 59).

Podríamos intentar con Passeggi (2020) encontrar en los giros reflexivos, narrativos y biográficos, las vertientes que alimentaron la apertura de esta perspectiva, que sin embargo encarna la manera ancestral en la que la experiencia vital puede ser expresada en todas sus dimensiones, temporales y situadas: las narraciones (De Laurentis, Sarasa, Porta; 2013). En el ámbito de las políticas educativas,

Adentrarse en el misterio de la traducción de las políticas en sus múltiples niveles de acción (macro, meso y micro) requiere, por parte del investigador social, recuperar las voces y los rostros de aquellos actores que participan en el devenir de cada política y habitar, de este modo, los sentidos y significados que estos le otorgan desde sus propias experiencias biográficas y profesionales (Aguirre, p.279)

Requerimiento que entendemos nos es posible cumplimentar desde la indagación narrativa. El presente trabajo se propone recuperar parte de la documentación relevada en torno a una posible ciudadanía universitaria de los habitantes de la Facultad de Humanidades de la UNMDP propuesta para el programa de post doctorado en Ciencias Sociales de esa misma casa y que se encuentra en curso. La misma intenta explorar la posibilidad de desanudar la trama compleja que dicha ciudadanía supone como un primer paso hacia futuras investigaciones que indaguen en los mecanismos de construcción y devenir que el ejercicio del derecho a la educación superior implica, en términos identitarios, para quienes habitan la facultad. En una primera instancia decidimos enfocarnos en lxs estudiantes, para adentrarnos más adelante en docentes, directivos y graduados.

La propuesta implicó el diseño de dispositivos de trabajo entre pares a nivel de grado y posgrado en la construcción de planes de investigación, diseño de presentaciones, resúmenes, posters, podcasts, recuperación de narrativas gráficas, escritas y orales a través de notas de campo.

Nos proponemos presentar en este artículo algunos indicios de esa ciudadanía recuperados de uno de los instrumentos utilizados que consistió en un cuestionario abierto y voluntario enviado a quienes habían participado de esas experiencias. Los participantes en este caso son estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer año, del Profesorado de Italiano también de primer año, de Profesorado de Inglés de segundo y cuarto año de la carrera. Nuestra condición de participante en los equipos de cátedras en las asignaturas de las carreras mencionadas nos permitió el acceso a la diversidad en términos del tiempo que lxs estudiantes llevan habitando la facultad. Estos cuestionarios fueron el corolario de los dispositivos entre-pares que se diseñaron y se experimentaron a lo largo de las cursadas mencionadas durante 2023 y 2024. Entendemos que este instrumento, además de revelar los primeros y más evidentes hilos de la trama de la ciudadanía universitaria despliega, nos otorgarán las pistas de posibles participantes de

entrevistas biográficas programadas para otra etapa de esta investigación que inicia con este programa de post doctoral.

El cuestionario es un instrumento sumamente valioso, en este caso, como herramienta de exploración inicial de nuestra indagación. Se trata en este caso de un cuestionario de encuesta que nos permite recuperar opiniones, actitudes y comportamientos (Medina, Rojas, Bustamante, Loaiza, Martell y Castillo, 2023, p.40) de nuestros participantes. Optamos por operacionalizar el dispositivo por vía digital y una vez cerradas las cursadas y las calificaciones correspondientes, para asegurarnos de no caer en el extractivismo investigativo (Rodríguez-Romero, 2020) que nuestra condición de docente podría imponer sobre lxs estudiantes. Se optó por un guion breve para estimular la participación, pero con preguntas abiertas que permitieran a lxs participantes dar cuenta de sus vivencias como universitarios y develar algunos hilos de la trama que nos interesa aprehender.

### **Un primer acercamiento: pistas para una ciudadanía universitaria**

Nos interesa en este apartado dar cuenta de los primeros indicios de una posible ciudadanía universitaria en lxs estudiantes participantes en la encuesta, uno de los instrumentos previstos para esta indagación. Lxs estudiantes de referencia han ingresado en la facultad entre el año 2015 y el 2020, la mayoría de ellos con trayectorias en otras instituciones de educación superior. Las preguntas rondaban tres nudos como posibles constructores de ciudadanía universitaria: las características propias de la Facultad de Humanidades, aquello que facilita o dificulta el ejercicio del derecho a la educación superior y un intento por definir el carácter de estudiante universitario. En todos los casos, se vislumbra un complejo tejido en el que políticas, personas, colectivos, espacios y dispositivos se entrelazan dando un carácter artificial a la clasificación que presentamos, la que realizamos solo con fines analíticos

#### *La Facultad de Humanidades*

De los datos recabados en el cuestionario resulta que el 75 por ciento de quienes la contestaron habían ya experimentado instancias de educación superior en otras instituciones. De los testimonios recogidos surge la confirmación de una de las intuiciones que motiva esta investigación recogida en charlas con estudiantes y colegas, en rondas de presentaciones y encuentros académico y que se manifiesta como la definición de un espacio de hospitalidad. Lxs estudiantes destacan el acompañamiento, el tratamiento personal por parte de docentes, el rol de las agrupaciones estudiantiles y entre pares: muy cálida y de profunda reflexión compartida tal como la califica Andrea<sup>3</sup>. Algunxs atribuyen esa sensación de cercanía a una cuestión de dimensión, Fermín menciona “la cantidad de estudiantes, carreras más chicas”. Es llamativa esta percepción en tanto la Facultad de Humanidades cuenta con 12 departamentos, ofrece 4 carreras de pre-grado, 19 carreras de grado, dos diplomaturas, 7 carreras de posgrado y un programa post doctoral, contando en sus carreras de grado al 2023 con aproximadamente 6000 estudiantes (Facultad de Humanidades, 2024).

Ciertamente, la UNMDP no se asemeja a Universidades Nacionales como la UBA, la UNLP o la UNC, sin embargo, nos preguntamos si esta percepción de *pequeñez* no tiene que ver con algunas otras cuestiones, tales como el conocimiento más personalizado que mencionan Tomás, Evelin y Adri, o tal como lo expresa Mica “la calidez y la contención de la fh es única”. Otro de los factores que podrían cimentar esta percepción, y que queda pendiente de una exploración a futuro, surge de nuestras notas de campo y tiene que ver con la materialidad: los espacios y su diseño, entre muchos otros. Un estudiante menciona en una ronda de reflexión la disposición del edificio “en esta facultad, te chocas con profes y compañeros todo el tiempo en los pasillos”. Siguiendo las líneas de Bruno Latour y su Teoría del Actor Red, enfocar la construcción de esa posible ciudadanía universitaria como el resultado de interacción entre entidades humanas y no humanas movilizándose en tiempo y espacio (Latour, 2021), nos permitiría encontrar allí un posible hilo para seguir explorando la trama que nos intriga.

Mili sostiene que “en la fh hay un acompañamiento constante a las trayectorias estudiantiles tanto de docentes, directivos y centro de estudiantes. No sólo ante alguna problemática, sino que hay múltiples espacios a los que uno puede acercarse y siempre será escuchado”. Esa diversidad de agentes y espacios de escucha es lo que nos invita a pensar a la hospitalidad como parte esencial del entramado que hace a la ciudadanía universitaria, en este caso de lxs estudiantes. Derrida (2008) se pregunta por la distinción entre un huésped y un parásito. La respuesta está en el derecho. “Cualquiera que llega no es recibido como huésped si no goza del derecho a la hospitalidad (p.63)” Ese derecho a la hospitalidad de nuestra facultad parece brindarles se los otorga el derecho a la educación superior como faro y como rasgo identitario de los devenires de quienes la habitan.

Lejos estamos de sostener, a partir de esta pequeña muestra, en solo dos carreras, que la Facultad de Humanidades, como institución ha resuelto la garantía del Derecho a la Educación Superior en su territorio. Esta garantía que el Estado debe proporcionar con una multiplicidad de complejas políticas públicas negociadas hoy en un entorno hostil a su intervención se degrada a medida que las condiciones socio-económicas se tornan difíciles para la institución y sus habitantes, así como para aquellos que quisieran habitarla y no pueden. Creemos si, que encontramos pistas para que en el nivel más micro de esas políticas, y para quienes las ponen en acto, la encarnación de ese derecho genere las mejores condiciones posibles para su desarrollo. Rinesi (2016) sostiene que nadie reclama un derecho que ejerce con naturalidad de manera cotidiana. Más allá del reclamo necesario, en las esferas necesarias, creemos que esa hospitalidad que lxs estudiantes perciben, y que entraña un derecho tal como Derrida lo sostiene, es un primer paso para una ciudadanía universitaria activa.

#### *Ejercicio del derecho a la educación*

Consultados sobre aquellos espacios materiales o virtuales, personas, dispositivos o acciones que facilitaron o dificultaron el ejercicio de su derecho a la educación superior durante su

trayectoria, los estudiantes pusieron en tensión la trama en la que pretendemos adentrarnos. Cuando esperábamos recuperar datos que sólo hicieran mención a la vida universitaria y los pasillos que recorreremos aparecen factores externos relacionados a la vida cotidiana y el territorio que, como también argumenta Rinesi, junto con el pueblo, ya no está por fuera de las paredes del campus, si no que nos habita (Rinesi, 2016b).

Vuelven a aparecer docentes, ayudantes, adscriptos, los espacios como centros de estudiantes y la colaboración de no docentes a la hora de concretar trámites administrativos. El centro de estudiantes y su gestión del centro de copiados, así como su acompañamiento al momento del ingreso.

Los docentes son destacados por las decisiones didácticas y disciplinares, el carácter de las relaciones que establecen, sus actitudes y su compromiso con las trayectorias estudiantiles que los estudiantes manifiestan y se reflejan en el testimonio de Karen

Los dispositivos pedagógicos utilizados en las cursadas dieron lugar a que cada uno pueda generar estrategias, tiempos y relaciones que permitieran alcanzar los objetivos esperados, haciendo uso pleno de los derechos como estudiante de educación superior. Cada profesor o ayudante de las cátedras, estuvo abierto a consultas, atento a brindar contención y ánimo para que todos transitaran sus cursadas en ejercicio pleno de sus derechos. A pesar de las medidas de fuerza en reclamos genuinos agotaron instancias y recursos para que ello se cumpliera.

Quienes gestionan aparecen en el reflejo de sus decisiones: la apertura de nuevas carreras, la difusión por redes, la gestión del aula virtual que los estudiantes recuperan como central durante la pandemia, pero que también valoran como indispensable quienes no la transitaron como estudiantes universitarios: “la comunicación al alcance de un mail (Mily)” entre otras. Los materiales digitales, los recursos que docentes eligen aparecen como centrales junto con el apoyo y trabajo entre compañeros que rescatan los espacios compartidos, según Yaki “soy de la vieja escuela me gusta el aula”

Las bibliotecas (el Servicio de Información Documental "Liliana Befumo de Boschi" de la Facultad de Humanidades y la Biblioteca Central), el comedor universitario, las becas se entrelazan con otros niveles de decisión política y gestión. Mily da cuenta del complejo entramado que la garantía del derecho a la educación demanda de las políticas públicas a todo nivel y en distintas jurisdicciones, desde la gestión municipal, hasta leyes nacionales, pasando por las decisiones que autoridades de la Facultad y la UNMDP toman y docentes en su hacer cotidiano ponen en acto “Espacios materiales como la biblioteca o el comedor universitario; el aula virtual y la comunicación al alcance de un mail como espacios virtuales, también el acceso al boleto universitario y la posibilidad de acceder al material de lectura sin necesidad de imprimirlo”. La centralidad del Estado es rescatada por Carito quien la resume en “La secundaria pública, los aportes de políticas estudiantiles” como centrales para su acceso a la Universidad.

De esta manera, territorio y gestión universitaria comienzan a entramarse de una manera compleja. La gratuidad universitaria es tan relevante como padres con su sostén emocional

y ayuda económica, compañerxs de vida que colaboran con la organización de horarios y tareas familiares. Esta veta aparece también como obstructora del ejercicio del derecho a la educación “tiempos laborales y familiares” para Karen, “tiempos personales” para Tamara, o “temas personales” para Carito. La necesidad de formalizar acuerdos con parejas e hijos, de generar organigramas que ayuden a la organización familiar (Tamara), la necesidad de “acompañamiento organización y respeto (Karen)” se hacen manifiestas. La tensión se acentúa cuando la universidad aparece como aquello a lo que toda la familia aspira “soy la segunda persona que está estudiando una carrera universitaria (Julieta)”, la tradición “toda mi familia realizo estudios universitarios (Sofía)” o el proyecto personal “La universidad es el sueño familiar, el proyecto de vida que elegí para mí y mis hijos, la promesa de una posibilidad mejor para nuestro futuro. La facultad de humanidades es una segunda familia donde mis hijos son bienvenidos desde el primer momento (Mica)”. No nos resulta difícil corroborar esta afirmación, dado que, en nuestra propia aula, así como en la de muchos colegas, los niñxs son bienvenidxs cuando sus padres así lo deciden.

También encontramos tensiones en relación al desempeño de docentes caracterizadas como mala disposición, prejuicio, la caracterización de algunas materias como “filtro” y la falta de articulación entre las “lógicas (Mica)” de los departamentos. Sin embargo, los reclamos reiteran la necesidad de más docentes, oferta, bandas horarias “la falta de espacios de convivencia en común estudiantil más allá de la biblioteca que está en determinados horarios colapsada (Yaki)” Estos reclamos dan cuenta nuevamente de la centralidad de las políticas públicas. Las políticas universitarias de carácter pendular y de ventanillas múltiples (Suásnabar, 2011), así como la creciente desinversión en la educación universitaria (Carli, 2017), hoy crítica, dificultan la satisfacción de estas demandas materiales por parte de la gestión. Otras demandas, sin embargo, creemos que pueden y deben ser atendidas con la cooperación de todos los niveles de concreción de este derecho y que tienen que ver con la falta de familiaridad con formatos académicos y la virtualidad, que aparecen aquí en su doble cara: como gran facilitador, recurso indispensable para sortear la pandemia y obstáculo para quienes carecen de los conocimientos necesarios para utilizar las herramientas. Desde las políticas públicas con la necesaria asistencia económica, pasando por la gestión universitaria y de la facultad con la implementación de dispositivos correspondientes (muchos ya en marcha y cuya evaluación aportaría a este estudio) así como el accionar cotidiano de docentes son necesarios a la hora de sortear estos inconvenientes. El reclamo da cuenta de la toma de conciencia por parte de lxs estudiantes del carácter de sujetos ese derecho a la educación superior como indicativo de su ciudadanía universitaria.

#### *Ser universitario*

En este apartado nos interesa recuperar aquellos rasgos identitarios que se vinculan con una posible ciudadanía que pretendemos explorar. Derechos e identidad, entendemos, son el corazón de ese objeto de estudio que intentamos definir y explorar en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Si bien coincidimos con Carli (2014), que abordar al estudiante

como actor institucional implica “ahondar en las culturas institucionales sedimentadas, en los marcos reguladores de la experiencia estudiantil, pero también en los discursos y prácticas singulares de los jóvenes en determinadas épocas y universidades (p.13)” nuestra mirada se detiene en ellos como parte de una comunidad que comparten con docentes, autoridades y personal no-docente, y que reconoce a espacios y otras materialidades como mediadores (Latour, 2021) en la construcción de esa identidad compartida.

Interrogados acerca de la experiencia de ser universitarios, lxs estudiantes nos presentan el desafío de potenciar la mirada desde la *afección institucional*<sup>4</sup> (institutional affect) que propone Zembylas (2023) y que recupera la interseccionalidad entre los afectos, los imaginarios sociales y las instituciones tomando aportes de las teorías del afecto y las filosofías feministas. De acuerdo al autor el enfoque

hace dos contribuciones importantes a la teorización sobre imaginarios sociales en la educación superior. En primer lugar, ayuda a los académicos a comprender mejor cómo surgen y circulan los afectos y las emociones dentro de las instituciones que dan forma a los imaginarios sociales y que son a su vez moldeados por ellos; y, en segundo lugar, permite el abordaje de la manera en que imaginarios sociales alternativos pueden surgir en las instituciones y desafiar de esta manera a los imaginarios dominantes. Estas contribuciones suponen un avance importante en los estudios sobre los imaginarios sociales en la educación superior, porque prestan atención a los afectos, el cuerpo y la imaginación de una manera entramada en lugar de concebirlos como elementos aislados (Zembylas, 2023, p.2)<sup>5</sup>

Ese entramado complejo es en el que Maxine encuentra su ser universitarié “justamente ahí está lo que me define: en las pequeñas Cosas, no en grandes eventos; en lo cotidiano” Entre ellas vuelven a aparecer compañerxs y deseos “Mates y lectura de textos, estrechar vínculos nuevos y diversos, valorar la educación pública, sentir que tengo proyectos a futuro, que se puede estudiar si se quiere (Tamara)”; “espacios de encuentro con docentes y compañerxs (Andrea)” que deviene en un afecto más profundo “el compromiso con la carrera que uno elige y la comunidad universitaria con la Sociedad (Yaki)”. El sentido comunitario, los vínculos con docentes y pares, aparecen entretejidos en afectos que se tensionan y otorgan matices al ser universitario: para Karen “Experiencias compartidas de horas de lectura, resúmenes y cuadros a altas horas de la noche, grupos de WhatsApp, intercambio de material. Miedo a no llegar con las lecturas. Interpelarme si realmente era para mí la facultad. Trabajos en equipo.”. El esfuerzo es central en estas experiencias: relatos de superación frente a dificultades académicas, estudiantes que hacen malabares para matricular y hacerse cargo de deberes de cuidado en simultáneo a la vida universitaria, de trayectorias interrumpidas y retomadas, de aceptación de lo imprevisible pueblan las respuestas recogidas. Aparecen tensiones en estas relaciones que encuentran más afinidad con estudiantes de otras carreras o que perciben espíritu competitivo en algunos grupos. Sin embargo, estas tensiones no siempre positivas se resuelven con el disfrute (Juliana, Mica), el encuentro con el otrx (Tomás, Sofia), el crecimiento personal (Julieta E, Carito, Mónica, Adri, Mica) y el orgullo de sentirse

universitarios (Julieta I, Vale). Julieta lo resume: “Ser estudiante universitario significa sacrificar muchas cosas por un compromiso y un deseo que va más allá de todo”.

Otros significantes también entran en la ecuación, hijxs, padres con tradición universitaria, profesores “hábiles en su vocación, se deslizan y te logran interpelar, como una gambeta sutil en un partido o una trazo distinto en un cuadro (Tomás)” junto a experiencias y dispositivos como la elección de algún video que interpela a Mónica, la utilización de lenguajes otros para construir conocimiento en el caso de Lu, la posibilidad de acceder a experiencias de adscripciones y ayudantías en el caso de Maxine o salidas de campo que interpelan a Julieta E y Mily. Pares, docentes, espacios, dispositivos se presentan como nudos dignos de seguir desentramando en búsqueda de aquello que podría caracterizar a una ciudadanía propia. “Pertener” para Carito.

### **A modo de cierre**

Este artículo no pretende de ninguna manera cerrar una definición ni agotar el espacio de nuestro objeto de estudio, sino más bien hilvanar algunas ideas surgidas de uno de los instrumentos propuestos para adentrarnos en una idea de ciudadanía universitaria como posible espacio para la garantía del derecho a la educación superior.

Nos propusimos recuperar una mirada socio-histórica del derecho a la educación en la Argentina, así como la caracterización de lo que hoy entendemos por derecho a la educación superior como marco para pensarla. Creemos que la reforma universitaria y la expansión de derechos son dos ejes claves sobre los que esta ciudadanía podría anclar. Intentamos delinear también lo que podríamos entender como nuestro objeto de estudio: la ciudadanía universitaria. Derechos e identidad se entraman para poder imaginarla. Desde lo metodológico, describimos porque creemos que la investigación narrativa es la manera más adecuada para acercarnos a ella. Vale la pena aclarar que de ninguna manera este artículo pretende ser un informe narrativo ya que solo nos ocupamos de explorar aquello que un instrumento, la encuesta posterior a los dispositivos de trabajo entre-pares propuestos en el marco del programa post doctoral que nos encontramos llevando a cabo imaginó, nos brinda como paso previo a una inmersión narrativa en el campo. Por último, exploramos algunas dimensiones provistas por lxs estudiantes que participaron y que a primera vista sería relevantes para profundizar en la indagación: sus percepciones acerca de la Facultad de Humanidades, su experiencia en el ejercicio del derecho a la educación y su sentir universitario.

En tiempos de economía salvajes como los que nos toca vivir, donde las políticas se deciden en base a un Excel y los números mandan, creemos más que nunca que revelar las voces de quienes las vivimos cotidianamente, quienes ponemos el cuerpo a esos cuadros y afectamos y somos afectados por esos números, se convierte en un acto de resistencia y militancia por imponer otros modos de relacionarnos que no se compran ni se venden porque para ellos no hay mercado. Posibles dispositivos como la articulación de una ciudadanía universitaria que

encarne identidades y tradiciones de autonomía, autogobierno, y de apertura y compromiso con la vida de quienes la habitan y la rodean, pero también de los centenares de voces, que como a Svetlana Aleksíevich (2024) al recibir el Nobel, nos acompañan, pero no se manifiestan, pueden convertirse en germen que devenga nuevas maneras de construir lo social.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguirre, J. (2021) Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Un proceso de inmersión hermenéutica. En Porta, L. (coord.) *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 279-298
- Aguirre, J. (2022) *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. EUDEM
- Aguirre, J.; Porta, L.; Yedaide, M.M. y Ramallo F. (2018) Exploraciones al corazón del manifiesto y la reforma. Sentido y afectaciones de una epifanía centenaria. En Porta, L. (Dir.) *Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918*. EUDEM
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros*. Ediciones Bellaterra
- Alexievich, S. (2024) *De una batalla perdida*. Nordida Libros
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3), 19-33
- Beech, J. y 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. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23).
- Bucci, I. y García, C. (2024). Trayectorias educativas no lineales. Un estudio de situación en el Partido de Gral. Pueyrredon *Entramados: educación y sociedad* 11, (15) 121-138
- Buchbinder, P. (2012) *La universidad en los debates parlamentarios*. UNGS
- Carli, S. (2014). Introducción. En Carli, S. (comp.). *Universidad Pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila
- Carli, S. (2017). Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas. En Filmus, D. (comp,) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre Editorial
- Cobo, C. (2019). Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanía para nuevos entornos. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 11(21). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68214>
- Coronel, P.; Escujuri, J.J. y Guardia, A. (2018). Exploraciones por los caminos institucionales y sociales de la Reforma Universitaria. Un recorrido normativo entre vergüenzas y libertades. En Porta, L. (Dir.) *Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918*. EUDEM
- Cortés Ramírez, D. A., & Parra Alfonso, G. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanía. *Psicología desde el Caribe*, (23), 183-213.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología de la educación*. Paidós

- CRES (2008) *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC, UNESCO. 14 de junio de 2008
- De Laurentis, C.; Porta, L. y Sarasa, M.C (2013) La formación del profesorado de inglés: espacios de indagación narrativa. *Revista Arena* 3; p. 1 - 22
- Derrida, J. (2008) *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor
- Dussel, I., & Cardona, M. G. F. (2021). Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. *Educação & Sociedade*, 42. <https://www.scielo.br/j/es/a/bsZ9HWKbyQPyxM9ZT8byQvk/>
- Facultad de Humanidades (2024). *Autoevaluación Institucional 2019-2023. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata*. Disponible en <https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/Humanidades-Informe-de-Autoevaluacion-Institucional-2019-2023.pdf>
- Feldfeber, M. (2020). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En Acosta, F. (comp.) *El derecho a la educación en América Latina: experiencias, alcances y desafíos*. UNGS
- Feldfeber, M.; Puiggros, A.; Roberson, S. y Duhalde, M. (2018) *La Privatización Educativa en la Argentina*. CTERA. Disponible en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/193173/Privatizaci%0c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Filmus, D. (1996) *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007) El derecho a la educación en Argentina. *FLAPE*. Disponible en <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-derecho-a-la-educacion-en-argentina.pdf>
- Geneyro, J.C. (2009) Prólogo. En Krotsch, P. *Educación Superior y reformas comparadas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Paidós
- Ibernòn, F. (2002) El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanía para un futuro mejor. En Ibernòn, F. (coord.) *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Grao
- Krotsch, P. (2009) *Educación Superior y reformas comparadas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes
- Latour, B. (2021) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial
- Marchetti, B. y De Laurentis, C. (2024) Investigación narrativa en políticas educativas. Una aproximación a su estudio desde las voces de los sujetos protagonistas. *RAIN* 4, (7), 110-123. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/7906>
- Marchetti, B., & Porta Vazquez, L. G. (2022). La articulación entre los niveles de definición de la política educativa en Argentina: La experiencia del plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011–2015). *Itinerarios educativos*, (16). [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/223311/CONICET\\_Digital\\_Nro.7e40f46f-f30d-491e-97f9-8b01a67397dd\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/223311/CONICET_Digital_Nro.7e40f46f-f30d-491e-97f9-8b01a67397dd_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Marquina, M. (2018) A 100 años de la reforma. Tres postulados para pensar a universidad hoy. *Revista de Educación IX*, (15) 25-43

- Marshall, T. H. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Losada.
- Medina, M.; Rojas, R.; Bustamante, W.; Loaiza, R.; Martell, C. y Castillo, R. (2023) *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú
- Menghini R. y Walker, V. (2020) Las oscilaciones de las políticas universitarias en Argentina: a 25 años de la sanción de la Ley de Educación Superior. *Políticas Educativas*, 14 (1), 5-16. Disponible <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/109573>
- Meo, A. I.; Heras, A. I. y Chervin, M. (2023) Aportes de la teoría del actor red al estudio de las políticas educativas en Argentina. *Revista de Educación*, (XIV) 28.2, 37-60
- Mollis, M. (2019) Tendencias universitarias argentinas (2003-2015). *Educar em Revista*, 35, 31-59. Disponible <https://www.scielo.br/j/er/a/cTmLKWbHYtMcjSZKcXdXqCL/?format=pdf&lang=es>
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión
- Nateras Gonzalez, M. (2020) El sofisma de la ciudadanía como concepto universal. *RevIISE* 15, (14) 83-95
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciência”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109
- Porta, L. (2021) Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. En Porta, L. (coord.) *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 31- 80
- Ramírez, D. A. C., & Alfonso, G. P. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe*, (23), 183-213. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21311917010.pdf>
- Rinesi, E. (2016) La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brenner, G. y Galli, G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de estado o el mérito como opción única de mercado*. Crujía
- Rinesi, E. (2016b) *Filosofía (y) política de la Universidad*. UNGS Ediciones
- Rodríguez, E. C. (2015). La Ciudadanía Ecológica En Abya-yala/América Latina. *Amauta*, 13(25), 87-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5440964>
- Rodríguez-Romero, M. (2020). Investigación Educativa, Neoliberalismo y Crisis Ecosocial. Del Extractivismo a la Reciprocidad Profunda. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18 (2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>
- Rojas, A. (2024) Gobierno Milei en Argentina: extrema derecha, ataques a la educación y libertades democráticas. *Debates Em Educação*, 16(38), 1-19
- Santos, B. de S. (2015) *La Universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores
- Suasnabar, C. (2011) Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico* (31) 87-103. Disponible <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36726>
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis* (16) 2-43

- Torres Justiniani, J.I. (2018) De generaciones a escuelas: una nueva forma de concebir los derechos humanos. *Hojas y Hablas (16)* 97-112.
- Yedaide, M.M.; Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.
- Zembylas, M. (2023). The analytical potential of ‘affective imaginaries’ in higher education research. *Education Inquiry*, 1-16.  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20004508.2023.2223781?needAccess=true>

## Notas

---

<sup>1</sup> Profesora Adjunta Departamento de Lenguas Modernas y Profesora Adjunta Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Directora del Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas (GIEPE). [delautentisclaudia@gmail.com](mailto:delautentisclaudia@gmail.com).

<sup>2</sup> Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) e Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Argentina. Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas. [ramallo.francisco@gmail.com](mailto:ramallo.francisco@gmail.com)

<sup>3</sup> Lxs estudiantes participantes en las encuestas seleccionaron pseudónimos solicitados para garantizar el anonimato

<sup>4</sup> Nuestra traducción

<sup>5</sup> Nuestra traducción

**Experiencias en el ingreso a la universidad de estudiantes de primera generación universitaria. Un análisis de la relación con el saber**

**Experiences of first-generation university students on entering university. An analysis of the relationship with knowledge**

Santiago Garriga Olmo<sup>1</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/r6kfu02yv>

**Resumen**

El artículo analiza las experiencias en el ingreso a la universidad por parte de estudiantes que son primera generación universitaria y avanzaron hasta la fase de finalización o graduación. El trabajo constituye los avances de una tesis doctoral en curso.

Entendiendo el ingreso en sentido amplio, el territorio teórico de análisis es la relación con el saber y una lectura en positivo acerca de lo que los/as estudiantes hacen, qué los/as moviliza, las actividades desarrollan y el sentido que le dan a lo que les pasa.

El abordaje de la investigación es cualitativo y, sobre una muestra intencional, se realizaron entrevistas en profundidad a 10 estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. El trabajo de campo se llevó adelante entre abril y diciembre de 2023 y se registraron 1.545 minutos de grabación.

Se observa que el sentido que tiene para los/as estudiantes la universidad y la educación en general, como así también sus deseos de “formar parte” de la vida académica de la Facultad constituyen elementos centrales para transitar el ingreso y, además, movilizan a los/as estudiantes a avanzar en la carrera. Por otra parte, y como posible hallazgo de la investigación, lo que hemos denominado “tropiezos académicos”, constituyen experiencias formativas en la construcción del oficio de estudiante y la afiliación al mundo académico-universitario.

**Palabras clave:** relación con el saber; ingreso; primera generación universitaria; desigualdades educativas; Ingeniería

**Abstract**

The article analyzes the college entrance experiences of first-generation college students who have advanced to the completion or graduation phase. The work constitutes the advances of a doctoral thesis in progress.

Understanding entry in a broad sense, the theoretical territory of analysis is the relationship with knowledge and a positive reading of what students do, what mobilizes them, the activities they develop and the meaning they give to what happens to them.

The research approach is qualitative and, based on a purposive sample, in-depth interviews were conducted with 10 students of the School of Engineering of the National

University of La Plata. The field work was carried out between April and December 2023 and 1,545 minutes of recording were recorded.

It is observed that the meaning that the university and education in general have for the students, as well as their desire to “be part” of the academic life of the Faculty, constitute central elements for the entrance process and, in addition, mobilize the students to advance in their careers. On the other hand, and as a possible finding of the research, what we have called “academic stumbles” constitute formative experiences in the construction of the student's profession and affiliation to the academic-university world.

**Keywords:** relationship with knowledge; admission; first generation university; educational inequalities; engineering.

*Recepción: 30/09/2024*

*Evaluación : 10/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

En el presente artículo analizamos las experiencias en el ingreso a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) por parte de estudiantes que son primera generación universitaria y avanzaron hasta la fase de finalización o graduación<sup>2</sup>, en el marco de distintas políticas y dispositivos institucionales que en las últimas décadas se orientan a garantizar el derecho a la educación superior (Rovelli y Garriga Olmo, 2024).

El interés por esta población en particular radica en que, tanto en nuestro país como en el resto del mundo, la variable nivel educativo del hogar opera significativamente en las desigualdades educativas del nivel universitario. Investigaciones recientes señalan que los/as estudiantes que son primera generación “tienen mayor probabilidad de realizar estudios terciarios no universitarios” (Adrogué y García de Fanelli, 2021, p. 44) y que el nivel educativo de padres y madres es la variable “que mayor influencia tiene en las chances relativas de la graduación universitaria” (Dalle *et al.*, 2020, p. 133). Por este motivo, tomamos la categoría “primera generación universitaria” como un indicador aproximado del clima educativo del hogar (Cotignola, Legarralde y Margueliche, 2017) y la posición social de los/as estudiantes pero sin desatender que “constituyen una población sumamente heterogénea” (Álvarez Newman, 2019, p. 49). Como señala Dubet, “ni siquiera los grupos que parecen más homogéneos tienen una verdadera unidad” (2020, p. 38).

A su vez, el ingreso a la vida universitaria constituye una instancia clave de las trayectorias si tenemos en cuenta que los/as estudiantes ingresan a una nueva lógica y relación institucional con el saber que involucra nuevas temporalidades y aproximaciones al conocimiento (Vercellino y Misischia, 2021).

El territorio teórico del que partimos es el de la relación con el saber (Charlot, 2008a) que nos aleja de las miradas deficitarias acerca de los/as estudiantes y, por el contrario, propone una lectura en positivo que implica indagar “sobre lo ‘que pasa’, qué actividad

pone en marcha el alumno, qué sentido tiene la situación para él, qué tipo de relaciones mantiene con los otros” (Charlot, 2008a, p. 50-51). También nos interesa retomar el concepto de movilización que implica el compromiso por parte del sujeto y remite al deseo, el sentido y el valor que tiene la actividad para él “porque se tienen ‘buenas razones’ para hacerlo” (Charlot, 2008a, p. 89). Es decir, para que un sujeto se movilice, la actividad debe tener sentido. Por otra parte, a la luz de este enfoque teórico, nos proponemos dar cuenta y analizar lo que hemos denominado “tropiezos académicos”.

Analizamos las experiencias en el ingreso entendiendo el ingreso en sentido amplio (Lenz, 2016) que incluye no solo aspectos administrativos y académicos, sino también aquello que hace a la afiliación universitaria y la vinculación con el nivel secundario.

Investigaciones sobre estudiantes de las carreras de Ingeniería muestran la relevancia que tiene el ingreso y, según Paz (2022), “los resultados del primer año proporcionan indicación de retención futura” (p. 115). En el primer y segundo año se registran los mayores porcentajes de abandono (Panaia, 2011; Moreno y Chiecher, 2019) y “en general se trata de estudiantes universitarios de primera generación” (Moreno y Chiecher, 2019, p. 80). Si bien en Argentina el campo de estudios sobre las desigualdades en el nivel universitario es fructífero, son pocas las investigaciones que abordaron específicamente a los/as estudiantes de primera generación universitaria (Linne, 2018; Álvarez Newman, 2019; Álvarez, 2020). A nivel regional, las investigaciones se centraron en el abandono de esta población y son limitadas las indagaciones sobre las experiencias exitosas (Bonilla Murillo y Solís Herebia, 2021). Considerando los antecedentes, entendemos que la experiencia en el ingreso a la universidad de quienes lograron avanzar en la carrera constituye casos, hasta ahora, poco explorados.

Muchas veces lo que se sabe acerca de los/as estudiantes que son primera generación universitaria tiene que ver con una mirada global de la población. No por eso menos valiosa, esa mirada desatiende los casos y las experiencias singulares. Como sostiene Charlot, consideramos que “todo sujeto pertenece a un grupo pero no se reduce a esta pertenencia” (2008a, p. 62). Por lo tanto, para el objetivo que nos proponemos, centramos el análisis en el sujeto a partir de la historia singular de cada estudiante.

La metodología de la investigación es cualitativa y utilizamos como técnica para la recolección de datos la entrevista en profundidad. La muestra se compone de diez estudiantes (siete varones y tres mujeres) que ingresaron entre 2007 y 2018<sup>3</sup> en cuatro carreras de la Facultad de Ingeniería (Ingeniería Civil, Ingeniería Hidráulica, Ingeniería Química e Ingeniería Electricista)<sup>4</sup>. Cuatro son graduados/as y seis son estudiantes avanzados/as que se encuentran cursando las últimas materias. El muestreo es intencional considerando el nivel educativo de los padres y madres, y fue obtenido a partir de informantes claves y la técnica bola de nieve. La cantidad de estudiantes entrevistados/as está regida por el criterio de accesibilidad (Valles, 1997) y de saturación metodológica (Glaser y Strauss, 1967).

En total, realizamos 19 entrevistas (16 vía *Zoom* y 3 presenciales) y registramos 1.545 minutos de grabación. Las entrevistas fueron transcritas y codificadas con *Atlas.ti* para su

posterior análisis. Los nombres de los/as entrevistados que aparecen en el presente trabajo son ficticios.

### **Breve caracterización de los/as estudiantes**

La categoría “primera generación universitaria” presenta algunos debates. Aquí tomamos casos de estudiantes cuyos padres y madres no alcanzaron el título universitario. Esto se debe a que, si bien todos/as los/as estudiantes aceptaron ser entrevistados/as sabiendo el criterio por el cual fueron contactados, al momento de la entrevista algunos/as contaron que su padre o madre había tenido alguna experiencia en la universidad. Sin embargo, el/a mismo/a estudiante no lo consideraba relevante ya sea porque esa experiencia había sido breve, o bien, porque quienes se graduaron se convirtieron en el/a primer/a graduado/a universitario/a de la familia. Esto nos muestra, como sostiene Álvarez (2020), que los/as estudiantes le otorgan distintos criterios a lo que entienden por “primera generación universitaria”.

En todos los casos se trata de estudiantes con trayectorias de movilidad educativa ascendente respecto a sus progenitores/as. Vale mencionar que no hallamos diferencias en las experiencias de los/as estudiantes cuyo padre y/o madre tuvo algún paso por la universidad respecto de aquellos/as estudiantes cuyo padre y/o madre no la tuvo. Esto muestra los aportes de la perspectiva teórica adoptada: al menos en estos casos, más que la posición social, lo que aparece con mayor preeminencia son las prácticas educativas familiares, como así también el sentido y las expectativas en torno a “lo educativo”.

Los/as estudiantes finalizaron la secundaria en escuelas de distinto tipo de gestión, orientación y modalidad. Cuatro estudiaron en escuelas públicas (tres en escuelas técnicas y una en un ex colegio nacional) y seis en privadas (uno en colegio pedagógico y los demás en escuelas confesionales). En relación con esto, el único aspecto común que observamos es que tuvieron una trayectoria educativa continua entre el nivel secundario y la universidad<sup>1</sup>.

En otros aspectos encontramos situaciones más heterogéneas: algunos son oriundos de la ciudad de La Plata pero la mayoría se mudó a la ciudad para poder iniciar sus estudios; salvo dos casos, no tuvieron que trabajar para sostener la carrera; y nueve de los diez entrevistados/as contaron con algún tipo de beca (económica, de apuntes, de comedor, etc.) en su trayectoria universitaria. En todos los casos valoran positivamente la experiencia escolar.

### **Expectativas y sentidos en el ingreso a la universidad**

Analizar las experiencias universitarias desde la perspectiva teórica de la relación con el saber implica atender a las expectativas educativas y el sentido de aprender (Charlot, 2008a). De acuerdo con Corica (2012), “estudiar las expectativas que tienen los jóvenes

---

<sup>1</sup> Encontramos una única excepción y es la de un estudiante que, al finalizar la escuela secundaria en una escuela técnica de su pueblo decidió quedarse un año más para concluir sus estudios de inglés, una vez finalizados se mudó a La Plata para ingresar a la FI. Parece importante destacar, justamente, que se trata de una trayectoria interrumpida en el marco del sistema educativo pero no respecto a su relación con el estudio.

sobre el futuro es conocer el vínculo entre sus deseos, entorno y estructura social” (p. 11). Sobre esto, la literatura del campo muestra que las expectativas universitarias están desigualmente distribuidas. Si para los/as hijos/as de profesionales constituye un “destino de clase” (Veleda, 2002, p. 98), en otros sectores sociales se presentan más incertidumbres (Corica, 2012) o escasa información acerca del mundo universitario (Rovelli y Garriga Olmo, 2024). Aunque se trata de estudiantes de primera generación universitaria, en un trabajo previo mostramos que las prácticas educativas familiares constituyen un aspecto fundamental en la construcción de expectativas tempranas y la disposición de los/as estudiantes para la continuidad de estudios universitarios (Garriga Olmo, 2024).

Entendemos que esta posibilidad de establecer metas educativas claras constituye una ventaja. Según Corica (2012), “la incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo en la vida de los jóvenes” (p. 216). Sin embargo, en los relatos de los/as estudiantes entrevistados/as se desprenden trayectorias postescolares definidas, es decir, “proyectos de futuro, metas y expectativas claras” (Suckel Gajardo y Chiang Salgado, 2021: 11) vinculados a la continuidad de una carrera universitaria, como se muestra en el siguiente testimonio:

Desde que era chiquita ya estaba la idea en mis papás y me la transmitieron como por ósmosis, casi que no lo tuve que pensar [se ríe] porque ellos me decían como que la carrera universitaria iba a ser algo bueno (Beatriz, 28 años, graduada).

Distintas investigaciones que tomaron como objeto de estudio a estudiantes de primera generación universitaria coinciden en señalar que la posibilidad de establecer metas claras para el futuro constituye un elemento central que favorece la permanencia (Castellanos Cuervo, 2020; Martínez Morales, 2021) y las familias tienen un rol relevante en este proceso (Soto Hernández, 2016; Reátegui Amat y León, 2023).

A partir de nuestro trabajo de campo, podemos ver que se trata de familias movilizadas en torno a “lo educativo”, es decir, comprometidas con la educación y que se manifiesta en sus prácticas educativas, es decir, las actividades que desarrollan en torno a la educación de sus hijos/as (Charlot, 2008a). Los/as estudiantes dan cuenta de la relevancia que tiene la educación en el entorno familiar. Un entrevistado, hijo de una maestra rural y un jubilado del servicio penitenciario, cuenta que estudió en una escuela bilingüe porque para su mamá y su papá “ese era el atractivo”, y agrega: “mis viejos como que siempre estuvieron arriba mío como para ver cómo me iba en el colegio” (Adrián, 24 años, estudiante avanzado).

Podemos señalar que las prácticas y actividades, más que la posición social, habilitaron la disposición y las expectativas de los/as estudiantes hacia la universidad.

En mi casa siempre me decían que estaría bueno que pueda estudiar o que pueda hacer lo que mis papás no pudieron hacer. Y también a mí me gustaba estudiar entonces como que lo veía y decía ‘sí, sí, lo quiero hacer’. Tenía una profesora también que es ingeniera química, entonces yo vi eso también, nos contaba de su trabajo y como que a mí me interesaba. Pero sí, tuvo que ver mucho mi familia que me apoyaban y que sí como que estaba bueno que pueda estudiar. (Camila, 26 años, estudiante avanzada).

Este testimonio refleja la relevancia de la familia y de la experiencia escolar como elementos importantes para entender la conformación de expectativas universitarias pero también el sentido que las familias le otorgan a la educación en general.

Algunas investigadoras muestran que la experiencia universitaria y la identidad como estudiante universitario/a son fenómenos que se pueden desarrollar previamente a empezar la carrera (Pierella, 2011; Álvarez, 2020). En nuestro trabajo de campo observamos que la experiencia escolar, las actividades que allí desarrollan y las relaciones con algunos/as docentes, es una experiencia valorada en tanto que los/as moviliza a continuar estudios universitarios y avizoran expectativas al respecto. De esta manera, la universidad no se presenta como un lugar lejano o un deseo irrealizable sino que, por el contrario, aparece en el horizonte de lo posible aun en familias sin tradición universitaria. Con relación a esto, y como señala Saraví (2015), la práctica de los sujetos no está escindida del sentido que le confieren. En los últimos años, algunos trabajos abordaron la cuestión del sentido que los/as estudiantes les dan a sus estudios (Guzmán Gómez, 2017, Vercellino y Mischia, 2021, Causa, 2021, Chironi, 2022). En las discusiones del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública se menciona la importancia de reflexionar sobre el sentido que los/as estudiantes le “otorgan a cuestiones como estudiar, conocer, elegir determinada carrera, tener éxito, fracasar” (Benvegnu, 2015, p. 151). Según Charlot, “tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relación con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado” (2008a, p. 91). El sentido que tiene una actividad remite a la movilización del sujeto ante esa actividad y da cuenta también de sus deseos. De esta manera, una actividad tiene sentido con relación a la historia del sujeto y cuando la actividad tiene sentido el/a estudiante se moviliza<sup>5</sup>.

Los sentidos que los/as estudiantes le otorgan a su formación son múltiples (Guzmán Gómez, 2017) y, como muestra Chironi (2022), el encuentro de sentido entre lo que la institución demanda y lo que moviliza a los/as estudiantes es un aspecto clave para avanzar en la carrera. Según Trzenko, las carreras que requieren título habilitante “tornan más pragmático” (2022: 56) el paso por la universidad. Sin embargo, en nuestro trabajo de campo, y en sintonía con lo que muestra Álvarez (2020), encontramos que la salida laboral no es el principal sentido por el cual estos/as estudiantes que son primera generación universitaria ingresan a la universidad.

Para analizar esto, retomamos la tipificación de Charlot (2008b) sobre la relación con el estudio por parte de los/as estudiantes<sup>6</sup>: hay estudiantes a quienes les gusta estudiar, estudiantes que mantienen una relación de voluntarismo, estudiantes que abandonan y, por último, aquellos/as que estudian para pasar de año. En los casos que aquí analizamos, encontramos que los/as estudiantes se movilizan, principalmente, por el placer y sentido que encuentran en la actividad de aprender y estudiar: “me gustaba que me salgan las cosas. Eso, como la satisfacción de [decir] ‘soy capaz de hacer esta cuenta’, no sé, entender un concepto y hacerlo” (Ariel, 24 años, estudiante avanzado).

Encontramos que los/as estudiantes no le confieren un sentido instrumental a la carrera, como puede ser estudiar para conseguir un buen trabajo o ganar un buen sueldo por la

obtención del título. Estudiar Ingeniería tiene un sentido en sí mismo y los/as estudiantes se movilizan por el deseo de aprender, entender y conocer. Aunque las expectativas laborales son un elemento presente en algunos relatos, no son la razón principal que le da sentido a la carrera. Si bien, como sostiene Álvarez (2020), no se trata de pensar la formación académica en términos dicotómicos, “de un lado amor puro por el conocimiento y el conocimiento como experiencia emancipadora; del otro, un interés, una mera utilidad” (p. 70), sí consideramos importante señalar que alguno de los dos aspectos es más preponderante que el otro. El siguiente diálogo con uno de los estudiantes refleja las ideas que se expresan en el plano más teórico.

– Me decís que estaba el factor de querer comprender ¿no?, el factor de la parte de la salida laboral... no te pido que elijas, pero si tuvieras que poner un orden de prioridades, ¿cuál va primero? en tu motivación para estudiar...

– Mirá, yo creo que si le preguntás al Gustavo ese de 17 años te va a decir ‘el querer entender cómo funcionan todas esas máquinas, cómo funciona todo, de dónde sale esto, porqué sale para acá, porqué esa forma, porqué hace así’. Era querer entender todo eso. Hoy me preguntás a mí y te digo la verdad que quiero ser un ingeniero hidráulico excelente, quiero tener trabajo que sea reconocido, quiero que mi nombre suene, por así decirlo, de que en el ambiente laboral pueda ser alguien (...) apuntar en alto y tener un puesto laboral reconocido como ingeniero hidráulico, yo creo que es eso más lo que hoy me motiva a seguir. A ver, conozco y entiendo los mecanismos de la hidráulico hoy un poco más, es por eso que está un poco más apagada esa ambición o sed por el conocimiento de saber cómo funciona porque gran parte ya lo sé, pero nada, sigue estando presente. (Gustavo, 23 años, estudiante avanzado).

Si bien el sentido de estudiar una carrera no es inmutable y puede reconfigurarse en la propia experiencia universitaria, de los testimonios se desprende que al momento de iniciar la carrera lo que moviliza a los/as estudiantes es, principalmente, el deseo de aprender, conocer y entender. Interpretamos que esta forma de relacionarse con el saber constituye un elemento central de la experiencia en la universidad y una suerte de ventaja para afrontar las dificultades en el ingreso a la carrera. Como señala Nobile (2023), “ese ‘afán de saber’ entre quienes cuentan con mayores desventajas en el sistema educativo resulta una meta que podría desafiar los procesos de desigualdad” (p. 15).

A su vez, registramos que prácticamente todos/as los/as estudiantes realizaron o realizan actividades (antes, durante y después de la carrera, según cada caso) vinculadas al estudio y el aprendizaje como los idiomas, la música y actividades artísticas principalmente, pero también la militancia política o la religión<sup>2</sup>. Podemos decir que, para este grupo de estudiantes, estudiar y aprender tiene sentido con relación a sus historias de vida. La idea que aquí argumentamos se sostiene a partir de las expectativas tempranas en torno a la universidad y el sentido de lo educativo en el entorno familiar. Pero, además, en que el placer por aprender también se manifiesta en el interés por otras disciplinas de estudio

---

<sup>2</sup> Algunos trabajos señalan la influencia de las instituciones que no son educativas y la relevancia de las experiencias extra-áulicas en las trayectorias universitarias de estudiantes en situaciones desfavorables (Castellanos Cuervo, 2020; Chironi y Vercellino, 2022).

(“en algún momento pensé de arrancar una segunda carrera, Historia, como para conocer más” Ariel, 24 años, estudiante avanzado), y por otras actividades de las que participan por fuera del ámbito escolar o universitario y que también están vinculadas al aprendizaje y el conocimiento.

### **“Guau, voy a formar parte de esto”: notas en torno a la relación identitaria**

La relación identitaria con el saber adquiere relevancia en las experiencias de los/as estudiantes. Siguiendo a Charlot, la relación identitaria con el saber implica “acceder a un mundo que se comparte con algunos pero no con todos” (Charlot, 2008a, p. 118). Encontramos que, para los/as estudiantes, el ingreso a la FI conlleva insertarse en un ámbito nuevo, desde ya, pero del cual, al ingresar, desean “formar parte”. Al interrogar sobre los recuerdos de las primeras clases uno de ellos contó:

Me encantó, me había gustado un montón. Creo que había sido en el anfiteatro, [la clase de] Introducción a la Ingeniería, y era un anfiteatro así grosso, estaba completamente lleno y era todo novedoso para mí. Era ‘guau, voy a formar parte de esto’, viste. Estaba entusiasmado (...) me gustaba. Me encanta y siempre me encantó la educación, ¿no? De ese lado, estar formando parte de algo que es sarpaado y maravilloso y que estamos todos acá aprendiendo. (Juan, 31 años, graduado).

Siguiendo a lo que plantea Coulon (1995), cuando comienzan una carrera universitaria los/as estudiantes transitan un tiempo de alienación. Esto quiere decir que ingresan a un ámbito desconocido al cual tienen que adaptarse progresivamente y, por lo tanto, el primer año suele ser vivido con un sentimiento de extrañamiento. Este proceso puede ser muchas veces desalentador: desconocer los códigos implícitos del mundo universitario y sentirse ajeno/a con la institución puede ser motivo de abandono. Y en relación con esto, como sostiene Vercellino (2021), “si bien las perspectivas de análisis son variadas en lo que refiere al análisis del éxito o fracaso en el ingreso a la universidad, se reitera un argumento que destaca los déficits del/a ingresante (p. 6). Sin embargo, atender a la relación identitaria con el saber nos permite dar cuenta de los deseos que movilizan a los/as estudiantes a estudiar y querer permanecer en la universidad, aun en un contexto en el que no dominan las reglas de la vida universitaria. Como sostiene Charlot, “solo aprende quien se moviliza y solo se moviliza quien es impulsado por un deseo (...) el deseo puede asumir varias formas, pero siempre debe existir un deseo, fuerte o débil, para que haya una movilización para aprender” (2021, p. 15). Los relatos muestran que el deseo de “formar parte” es un factor que moviliza a los/as estudiantes:

Todo lo que vi cuando entré a la Facultad por primera vez, me hizo estar como en... en el parque de Disney, viste (...) tenemos un laboratorio de bombas, de turbinas. O sea, había un montón de cosas que, en ese momento, era como ‘guau, quiero participar, quiero construir esto, quiero entender cómo funciona toda esta maquinaria [que] con un botón arranca y sirve, porqué con este botón arranca y hace todo esto’. Y nada, el querer comprender todo esto me motivaba. (Gustavo, 23 años, estudiante avanzado).

Por otra parte, las actividades y relaciones que se generan en el ámbito universitario exceden las cuestiones de enseñanza-aprendizaje y pueden ser tan relevantes que éstas. La relación con compañeros/as, con docentes y con el espacio físico donde se estudia son cuestiones importantes de la experiencia en la universidad. Incluso, para estudiantes que son primera generación universitaria, “la universidad no es considerada únicamente como un lugar de adquisición de conocimientos” (Soto Hernández, 2016, p. 1166). En nuestro trabajo de campo encontramos algo que también está vinculado al quehacer cotidiano de la vida universitaria y es que los/as estudiantes destacan el espacio de la FI –el predio y los edificios– como un espacio que es “súper cómodo” (Camila, 26 años, estudiante avanzada) para estudiar y en el que se sientan a gusto. No son menciones menores ya que los/as mismos/as estudiantes dicen que en los primeros años la carrera les demanda estar mucho tiempo en la Facultad. La espacialidad donde transcurre la vida universitaria resulta relevante y carga de sentidos dicha experiencia (Mancovsky, 2019, p. 199) y, además, como señala Guzmán Gómez (2011): “lo que ocurre en el espacio universitario es parte de la formación de los estudiantes, y que en éste se despliega un conjunto de prácticas que dan sentido al quehacer de los jóvenes” (p. 97). Por lo tanto, tendiendo a esto, podemos ver que en estas experiencias se presenta otra característica relevante en el ingreso y es que:

“ir a la Facultad no era solamente ir a estudiar. Era ir al comedor, ir al bosque a tomar unos mates entre cursadas, ir a hacer cosas de la facu a la biblioteca. Yo, por lo menos, esas cosas las disfrutaba tanto como la cursada” (Augusto, 25 años, graduado).

Como podemos ver, el ingreso a la carrera no se compone únicamente de incertidumbre y dificultades sino de esas otras actividades y relaciones que moviliza a los/as estudiantes a permanecer y querer “formar parte”. Podemos ver que la vida universitaria trasciende los contenidos disciplinares propios de la carrera y que aquellas actividades que no implican estudiar también son relevantes y contribuyen a la afiliación institucional e intelectual con el mundo académico-universitario. A su vez, en estos casos, vemos que los/as estudiantes sienten el respaldo de la institución a través de espacios y dispositivos: “yo desde un principio en lo que son las instalaciones me sentí cómoda, me gustaba ir, me gustaba... yo iba a todos lados, a todos los edificios, iba a la biblioteca... conocía, al principio en los primeros años conocí cada rincón de la Facultad, me gustaba mucho, me sentía muy cómoda” (Melisa, 25 años, estudiante avanzada).

Consideramos que esto constituye un aspecto central de la experiencia de los/as estudiantes:

- O sea, es una Facultad en la cual si vos tuvieras que pasarte todo el día porque cursas o lo que sea, tenés ciertas comodidades para hacer lo que necesitás...
- Sí, sí, yo a veces paso por [se ríe] por la Facultad de Ingeniería que está ahí de la UBA [Universidad de Buenos Aires] y digo ‘no sé cómo hacen estos para hacer eso, para estar todo el día ahí’, es un edificio, un bloque, que está puesto en una manzana... nada más, no hay parque (...) y no sé cómo hacen para estar todo el día ahí adentro. Nosotros estábamos... tenés mucho parque ahí, mucho para estar y sino hasta te podés ir para el lado de Arquitectura, te vas para el lado de Exactas, tenemos todas las facultades ahí cerquita y... me acuerdo que atrás también había un parque... sobre

---

todo así los días lindos (...) tiene un parquecito e íbamos ahí a comer, tiene lugares como para quedarte, tiene canchitas, todo. (Eloy, 24 años, graduado).

Según el testimonio de Eloy, la experiencia puede ser distinta, aunque sea la misma carrera, de acuerdo con el lugar donde se estudia. Esto es central para transitar el ingreso a la universidad que es, casi siempre, una instancia difícil. Garantizadas las condiciones materiales para el ingreso y en un sistema de acceso libre e irrestricto, la relación identitaria en el inicio a la vida universitaria es una clave que también moviliza a los/as estudiantes a estudiar y permanecer en la Facultad.

### **Tropiezos académicos en los inicios de la vida universitaria**

Empezar una carrera universitaria implica ingresar en una lógica institucional desconocida, un mundo que posee códigos y reglas implícitas. Incorporar las lógicas institucionales y simbólicas del mundo universitario lleva tiempo y demanda esfuerzo por parte de los/as estudiantes para aprender no solo contenidos de la disciplina sino también el oficio de estudiante (Coulon, 1995). Entender lo no dicho de la vida universitaria es indispensable y, si bien es un proceso, el primer año es fundamental: “los primeros años fueron los que más me costó para entender cómo funcionaban esas cosas (...) pero una vez que lo entendí me empezó a ir mejor” (Beatriz, 28 años, graduada).

Los/as estudiantes tuvieron que aprender nuevas maneras de estudiar para avanzar en la carrera. Más precisamente, el curso de ingreso, las primeras cursadas e instancias de evaluación se revelan como momentos claves de sus experiencias. Sosa y Saur denominan experiencias formativas a la experiencia que “transforma la vida personal y social de los estudiantes y su subjetividad” (2014, p. 236). Tomando esta categoría, nos proponemos mostrar que los “tropiezos académicos” en los primeros años fueron experiencias formativas, es decir, puntos de inflexión en la relación de los/as estudiantes con el mundo académico-universitario y en la construcción del oficio de estudiante.

Denominamos “tropiezos académicos” a instancias en las que los/as estudiantes no cumplieron con las expectativas que tenían o experimentaron dificultades inesperadas. Situaciones en las que, por ejemplo, el resultado de un examen fue peor del imaginado o la experiencia de la cursada fue más difícil de la prevista. El tropiezo académico no implica la interrupción ni mucho menos el abandono de la carrera, sino que conlleva un cambio en la relación del/a estudiante con la misma y por el cual se modifican prácticas o hábitos de estudio. El tropiezo académico conlleva un aprendizaje, remite a una trayectoria que se mantiene en curso pero en la que se vivencia una dificultad que, sin embargo, no es considerada un fracaso. En este sentido, los tropiezos académicos son experiencias formativas que modifican la relación de los/as estudiantes con la carrera y, de esta manera, contribuyen a la construcción del oficio de estudiante.

La primera instancia académica de los/as estudiantes en la Facultad de Ingeniería es el curso de ingreso y está orientado al abordaje de conocimientos específicos disciplinares. Los testimonios dan cuenta de las distancias entre las exigencias de la universidad y las experiencias escolares: “no había comparación entre la matemática de la escuela y la matemática de la Facultad, del ingreso” (Augusto, 25 años, graduado).

Aunque se trata de estudiantes que transitaron el nivel secundario sin dificultades<sup>7-</sup> y algunos/as hasta de manera destacada como el caso de Gustavo, Camila y Augusto que fueron abanderados/as o Beatriz que era becada en una escuela de gestión privada por su buen promedio- todos/as cuentan que la experiencia en el ingreso a la carrera no fue fácil, ya sea por los tiempos de estudio (“fue como un montón súper rápido”, Camila) o por los contenidos y exigencias demandadas (“avasallador”, Gustavo). Pese a esto, los testimonios dan cuenta de una experiencia valorada en términos de aprendizaje. Por lo tanto, es interesante detenernos particularmente en estas experiencias en la que los/as estudiantes dicen que el curso de ingreso fue difícil pero que, sin embargo, consideran que la experiencia fue “atractiva”:

Fue difícil al principio pero era súper atractivo para mí (...) y cursaba en un aula donde había máquinas, o sea, a mí todo el ámbito facultativo me llamaba mucho la atención. No la pasé bien al principio pero eso no me impidió seguir. (Melisa, 25 años, estudiante avanzada).

¿Cómo interpretar ese atractivo del que habla la estudiante? Entendemos que aquí juega un rol clave la relación identitaria que mencionamos anteriormente, una experiencia “difícil” pero al mismo tiempo “atractiva” y en la cual el deseo de “formar parte” moviliza a los/as estudiantes a continuar, pese a las dificultades que se presentan. ¿Qué hicieron y cómo afrontaron esta instancia los/as ingresantes? Principalmente, identificaron las demandas y exigencias de la vida universitaria y, ante eso, desplegaron distintas actividades (asistir a tutorías, tomar clases particulares), modificaron hábitos y prácticas de estudio (dedicándole más tiempo al estudio). En sus testimonios también aluden al esfuerzo que hicieron para adaptarse al ritmo de vida universitario y sobrellevar las exigencias académicas de la carrera.

Los cursos de ingreso a las carreras universitarias muchas veces tienen por objetivo contribuir a la afiliación de los/as estudiantes a la cultura institucional de la carrera. Sin embargo, lo que se desprende de los relatos de los/as estudiantes de Ingeniería es que aquí el Curso se orientó mucho más a abordar los contenidos disciplinares. En los relatos esto es sumamente valorado y porque además fue, en palabras de un estudiante, “una prueba gratis de lo que vino después” (Augusto, 25 años, graduado). Mientras que otras cuestiones, también ligadas a conocer y aprender aspectos importantes de la vida universitaria, recayeron sobre otros actores institucionales como, por ejemplo, las agrupaciones estudiantiles.

Una vez finalizado el curso de ingreso, comienzan las materias del primer año y esto, en palabras de una estudiante, “es un cambio muy fuerte” (Camila, 26 años, estudiante avanzada). El primer año está atravesado por una experiencia inédita para los/as estudiantes que tiene que ver, casi siempre, con los nuevos tiempos, lógicas y contenidos que imprime la vida universitaria pero también con la carga horaria que demanda la carrera. Como contó uno de los estudiantes: “no estaba acostumbrado a estudiar las horas que tenía que estudiar” (Gustavo, 23 años, estudiante avanzado).

Por este motivo, los/as estudiantes se vieron obligados a modificar hábitos de estudio: “me sentaba y me obligaba a estudiar, básicamente” (Ariel, 24 años, estudiante avanzado).

Pero, como señalamos, estas experiencias “sirvieron”: un estudiante que desaprobó y tuvo que recursar algunas materias cuenta que “me sirvió porque fue un acomodar mi cabeza (...) fue como un ‘bueno, ya no estás más en el colegio, ya no tenés la cabeza en el colegio, poné la cabeza en la Facultad” (Gustavo, 23 años, estudiante avanzado).

Aquí también los “tropiezos académicos” fueron experiencias formativas si consideramos que a partir de ellas los/as estudiantes modificaron prácticas de estudio y su relación con la Facultad. Ante las dificultades experimentadas se vieron en la obligación de dedicarle más tiempo a la carrera, en algunos casos tomar clases particulares, asistir a espacios de tutorías y clases de consulta brindadas por la Facultad o participar de grupos de estudio organizados por las agrupaciones estudiantiles. Según mostraron Moreno et al., quienes analizaron las trayectorias de estudiantes de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, “identificar lo que no comprenden para solicitar ayuda” (2020, p. 17) es algo que caracteriza a los/as ingresantes que lograron regularizar todas las materias en el primer año. Por su parte, y también con relación a esto, Vercellino y Mischia señalan que “sobrellevar el fracaso” en instancias de evaluación conforma una “clave explicativa de la continuidad o no de los estudios” (2021, p. 8).

Entonces, al menos en los casos aquí analizados, un aspecto que parece clave en el ingreso a la carrera no tiene tanto que ver con las dificultades o no que experimentan los/as estudiantes, que de acuerdo con nuestro trabajo de campo es una experiencia común a todos/as, sino lo que hacen ante estas situaciones, es decir, las actividades que desarrollan para aprender lo que demanda la carrera.

Otra instancia importante de la vida académica es la de los exámenes y aquí también encontramos “tropiezos académicos” en las experiencias de los/as estudiantes. Uno de ellos recordó que “el primer parcial fue un desastre, un desastre fue... estuvo bien, era necesario (...) en mi caso estuvo bien porque es, como dicen, el golpe de realidad que uno a veces necesita para entender dónde está parado” (Augusto, 25 años, graduado). Esta experiencia fue importante e, incluso, visto en retrospectiva parece necesaria y “estuvo bien”. Son experiencias difíciles, pocas veces exitosas, pero de la que los/as estudiantes valoran y destacan haber aprendido.

En el caso de Celso, cuenta que le costó aprender “cómo era el mecanismo de estudiar” y “administrar el tiempo” para realizar los ejercicios en instancias de evaluación.

- ¿Cómo fuiste aprendiendo esas cosas o cómo te fuiste dando cuenta? ¿aprendías solo? ¿con alguien?
- No, desaprobando [se ríe]. (Celso, 36 años, estudiante avanzado).

Como señala Charlot (2008, 2015), un sujeto puede aceptar, reivindicar o rechazar su posición social y ésta no es determinante de lo que las personas hacen, los sujetos le pueden dar distintos sentidos a sus experiencias y situaciones. Aprobar o desaprobado un examen puede marcar un punto de inflexión en cualquier trayectoria universitaria, una experiencia que puede ser, incluso, el motivo para abandonar una carrera. Pero, por el contrario, aquí lo que encontramos es que desaprobado no constituye un fracaso sino una experiencia formativa fundamental para el devenir de sus trayectorias y la continuidad en la carrera:

Yo nunca había desaprobado nada [en referencia a su experiencia en la escuela], no sabía preparar un final (...) entonces ahí fue como ir aprendiendo esas cosas, chocándome un poco contra eso. (Beatriz, 28 años, graduada).

Analizando las experiencias en el curso de ingreso, las primeras cursadas y los primeros exámenes podemos ver que los/as estudiantes “tienen una relación progresiva con el saber y no una relación binaria” (Charlot, 2008b, p. 10). Pero a su vez, “ir aprendiendo esas cosas” que señala la estudiante, no refiere solamente a los contenidos disciplinares de la materia sino a los hábitos de estudio que demanda la carrera. Aprendieron cuestiones nodales del oficio de estudiante (cómo preparar un examen, qué temas priorizar, el tiempo que se le debe destinar y cómo afrontar la instancia de evaluación) a partir de estas experiencias que denominamos tropiezos académicos.

En estos casos, vemos que desaprobado no es un obstáculo insalvable sino una experiencia que contribuye a su formación, una experiencia más del proceso de aprendizaje y la construcción del oficio de estudiante en el ingreso a la vida universitaria. Consideramos que esto que deviene también de la relación que mantienen estos/as estudiantes con la carrera en particular –relación identitaria– pero, en este caso, de la relación social con el saber (Charlot, 2008a) que se vincula con la historia de cada estudiante: “siempre pensé en esto que te contaba que lo complejo me llama la atención” (Juan, 31 años, graduado). Siguiendo esta perspectiva teórica, una cuestión central es que el aprender es un modo de relacionarse y apropiarse del mundo, y esto es algo que observamos en los relatos de los/as estudiantes: “yo soy una persona curiosa, creo, entonces me gusta aprender cosas” (Beatriz, 28 años, graduada). La relación de los/as estudiantes con el saber no se limita a los ámbitos educativos y es, en definitiva, la relación que establecen con el mundo.

Se trata de estudiantes que, como señalamos, valoran aprender y mantienen una relación con el saber también a partir de otras actividades que exceden los marcos de la educación institucional. No es una relación instrumental la que tienen con la carrera y en sus relatos se desprende que aprobar es una cuestión secundaria frente al entusiasmo por aprender. El testimonio de una estudiante resulta elocuente de lo que señalamos: “yo quería aprender más que aprobar o recibirme, entonces me esforzaba mucho” (Beatriz, 28 años, graduada).

### **Reflexiones finales**

En este artículo analizamos la experiencia en el ingreso a la FI por parte de estudiantes que son primera generación universitaria y que se encuentra en la fase de finalización de sus estudios o alcanzaron el título de grado. Encontramos que las prácticas educativas familiares y la experiencia escolar de los/as estudiantes contribuyen a establecer criterios muy definidos de sus trayectorias futuras, como así también expectativas y deseos vinculados a la universidad.

En el ingreso a la carrera, pudimos ver la relevancia que tiene la relación identitaria con el saber. “Querer formar parte de esto”, como dijo un estudiante haciendo referencia a la Facultad, constituye un elemento central que los/as moviliza para sortear las dificultades que se presentan y realizar esfuerzos para permanecer allí.

Por otra parte, aun para quienes avanzaron y alcanzaron el título de grado o la fase de finalización de la carrera, vivenciaron dificultades en el inicio de la carrera. El ingreso le imprimó una dinámica a la experiencia universitaria de los/as estudiantes de la cual no estaban acostumbrados: los contenidos, el tiempo de estudio y la necesidad de organizarse de una mejor manera para afrontar las exigencias de la Facultad. Mostramos que en la experiencia de estos/as estudiantes se presentan “tropiezos académicos” que constituyen experiencias formativas y que, lejos de ser experiencias desalentadoras, fueron vivenciadas como instancias de aprendizaje. Los “tropiezos académicos” fueron un punto de inflexión a partir de las cuales desarrollaron nuevos hábitos de estudio y una nueva relación con el saber del mundo académico-universitario. Por lo tanto, queremos señalar algo que amerita más análisis: el problema no es tanto la experiencia en sí de desaprobación un examen, recurrir materias o tener dificultades para entender algunos temas, por ejemplo, sino la relación con el saber para que dicha experiencia sea una experiencia formativa. La lectura en positivo nos permitió conocer el sentido que le otorgan los/as estudiantes a dichas experiencias, la relación que mantienen con “eso que les pasa” y las actividades que realizan frente a las dificultades que se presentan en el ingreso a la universidad.

También pudimos observar que la relación de los/as estudiantes con el saber y, particularmente con la universidad, es una relación conformada a lo largo de sus historias como sujetos –dentro y fuera de los ámbitos educativos– y que no es una consecuencia inevitable de la posición social de la que parten. Por otro lado, la historia singular de cada estudiante, el sentido que tiene estudiar y las razones por las cuales se movilizan en torno a la carrera son elementos centrales para entender cómo atravesaron el ingreso a la vida universitaria. Pudimos ver que la experiencia en el ingreso se presentan dificultades académicas y un sentimiento de extrañamiento para los/as estudiantes, pero también existen expectativas y deseos de formar parte del mundo universitario. Por lo tanto, entendemos que la manera en que los/as estudiantes se relacionan con el saber y el conocimiento no es un factor determinante pero sí constituye una ventaja para afrontar el ingreso a la universidad y avanzar en la carrera.

Si bien no se trató de un estudio comparativo, los resultados nos permiten señalar que las experiencias de quienes son primera generación universitaria y lograron avanzar en la carrera no difieren significativamente de lo que pueda ocurrir con estudiantes que provienen de familias con tradición universitaria. Pero los casos que aquí analizamos no son resultado de condiciones sociales sumamente favorables ni de los capitales culturales, sino de prácticas educativas familiares, los deseos y expectativas tempranas en torno a la universidad, la relación identitaria con el saber y el sentido otorgado a la educación y la carrera. Aspectos centrales que movilizan a los/as estudiantes a ingresar, permanecer y avanzar en sus estudios.

Por último, sobre futuras líneas de investigación, sería importante analizar un actor social fundamental pero hasta ahora poco explorado de los análisis como son las propias familias de los/as estudiantes universitarios/as. En el caso de familias sin tradición universitaria,

sería interesante profundizar sobre las prácticas educativas familiares, abordar sus perspectivas acerca de la universidad y las expectativas sobre sus hijos/as.

### Referencias bibliográficas

- Adrogué, C., y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas De Educación*, 14(2), 28-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Álvarez, L. (2020). *¿Qué estoy haciendo acá? Una etnografía con estudiantes “primera generación” en una Universidad del Gran Buenos Aires*. (Tesis de Maestría). Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Universidad Nacional de San Martín.
- Benvegnu, M. A. (2015). *Ingreso universitario: políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. EdUNLu.
- Bonilla Murillo, Enrique, & Solís Herebia, Verónica Sanité. (2021). Experiencias de los estudiantes exitosos de primera generación en la educación superior mexicana: un estudio narrativo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e035. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1054>
- Causa, M. (2021). Transitar el primer año universitario en tiempos de pandemia: goznes y quiebres en los sentidos de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata. *Itinerarios Educativos*, (15), e0013. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0013>
- Charlot, B. (2008a). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (junio de 2008b). *La relación de los alumnos con el saber y con la escuela*. IV Congreso de Educación, Instituto Crandon, Montevideo, Uruguay. <https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/379-la-relaci%C3%B3n-de-los-alumnos-con-el-saber-y-con-la-escuela>
- Charlot, B. (2015). La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes. En Benvegnu (Comp.), *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (pp. 46-64). EdUNLu.
- Charlot, B. (2021). Los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Chironi, J. M. (2022). *Egreso en situaciones de desigualdad. Una reconstrucción de las experiencias universitarias de egresados/as y estudiantes en fase de finalización de carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (2009-2021) desde la perspectiva de la relación con el saber*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Chironi, J. M. y Vercellino, S. (2022). Desigualdad y educación superior: historias de éxitos académicos paradójales. *Debates en educação*, 14 (35).
- Corica, A. (2012). *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Cotignola, M., Legarralde, M., & Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones De Sociología*, (17), e045. <https://doi.org/10.24215/23468904e045>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós Ibérica.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., & Carrascosa, J. (2020). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975 - 2015): efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (3). <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/522>

- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo Veintiuno.
- Garriga Olmo, S. (2024). Expectativas en torno a la universidad y elección de la carrera. Un análisis sobre casos atípicos de graduados/as y estudiantes en fase de finalización que son primera generación universitaria. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280208>
- Glaser, B. & Strauss, S. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guzmán Gómez, Carlota. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 33(spe), 91-101. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&tlng=es).
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista De La Educación Superior*, 46(182). <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Lenz, S. (2016). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En Del Valle, Montero y Mauro (comp.) *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 249-269). IEC-CONADU: CLACSO.
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- Mancovsky, V. (2019). Por una pedagogía de "los inicios": más allá del ingreso a la vida universitaria. En Mancovsky, V. y Más Rocha, S. M. (ed.), *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria* (pp.199-212). Biblos.
- Martínez Morales, R. (2021). *El desarrollo de la identidad en el éxito académico de estudiantes de primera generación universitaria*. (Tesis de doctorado). Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Moreno, J. y Chiecher, A. (2019). Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio-demográficos, laborales y vitales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2908>
- Moreno, J., Chiecher, A., y Paoloni, P. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44(2), <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40055>
- Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis Educativa*, 27(3), <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>
- Panaia, M. (2011). Dejar la universidad ¿Decisión o imprevisto? *Boletín Itinerarios*, N° 12.
- Parrino, M. C. (diciembre de 2010). *Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros*. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Universidad Nacional de Mar del Plata. [https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2020/11/LaCita4taed\\_10\\_11\\_20.pdf](https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2020/11/LaCita4taed_10_11_20.pdf)
- Paz, H. R. (2022). Determinación del tiempo medio de deserción y de los factores que facilitan o retrasan la deserción estudiantil en una carrera de Ingeniería civil. *RELAPAE*, (17).

- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, (3).
- Reátegui Amat y León, L. (2023). *La transición a la universidad de las y los jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Lima-Perú*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Académica Argentina).
- Rovelli, L., & Garriga Olmo, S. (2023). Reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados al acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior en Argentina. Un estudio de caso en la UNLP. *Revista de Educación*, 1(31. 2), 31-50. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/7737](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7737)
- Sosa, M. y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En: Carli, S. (ed. y comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (pp. 235-285). Miño y Dávila Editores.
- Soto Hernández V. J. (2015). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47562](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562)
- Suckel Gajardo, M. I., y Chiang Salgado, M. T. (2021). Trayectorias estudiantiles en contexto de pobreza socioeconómica: una aproximación desde la región Bío Bío, Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(1), <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42608>
- Tinto, V. (2021). Ingresos e ingresantes a la universidad. *Revista Pensamiento Universitario*, 20, pp. 172-180.
- Trzenko, B. (2022). *¿Cómo favorecer la permanencia universitaria? La experiencia estudiantil en la Universidad Nacional Arturo Jauretche*. Aique Grupo Editor.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Veleda, C. (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. En Kisilevsky, M. y Veleda, C., *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina* (pp. 79-140). IPEE-UNESCO.
- Vercellino, S., & Misischia, B. (2021). Núcleos de sentido en torno al ingreso a la universidad. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (4), 4-26.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira De Educação*, 11(32), <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>

## Notas

---

<sup>1</sup> Licenciado y Profesor de Sociología (FaHCE-UNLP). Doctorado en Ciencias de la Educación (IdIHCS/CONICET-UNLP). Integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) y del Grupo de Estudios sobre Educación Superior en América Latina (GEESLA). Docente en la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP).

<sup>2</sup> El trabajo constituye los avances de una tesis doctoral en curso.

<sup>3</sup> Al comienzo de la investigación el objetivo fue entrevistar a estudiantes avanzados/as o graduados/as que hubieran ingresado a la carrera desde el año 2016 en adelante. Sin embargo, la conjunción de ambas variables limitaba la muestra y por eso decidimos incluir a un estudiante que ingresó en 2007, otro en 2009, otra en 2013 y uno en 2014. Tres de ellos todavía estudiantes y una reciente graduada. Es importante señalar que, según algunas estimaciones, la duración real de las carreras de Ingeniería es de aproximadamente diez años (Parrino, 2010).

<sup>4</sup> Aunque se trata de carreras distintas todas comparten prácticamente las mismas materias en los primeros dos años del plan de estudios. Además, por las dificultades para acceder al campo, optamos por abordar casos de estudiantes de la Facultad (dado que son todas de la misma disciplina) y no de una carrera en particular.

<sup>5</sup> Por el contrario, señala Charlot, “cuando no se encuentra sentido alguno a la situación, la movilización no se produce no se observa y deseo” (2015, p. 48).

<sup>6</sup> Aunque se refiere a estudiantes del nivel escolar entendemos que también nos permite abordar lo que ocurre con estudiantes universitarios/as.

<sup>7</sup> Zago analizó la permanencia en la universidad de estudiantes de clase trabajadora y muestra que se trata de “estudiantes con un historial de buenos resultados escolares” (2006, p. 230).

**Questões e dificuldades nas pesquisas narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas. O direito à educação na Argentina e no Brasil**

**Interrogantes y dificultades en investigaciones narrativas y autobiográficas sobre políticas educativas y escuelas públicas. El derecho a la educación en Argentina y Brasil**

**Questions and difficulties in narrative and autobiographical research on educational policies and public schools. The right to education in Argentina and Brazil**

Jonathan Aguirre<sup>1</sup>  
Yoshie Ussami Ferrari Leite <sup>2</sup>  
Marta Campos de Quadros<sup>3</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/75r0rqkc1>

**Resumo**

As políticas neoliberais e neoconservadoras no campo educacional têm sido objeto de inúmeras pesquisas e publicações desde o final da década de 1990. Atualmente, reconhece-se que estas políticas constituem um fator central na transformação das instituições escolares e universitárias em todas as suas dimensões: finalidade, organização, relações sociais internas, ligações com atores externos, currículo, significado da educação para os diferentes atores, etc. Assistimos contemporaneamente, depois de um período de governos progressistas, pelo menos na América Latina, à (re)instituição de um contexto geopolítico que parece questionar certas hipóteses destas investigações. Esta nova realidade sociopolítica é marcada pelo fortalecimento da extrema direita global e pela crescente imposição da sua agenda ideológica no campo escolar e universitário. O atual crescimento do extremismo de direita e do radicalismo na Europa e, especificamente na Argentina e no Brasil, parece, com os seus nacionalismos agressivos e ataques contra as liberdades individuais e públicas, marginalizar – ou mesmo substituir – a hegemonia do neoliberalismo como “uma lógica normativa” geral. O objetivo é o estabelecimento de uma sociedade fundada na norma da concorrência e no modelo empresarial. As formas que essas estratégias assumem hoje exigem, portanto, novas pesquisas sobre a restituição de sujeitos educacionais, novas metodologias que potencializem o direito à educação na região e perspectivas que possam disputar os sentidos do público no contexto da investigação socioeducativa local. Nesse contexto é que propomos neste artigo refletir sobre essas interrogações e dificuldades que aparecem nas pesquisas narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas a partir do trabalho que temos realizado entre o Grupo de Pesquisa Educação e Estudos Culturais (GIIEC) da UNMDP, Argentina, e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFPOE) da UNESP, Brasil. Partilharemos algumas dimensões conceituais, epistêmicas e metodológicas que potencializam e/ou dificultam a investigação das políticas educativas em ambos os países, acreditando que a sua visibilidade e reflexão contribuem para o direito à educação, apostando em indagações com rosto humano e que disputem o sentido do público a partir das vozes e experiências biográficas dos sujeitos educativos.

**Palavras chave:** Políticas Educativas; Pesquisa Biográfica e Narrativa; Escola Pública; Derecho à educação.

### **Resumen**

Las políticas neoliberales y neoconservadoras en el ámbito educativo han sido objeto de innumerables investigaciones y publicaciones desde finales de los años 1990. Actualmente, se reconoce que estas políticas constituyen un factor central en la transformación de las instituciones escolares y universitarias en todas sus dimensiones: propósito, organización, relaciones sociales internas, conexiones con actores externos, currículo, significado de la educación para los diferentes actores, etc. Actualmente asistimos, después de un período de gobiernos progresistas, al menos en América Latina, a la (re)institución de un contexto geopolítico que parece cuestionar ciertas hipótesis de estas investigaciones. Esta nueva realidad sociopolítica está marcada por el fortalecimiento de la extrema derecha global y la creciente imposición de su agenda ideológica en el ámbito escolar y universitario. El actual crecimiento del extremismo y radicalismo de derecha en Europa y, específicamente en Argentina y Brasil, parece, con su nacionalismo agresivo y sus ataques a las libertades individuales y públicas, marginar –o incluso reemplazar– la hegemonía del neoliberalismo como “una norma general”. lógica. El objetivo es establecer una sociedad basada en la norma de competencia y el modelo de negocio. Las formas que toman hoy estas estrategias requieren, por tanto, nuevas investigaciones sobre la restitución de los sujetos educativos, nuevas metodologías que valoricen el derecho a la educación en la región y perspectivas que puedan disputar los significados de lo público en el contexto de las investigaciones socioeducativas locales. En este contexto, nos proponemos en este artículo reflexionar sobre estas interrogantes y dificultades que aparecen en la investigación narrativa y autobiográfica sobre políticas educativas y escuelas públicas a partir del trabajo que hemos realizado entre el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEC) de la UNMDP., Argentina, y el Grupo de Investigación en Formación Docente, Políticas Públicas y Espacio Escolar (GPFODE) de la UNESP, Brasil. Compartiremos algunas dimensiones conceptuales, epistémicas y metodológicas que potencian y/o dificultan la investigación de las políticas educativas en ambos países, creyendo que su visibilidad y reflexión contribuyen al derecho a la educación, centrándose en indagaciones con rostro humano y que disputan el significado de público a partir de las voces y experiencias biográficas de sujetos educativos.

**Palabras clave:** Políticas Educativas; Investigación Biográfica y Narrativa; Escuela pública; Derecho a la educación.

### **Abstract**

Neoliberal and neoconservative policies in the field of education have been the subject of numerous studies and publications since the late 1990s. It is now recognized that these policies constitute a central factor in the transformation of school and university institutions in all their dimensions: purpose, organization, internal social relations, links with external actors, curriculum, meaning of education for different actors, etc. At the same time, after a period of progressive governments, at least in Latin America, we are witnessing the (re)establishment of

a geopolitical context that seems to question certain hypotheses of these studies. This new sociopolitical reality is marked by the strengthening of the global extreme right and the increasing imposition of its ideological agenda in the school and university fields. The current growth of right-wing extremism and radicalism in Europe and, specifically, in Argentina and Brazil, seems, with its aggressive nationalisms and attacks on individual and public freedoms, to marginalize – or even replace – the hegemony of neoliberalism as a general “normative logic”. The goal is to establish a society based on the norm of competition and the business model. The forms that these strategies take today therefore require new research on the restitution of educational subjects, new methodologies that enhance the right to education in the region, and perspectives that can dispute the public's meanings in the context of local socio-educational research. In this context, we propose in this article to reflect on these questions and difficulties that appear in narrative and autobiographical research on educational policies and public schools based on the work we have carried out between the Research Group on Education and Cultural Studies (GIIEC) of UNMDP, Argentina, and the Research Group on Teacher Training, Public Policies and School Space (GPFOPE) of UNESP, Brazil. We will share some conceptual, epistemic and methodological dimensions that enhance and/or hinder the investigation of educational policies in both countries, believing that their visibility and reflection contribute to the right to education, focusing on inquiries with a human face and that dispute the public's meaning based on the voices and biographical experiences of educational subjects.

**Key words:** Educational Policies; Biographical and Narrative Research; Public School; Right to Education.

*Recepción: 01/10/2024*

*Evaluación: 08/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

### **Introdução conceitual e posicionamento epistémico-político sobre a educação em contextos adversos**

O Neoliberalismo tem como características principais promover “el libre mercado, eliminar el gasto público por los servicios sociales, desregulación, privatización y la eliminación del concepto de bien público o comunidad”(Vargas, 2007: 80). Além disso, constitui-se como um projeto político, cujo objetivo é estabelecer as condições ótimas para a acumulação de riqueza pelas elites, instaurando um sistema de justificação e legitimação com este objetivo. Institui um marco discursivo que “limita y acota las posibles soluciones, instaurando la idea de guerra del conocimiento global y la de la supervivencia del más apto, construyendo la noción de un ciudadano activo, consumidor” (Ball, 2002: 110). Retórica que não se detém nem diante de acontecimentos que expõem as contradições que historicamente gerou, pois dá origem a condições materiais de vida desiguais, estabelecendo-se em tantas áreas da vida social quanto possível.

Na América Latina, a extrema direita neoliberal dominou o período político recente, no Brasil com o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), na Bolívia, com o governo militarista de Jeanine Áñez (2019-2020) e, na Argentina, com a chegada ao governo de Javier Milei (2023- continua). Os extremismos e o radicalismos de direita, em aliança com os partidos tradicionais de direita,

também participaram na nova onda de golpes de Estado no continente, bem como em ataques que colocaram em perigo as instituições democráticas, na Bolívia, no Brasil e, mais recentemente, no Peru (Laval e Sorondo, 2023). A educação não está imune aos ataques e à reconfiguração do seu sentido a partir desses discursos e práticas políticas. Até a própria concepção da educação como um direito é questionada.

A disputa pela narrativa do direito à educação, tanto na Argentina quanto no Brasil, recupera não apenas aspectos de caráter legislativos ou normativos, mas também aspectos epistêmicos relativos ao próprio conceito. Assim, a análise do direito à educação em contextos como o da América do Sul pode adotar diferentes abordagens dado que se trata de uma região que, por um lado, legislou profusamente sobre questões educacionais e, por outro lado, experimentou importantes processos de reforma dos seus sistemas escolares (Ruiz, 2024).

Na América Latina, o direito à educação tem alto reconhecimento normativo (Ruiz, 2021). Prova disso está nos compromissos internacionais, na incorporação dos instrumentos internacionais de direitos humanos (IIDH) nas constituições e nas leis relativas à educação que estes países têm aprovado nas últimas décadas. Da mesma forma, as cúpulas regionais periódicas para a educação, nas quais foram acordadas metas para universalizar a escolaridade obrigatória, também são exemplos deste reconhecimento da educação como um direito. Contudo, a efetividade do exercício do direito à educação está longe destas metas. Os indicadores de cobertura e desempenho demonstram muitas desigualdades entre e dentro dos países, bem como a distância entre os compromissos assumidos, as bases constitucionais e legais da educação e as políticas públicas setoriais que não conseguem cumprir os objetivos da escolarização universal (Lorente Rodríguez, 2019; Terigi e Briscioli, 2021).

Existe uma vasta bibliografia que invoca o direito à educação na América Latina, mas que se limita ao estudo das condições para sua efetiva realização, ou enfatiza as condições de exclusão de diferentes setores sociais (Acosta, 2021; Barrios, 2006; Ezcurra 2019 ; Gentile, 2009; Rivas et al., 2007). Não se define o conteúdo do direito à educação, mas pressupõe-se que o seu significado seja amplamente compreendido, ou é restrito a índices de escolarização ou ao financiamento no sector

E mais, para precisar o conceito, caberia destacar que o que torna um direito fundamental é a sua estrutura igualitária. Diferentemente de um privilégio exclusivo, seletivo e alienável, os direitos fundamentais aspiram proteger interesses generalizáveis, ou seja, inclusivos e inalienáveis e, conseqüentemente, perseguir a igual dignidade das pessoas (Ruiz, 2024). Nessa perspectiva, interpreta-se que todos os direitos (sociais, civis, políticos, culturais, econômicos e ambientais) são instrumentos indispensáveis para conferir verdadeiro conteúdo material à liberdade humana na esfera privada e na participação pública.

Não basta pensar no direito à educação apenas com base nos padrões internacionais e nos conteúdos básicos para regular os direitos garantidos a todas as pessoas, nem tampoco basta analisar o cumprimento das obrigações que esses direitos geram para os Estados relativamente a seus habitantes. Também é necessário identificar (com base nos referidos padrões internacionais derivados do direito internacional dos direitos humanos) as implicações formativas que o exercício deste direito têm em cada sociedade. Para tal, o princípio da igualdade de reconhecimento e redistribuição, bem como o da equidade na definição dos

benefícios educativos, podem fornecer indicadores válidos para medir o direito à educação, em cada contexto social e histórico particular (Ruiz, 2024).

A educação como direito e o ressurgimento dos discursos neoconservadores e neoliberais na região exigem urgentemente questionamentos que coloquem no centro da análise os sujeitos e acontecimentos que ocorrem no futuro das políticas educacionais latino-americanas. Nesse contexto, a perspectiva epistêmico-metodológica biográfica, autobiográfica e narrativa gera as condições para recuperar o valor da vida cotidiana, a materialidade das trajetórias dos sujeitos e as contribuições que eles dão para à resistência e à construção de um mundo mais igualitário e mais acolhedor. A condição biográfica a partir da qual partimos nesta escrita torna-se sustentáculo de um conjunto de posicionamentos epistêmicos, teóricos, políticos e metodológicos que discutem a lógica mercantil das direitas, apostando na reivindicação das vozes inferiores da Educação.

Nesse sentido, como observamos anteriormente, o triunfo de um governo de extrema direita na Argentina e as políticas adotadas para o campo educacional colocaram no centro da cena a discussão sobre as responsabilidades do Estado nacional relativas ao sistema educacional. Para referir alguns aspectos, o investimento nacional na educação passou a ser considerado uma despesa desnecessária da qual é possível descomprometer-se à custa das províncias, os professores e principalmente as suas representações sindicais têm sido responsabilizados pela crise educacional, a educação de gestão privada tem sido privilegiada em detrimento da educação de gestão pública, entre outros. Tudo isto enquanto o sistema educativo como um todo sofre as consequências do ajustamento e do desfinanciamento num contexto de perda de poder aquisitivo e de aumento da pobreza generalizados. Com efeito, o atual crescimento dos extremismos e dos radicalismos de direita na Europa e, especificamente na Argentina e no Brasil, parece, com os seus nacionalismos agressivos e ataques contra as liberdades individuais e públicas, marginalizar – ou mesmo substituir – a hegemonia do neoliberalismo como “lógica normativa” geral. As formas que essas estratégias assumem hoje exigem, portanto, novas investigações sobre a restituição de sujeitos educacionais, novas metodologias que potencializem o direito à educação na região e perspectivas que possam disputar os significados do público no contexto da investigação socioeducativa local. (Grinberg e Porta, 2021; Aguirre, 2022; Porta e Molinas, 2024, Porta, Aguirre e Foutel, 2024).

Neste contexto, é que propomos no presente artigo refletir sobre as questões e dificuldades que aparecem nas investigações narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas a partir do trabalho que temos realizado entre o Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIIEC) da Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil<sup>1</sup>. Compartilharemos algumas

---

<sup>1</sup> O presente artigo é resultado de trabalho de articulação e cooperação internacional a partir da visita do Prof. Dr. Jonathan Aguirre à Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente em agosto de 2024. Na ocasião foram compartilhadas as indagações produzidas no âmbito do Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIIEC) de la UNMdP, Argentina e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espacio Escolar (GPFOPE), da UNESP, Brasil. O dossiê que contém este texto tornou-se uma oportunidade para começar a dialogar metodologicamente visibilizando reflexões possíveis e trabalhos conjuntos. Isso foi possível graças à generosa abertura da Prof. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite e da Profa. Dra. Marta Campos de Quadros, líder e vice-líder do GPFOPE-UNESP.

dimensões conceituais, epistêmicas e metodológicas que potencializam e/ou dificultam a investigação das políticas educacionais em ambos os países, apostando que sua visibilidade e reflexão contribuem para garantir o direito à educação, convocam à recuperação a partir das suas investigações as diversas faces humanas presentes no cotidiano social e que podem disputar, a partir daí, os significados do público desde as vozes e experiências biográficas dos sujeitos educativos.

### **Coordenadas metodológicas**

O objetivo do artigo é tornar visíveis as questões e dificuldades que aparecem em pesquisas narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escola pública em contextos contemporâneos adversos. Recuperaremos diversos casos de pesquisas em nível de pós-graduação que têm como objeto de estudo escolas públicas brasileiras e instituições de formação de professores argentinas. Os problemas ou dificuldades que observamos no trabalho articulado entre Brasil e Argentina são das dimensões epistemológicas, metodológicas, interpretativas e da prática de pesquisa na produção de um texto acadêmico (Tese ou Dissertação) narrativo, biográfico e autobiográfico. No processo de dar visibilidade a essas experiências, recuperamos os *achados* que tanto o GIEEC quanto o GPFOPE, têm observado nas suas últimas produções baseadas na implementação das chamadas “metodologias de pequena investigação” (Ogêda Guedes e Ribeiro, 2019: 25). As mesmas são de natureza qualitativa, hermenêutica e microssocial (Piovani, 2018). Por meio de entrevistas em profundidade que se transformaram em “conversas biográficas” (Porta, Aguirre e Ramallo, 2023: 2), as pesquisas apresentadas a seguir recuperam os sentidos e significados que os sujeitos outorgam às escolas públicas, às instituições de formação de professores e aos diversos contextos educativos explorados (Ferrari Leite, Calone Yamashiro, da Silva y Ferreira Filho, 2019; Oliveira Klébis, Martins Costa, Ferreira Filho, Campos de Quadros e Ferrari Leite, 2021; Aguirre, 2022; Porta e Aguirre 2022; Portela Rinaldi, Locatelli Franca e Meia Casa, 2023)

A partir deste marco de enunciação, consideramos no seio das equipes que a metodologia das investigações biográficas, autobiográficas e narrativas estão ancoradas sobre uma *assemblage* que, longe de as restringir e enrijecer, lhes conferem plasticidade e flexibilidade para poderem captar os aspectos mais sensíveis de vida do sujeito (Pereira Deak e Ferrari Leite, 2021; Ferreira Filho e Ferrari Leite, 2021; Campos de Quadros e Ferrari Leite (2023); Sicardi Nakayama; Silva Brito; Sousa Morais y Vieira, 2023; Porta, Aguirre y Ramallo, 2023). Nesse sentido, recuperamos a noção de *assemblage* com base na definição de Deleuze (1980), que se refere a “todos caracterizados por relaciones de exterioridad entre sus partes, pero irreducibles a ellas” (DeLanda, 2021:18). Os componentes de uma *assemblage* mantêm a sua identidade não apenas dentro do todo, mas também quando são separados dele e introduzidos em uma *assemblage* diferente. Como aponta o próprio Deleuze, quando as partes são relacionadas externamente, a “relación puede cambiar sin que cambien los términos” (1980: 25). DeLanda (2021) esclarece que a concepção de *assemblage* de Deleuze, entretanto, deve ser complementada com outro conceito para evitar que um todo seja um mero agregado de suas partes. O conceito requerido é o de *propriedade emergente*, “definida como una propiedad de un todo que es producida por

interacciones causales entre sus partes. La relación causal es externa y no constituye la identidad de las entidades que interactúan, y por esa razón los todos que resultan de esa relación son al mismo tiempo irreducibles y analizables” (DeLanda, 2021: 19)

A seguir compartilharemos alguns trechos e reflexões sobre essas dificuldades que potencializam ou dificultam as pesquisas sobre escolas públicas, formação de professores e políticas educacionais. Os fragmentos narrativos que apresentamos constituem apenas *arquipélagos biográficos* que nos permitem vislumbrar a potência que se gera quando colocamos um rosto humano nos objetos sistêmicos e macroestruturais de estudo (Aguirre, 2022). Esta aposta metodológica e epistêmica renuncia parcialmente a critérios de comparabilidade e generalidade, mas aporta complexidade sempre que se aprofunda nos cotidianos e nas experiências concretas dos sujeitos e nos territórios institucionais mais próximos.

### **Achados - Experiências de pesquisa**

*O direito à informação e à educação na perspectiva pedagógica. Dos indicadores socioeducativos às narrativas de professores de escolas secundárias<sup>2</sup> da cidade de Mar del Plata, Argentina.*

Compartilhamos algumas das principais atividades de pesquisa e extensão que têm sido desenvolvidas a partir da disciplina de *Sociologia da Educação* da Universidade Nacional de Mar del Plata, pelo Grupo de Extensão “Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP (GIFDEC)” e pela Rede “Mar del Plata entre todos” a partir das quais buscamos articular ações voltadas ao levantamento, interpretação e divulgação dos indicadores sociodemográficos de Educação e de Cultura da cidade de Mar del Plata.

Desde 2018, o Grupo de Extensão vem realizando um trabalho interinstitucional articulado com a Rede o qual se materializou nos *Relatórios de Monitoramento Cidadão 2018-2019* (<https://www.mardelplataentretodos.org/informe>) e no Projeto de Extensão “Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón” (OCA N°41/2022).

Especificamente, o trabalho que aqui apresentamos surge das ações realizadas no âmbito do projeto mencionado cujo objetivo é fortalecer o acesso à informação atualizada sobre dados e indicadores educacionais, culturais e de conectividade levantados em conjunto com a Rede “Mar del Plata entre todos” junto a professores e alunos de diferentes escolas secundárias da cidade e construir com eles diversas estratégias pedagógicas que possibilitem uma abordagem didática potente em diversos espaços curriculares.

O diagnóstico socioterritorial do qual partimos assume um carácter misto e participativo, pois surge não só da necessidade dos próprios actores educativos das escolas secundárias participantes, mas também da intenção manifesta dos membros da Rede “Mar del Plata entre todos” na divulgação dos referidos dados recolhidos e na coprodução com os membros da comunidade educativa local de materiais pedagógicos que permitam conhecer a informação estatística disponível, trabalhá-la didaticamente em contextos pós-pandemia, refletir sobre ela

---

<sup>2</sup> Considerando que as experiências de pesquisa aqui se referem ao contexto argentino, manteremos a denominação *escola secundaria* e/ou *ensino secundário* como os documentos orientadores da educação daquele país referem ao que no Brasil equivale ao Ensino Médio.

em uma perspectiva crítica e potencializar, com base nas suas próprias demandas, novos levantamentos de informação que não foram previamente tidos em conta. O projeto propôs um primeiro trabalho com autoridades do Conselho Escolar do partido General Pueyrredón, da Secretaria Municipal de Educação e da Comissão de Educação do Honorable Conselho Deliberativo a fim de recuperar a visão geral e macrossistêmica dos indicadores pesquisados que posteriormente seriam trabalhados junto às escolas secundárias. O segundo momento de diagnóstico foi realizado a partir de oficinas que tiveram como eixo uma leitura participativa e reflexiva dos dados e indicadores disponíveis junto com autoridades e professores de diversas escolas secundárias da Cidade e as necessidades que estes manifestaram em relação à informação relevante para ser abordados nos referidos espaços curriculares. As instâncias anteriores de diagnóstico participativo permitiram-nos abordar as demandas que os atores enunciaram em relação ao acesso desigual à conectividade, aos bens culturais e à informação socioeducativa em contextos pós-pandemia.

No segundo quadrimestre de 2022, realizamos três atividades que permitiram avançar não só na articulação com diretores e professores de escolas secundárias, mas também na atualização e reconstrução de dados socioeducativos e culturais da cidade. Como primeira atividade, no mês de agosto foi aplicada uma pesquisa semiestruturada em todas as escolas de Mar del Plata. Oitenta e oito instituições responderam satisfatoriamente, conformando uma interessante base de dados a partir da qual foi realizada a segunda atividade, que se concentrou na discussão com representantes da área educacional local. A conversa contou com a participação de autoridades provinciais e municipais, pesquisadores e professores universitários e diretores de escolas secundárias da cidade. Posteriormente, no mês de novembro, materializou-se a terceira atividade do projeto, na forma de uma primeira oficina com os professores das escolas participantes na qual foram apresentados os dados das pesquisas, os indicadores socioeducativos coletados até o momento e as conclusões da discussão realizada anteriormente. A oficina significou o primeiro encontro para pensar, projetar e articular materiais pedagógicos potentes e significativos para o exercício do direito à informação nas escolas secundárias marplatenses com base nos indicadores próprios da cidade. A quarta e quinta atividades se concretizaram no 1º quadrimestre de 2023 e serviram como preparação definitiva para o trabalho de materiais pedagógicos sobre os dados socioeducativos, culturais e de conectividade da cidade. No mês de abril realizou-se uma Jornada de Socialização na Escola Secundária n.º 2 “Feliz Origone” com alunos do 4º e 5º anos quando foi trabalhada a possibilidade de articular a informação que temos atualmente sobre os referidos indicadores e a forma como se poderia trabalhar didaticamente nas áreas de Inglês e Matemática. Participaram equipes docentes das duas disciplinas e integrantes do grupo de extensão. Finalmente, no mês de junho de 2023, foi realizada a última oficina participativa com professores do ensino secundário da cidade de Mar del Plata, que lançou as bases para os principais acordos relativos à perspectiva territorial, situada e pedagógica dos materiais a serem produzidos no 2º quadrimestre do corrente ano. A seguir trazemos algumas narrativas dos gestores/professores na gestão que responderam à pesquisa no mês de agosto de 2022. A partir de sua trajetória profissional e experiência biográfica, defina: *O que é a escola hoje?*

“Un lugar de intercambio de saberes, de contención, de acompañamiento de trayectorias y de socialización” (E. Directivx/Docente N°5).

“Es un espacio de encuentro, caracterizado por la complejidad, en el que los/as alumnos/as ocupan la centralidad y el foco está puesto en el enseñar y aprender, atravesado por múltiples factores (convivencia, emociones, intereses, problemáticas personales y familiares, otros)” (E. Directivx/Docente N°18).

“Es una institución clave en el proceso de contención social, *formadora de valores y conductas y espacio de construcción cultural*” (E. Directivx/Docente N°3).

“Un lugar de contención y aprendizaje, *aunque ha quedado en el tiempo*” (E. Directivx/Docente N°10).

“Un *espacio obligatorio de contención* que intenta lograr aprendizajes de contenidos inconexos” (E. Directivx/Docente N°21).

“Un *espacio de sociabilidad*. Con cada vez menos exigencia académica e inadecuada para estos tiempos” (E. Directivx/Docente N°8).

“*Un lugar de contención y de poca preparación para la vida*” (E. Directivx/Docente N°40).

“Es un *refugio para los adolescentes sin perspectiva de futuro próximo*. Para otros es un depósito, y para otros una oportunidad para conseguir un certificado que les permita seguir estudiando o conseguir algún empleo” (E. Directivx/Docente N°9).

“Es un lugar en donde se *intenta formar y enseñar a alumnos, mucho de los cuales adolecen de una estructura familiar que los eduque*” (E. Directivx/Docente N°15).

“La escuela es el ámbito donde los niños y adolescentes buscan y encuentran contención compartiendo ese primer plano, buscan la adquisición de saberes que les sean útiles en su cotidianidad... es una lucha entre lo que necesitan hoy y el conocimiento enciclopedista - memorístico de los diseños curriculares” (E. Directivx/Docente N°29).

“Vemos la escuela como lugar de pertenencia de los adolescentes donde *desarrollan valores, buenos hábitos y comparten esa formación con pares*” (E. Directivx/Docente N°58).

“La escuela hoy es un lugar de encuentro, *de restablecer hábitos para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo*. Es un lugar para aprender en forma íntegra” (E. Directivx/Docente N°1).

“la escuela hoy es un espacio de donde muchos alumnos transitan por obligación, algunos porque los mandan, *otros para no estar en la casa sin hacer nada*, y muchos *lamentablemente vienen por la merienda o la bolsa de alimentos q llevan a sus hogares*” (E. Directivx/Docente N°12).

“Una entidad que además a su función principal que es Educar, se añade la pesada carga de avocarse a la salud, alimentación, seguridad” (E. Directivx/Docente N°62).

“Una institución que retiene a los jóvenes durante un horario determinado, pero que *no logra formar hábitos de estudio y de convivencia*; replicando a escala todas las problemáticas de falta de ordenamiento de la sociedad. *Una institución que necesita renovarse con los tiempos actuales*” (E. Directivx/Docente N°83).

“Un espacio de *formación ciudadana*. La posibilidad para los estudiantes de acceder a saberes concretos que les permitan desarrollar las competencias necesarias para el contexto actual en el que vivimos. Y muchas veces un espacio de contención de otras necesidades tales como alimentación y recursos gestionar situaciones extra escolares” (E. Directivx/Docente N°7).

Após escutá-los sobre sua percepção atual em relação à escola, os gestores/professores na gestão foram consultados projetivamente e a partir de sua trajetória profissional e experiência biográfica para definir: *Como você gostaria que a Escola fosse hoje?*. Na sequência, apresentamos o que disseram os entrevistados sobre este tópico.

**“Questões e dificuldades nas pesquisas narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas. O direito à educação na Argentina e no Brasil.”.**

Jonathan Aguirre, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Marta Campos de Quadros / pp. 330-352 -**ARTÍCULO-**

---

“Que mantenga la flexibilidad que, al menos en la institución donde trabajo, existe. *Permeable a los cambios, atenta al afuera, pendiente y amorosa con las singularidades*” (E. Directivx/Docente N°1).

“Espacio de crecimiento cognitivo y emocional. *Con acompañamiento permanente* haciendo de este lugar una experiencia positiva y única como parte de la vida” (E. Directivx/Docente N°22).

“Que tuviese los recursos necesarios para poder brindar a docentes y alumnos todo lo que necesitan para desarrollar la enseñanza –aprendizaje” (E. Directivx/Docente N°36).

“Un espacio de formación académica e integral del alumno” (E. Directivx/Docente N°83).

“Creativa, respetuosa de las individualidades, más humanística” (E. Directivx/Docente N°5)

“Desearía que volviera a cumplir su rol de enseñanza y preparación para la vida laboral o profesional y no asumir funciones propias de la familia y /o del Estado” (E. Directivx/Docente N°17).

“Desearía que contara con más para trabajar los medios audiovisuales y prevención de la violencia. *Que la escuela recuperara su autoridad y rol de educar*. La enseñanza y el aprendizaje pudieran ser efectivos y acabar con la primerarización de los alumnos y sus padres. *Que se le devuelva al profesor su autoridad y el respeto social*” (E. Directivx/Docente N°75).

“Una escuela que acompañe, que eduque, en la que todos los actores participen” (E. Directivx/Docente N°9).

“La escuela debería ser un espacio de desarrollo personal, de enseñanza y aprendizaje, con un clima adecuado en el cual los estudiantes *respeten a la autoridad, tengan buena conducta y les interese aprender*” (E. Directivx/Docente N°11).

“Me gustaría que haya un seguimiento más minucioso del contexto de cada alumno para poder brindarle mejores herramientas y recursos para su desempeño cotidiano y que haya conectividad. No hay conectividad en ninguna de las escuelas donde trabajo, no puede ser. No es posible trabajar sin internet para desarrollar las competencias que se requieren hoy” (E. Directivx/Docente N°52).

Nas vozes dos pesquisados estão concepções, categorias, conceitos, pressupostos, finalidades que definem na sua opinião o que a escola *é* ou *deveria ser*. Agora a questão não seria tanto essa, mas, atualmente, *o que está sendo* a escola (Grinberg, 2022). Quando nos perguntamos sobre o que a escola *está sendo*, nos colocamos no centro da disputa pela narrativa educacional. Só é possível perceber essa essência escolar se estivermos no território e se escavarmos em profundidade nos cotidianos educacionais. Inclusive, podemos recuperar aquele ser da escola como ser sócio-histórico do qual os clássicos da sociologia da educação não escaparam para tecer suas análises e propostas teórico-empíricas. O que é a escola ou o fato educacional, o que está sendo e o que deveria ser sempre em conexão com o social e as múltiplas relações de poder que o sustentam está no coração mesmo das ciências da Educação.

O que é expresso aqui torna-se uma questão e uma dificuldade epistêmica quando abordamos essas questões de natureza narrativa e biográfica.

*Construindo um novo caminho de pesquisa na defesa da escola pública e mantendo o compromisso com o político e com o humano – a experiência do GPFOPE (UNESP, Brasil)*

Relativamente à experiência brasileira com a pesquisa biográfica, (auto)biográfica e narrativa, abordamos aqui as percepções de alguns integrantes do Grupo de Pesquisa Formação de Professores Políticas Públicas e Espaço Escolar (FCT-UNESP) apresentadas durante o Colóquio de Pesquisa “*Questões e dificuldades na pesquisa narrativa e (auto)biográfica*” realizado em agosto de 2024. Durante o encontro, quatro pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-

Graduação em Educação – três em nível de doutorado e uma em nível de pós-doutorado – foram relatadas enfocando principalmente as questões e dificuldades identificadas e enfrentadas durante o processo de produção das mesmas.

Pensamos relevante destacar que estas pesquisas, as mais recentes realizadas pelo GPFOPE em seus 26 anos de existência, fazem parte de um movimento de inserção na vertente das pesquisas narrativas e com narrativas que o Grupo vem fazendo desde 2016. Anteriormente, as reflexões produzidas no âmbito do GPFOPE se inscreviam na perspectiva epistemológica materialista histórico-crítica, de abordagem, predominantemente qualitativa. É na busca de colocar rostos e vozes humanas nas investigações que passa a explorar mais profundamente os fundamentos epistemo-políticos da pesquisa biográfica, (auto)biográfica e narrativa e a articulação de uma pluralidade de dispositivos utilizados na produção de dados que ela permite (Ferrari Leite, Campos de Quadros e Ferreira Filho, 2019).

Inicialmente, os participantes do Colóquio revisitaram a pesquisa de doutorado intitulada *A Educação pública municipal de Presidente Prudente: políticas, narrativas e sentidos* (Da Silva, 2022) que colocava em questão a forma como alguns atores sociais manifestaram os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, no período de 1983, início da estruturação da Secretaria Municipal de Educação, a 2020. O objetivo mais amplo de Da Silva (2022) foi analisar os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período referido, a partir das narrativas de 12 profissionais da Educação (ex-secretários municipais, coordenadores, professores em atuação e aposentados e representante classista) selecionados através de observação participante, pois o pesquisador atua desde o início dos anos 2000 na rede municipal de ensino. Para a produção dos dados foi utilizado o dispositivo da entrevista narrativa e sua interpretação foi efetivada através da análise compreensiva-interpretativa. Conforme o próprio pesquisador,

[...] pensar a busca de respostas (ou mais indagações e/ou reflexões) para o problema em questão, a partir da abordagem (Auto)biográfica, é afirmar que o ser humano, a construção de políticas educativas e os espaços em que elas ecoam, representam muito mais que números, amostragens e estatísticas: é entender o objeto e o sujeito ‘pesquisado’ carregado de vida, sonhos, história, vivências e experiências. (Da Silva, 2022: 56)

Da Silva (2024) afirma que duas questões se colocaram logo no início da pesquisa: a *desconfiança* dos integrantes do campo da Educação para com a efetividade da pesquisa biográfica, (auto)biográfica e narrativa na investigação de políticas educativas – neste campo há tradicionalmente uma utilização da pesquisa documental – e a *insegurança* epistemometodológica relativa ao novo modo de fazer pesquisa pelo qual o grupo optou. Entre as alternativas de superação destas duas dificuldades, uma foi mais de caráter coletivo, a formação de um grupo de estudo dentro do grupo maior para estudos específicos, e outra de caráter mais individual – cursar disciplinas em outras instituições que pudessem aportar maior fundamento para a realização da pesquisa. Da Silva durante o Colóquio afirma que:

Nesse caminho, encontramos a Josso<sup>3</sup>, uma citação da Josso que nos deu segurança, ela colocou assim: ‘Na maioria das vezes, quando a *academia* não gosta de qualquer ideia ou método, isto

---

<sup>3</sup> Da Silva refere-se a entrevista concedida por Marie-Christine Josso publicada com o título *O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores*. Conforme referencia a seguir: JOSSO, Marie-Christine. (2009). *O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores*. Entrevistador: Margaréte May

quer dizer que há pessoas que estão defendendo o seu lugar, o seu prestígio, as suas convicções e o seu poder! Temos de ter consciência disso e deixar passar a caravana... O que não impede de sermos críticos e exigentes com a coerência epistemológica e o processo metodológico'. Então as críticas quando se toma esse referencial epistemológico são inúmeras...Será que tomar esse referencial epistemológico é fazer ciência? Então assim, existe toda uma estrutura de poder sobre aquilo que é definido enquanto pesquisa científica... (Da Silva, 13 ago. 2024)

Assumir este referencial apresentou-se como um grande desafio que demandou também um intenso diálogo, buscando sempre a coerência, com o campo dos estudos das políticas pública e de políticas educativas de enfoque crítico. Da mesma forma, o pesquisador aponta como um desafio/dificuldade a definição dos atores sociais e o compartilhamento de suas narrativas.

Diferente da pesquisa formal, da entrevista semiestruturada em que você vai fazendo as perguntas num caminho mais estruturado... A pesquisa narrativa, a entrevista narrativa enquanto procedimento é mais complexo. Envolve você ter também uma ordem de afetos junto à pessoa, ela está compartilhando a sua vida através da narrativa. E você também ter a sensibilidade de captar, de fazer essa análise sem fugir do que você está propondo enquanto questão de pesquisa, enquanto referencial de análise, e para isso precisa estabelecer uma relação com as pessoas, porque você não capta de uma hora para a outra, é um processo de construção! Daí não serem tantos colaboradores... (Da Silva, 13 ago. 2024)

Da Silva ainda aponta como desafio/dificuldade a relação a ser estabelecida entre as narrativas e as políticas educativas, elas geralmente, são vistas como de campos divergentes. As conclusões das pesquisas que abordam as políticas educativas a partir de uma lógica formal, coincidem com o que já afirmamos, ou focam nas condições, ou na falta delas, para efetiva realização; ou enfatizam as condições de exclusão de diferentes setores sociais.

As conclusões são sempre as mesmas, é por conta do Estado que não se responsabiliza por essas políticas e pronto. Como se a gente não tivesse uma mudança de estrutura a partir daqueles dados que são colocados. E dentro da política, do trânsito de poder, os corpos são afetados e eles também afetam. Então por mais que a gente tenha uma estrutura de políticas educacionais, a gente tem um trânsito de afetos que são convocados durante o processo! Então traduzir isso em escrita e estudo, foi um dos grandes desafios! (Da Silva, 13 ago 2024)

Esta pesquisa revisitada conclui que em termos de políticas educativas, as decisões da organização educacional prudentina se afirmam a partir de um circuito de sentidos implicados e impulsionados nas dimensões ética, política, estética e técnica da ação educativa, para além do impacto de normas, regras e leis definidos nos documentos formais e orientadores da política (Da Silva, 2022).

*Narrativas sobre a constituição profissional dos diretores de escolas públicas de Presidente Prudente* (Ferreira Filho, 2023) foi a segunda pesquisa em nível de doutorado a ser relatada. O autor questiona sobre como se dá a constituição profissional do diretor de escola pública estadual e sobre quais foram as experiências, os sentidos e os significados que marcaram sua trajetória profissional e os constituíram diretores de escola, e propõe como objetivo geral

investigar a constituição profissional do diretor de escola, as experiências, os sentidos e os significados de sua trajetória que marcaram sua vida profissional. Para responder ao objetivo geral, Ferreira Filho (2023) buscou entender os desafios do diretor de escola frente a política educacional neoliberal; caracterizar o papel do diretor de escola frente às teorias da Administração Escolar; analisar as legislações e documentos para ver o que o Estado de São Paulo espera e cobra dos diretores de escola da rede estadual de ensino; além de identificar os caminhos percorridos pelos diretores de escola, suas experiências, saberes e perspectivas, que os ajudaram a se constituir profissionais diretores.

Ferreira Filho (2023) acredita que a universidade favorece a reflexão e a construção dos saberes acadêmicos, indispensáveis para a constituição profissional do diretor de escola; porém, falta-lhes o saber que os ajuda a compreender e a lidar com as diversidades de acontecimentos do dia a dia da escola. Sua pesquisa guarda o olhar de dentro do cotidiano como sujeito. Ele mesmo é um diretor de escola há 25 anos e como enfatiza em sua narrativa “algumas destas diretoras foram minhas diretoras quando eu era professor, outras foram professoras quando eu já exercia o cargo de diretor de escola, então são pessoas que são amigas e eu tenho muita familiaridade com elas. Então o diálogo flui muito facilmente quando você já tem esse vínculo com a pessoa.” (Ferreira Filho, 13 ago. 2024).

Assim opta pela abordagem qualitativa e, como a primeira pesquisa relatada, faz uso de entrevistas narrativas, para conhecer as trajetórias das diretoras, conhecer como o rosto humano das políticas e formação profissional e organização da escola se expressa. Traz para dialogar com ele, trocar experiências e construir as reflexões tecidas no decorrer do trabalho, seis diretoras de escolas públicas estaduais, suas colegas, que atuam ou atuaram na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente: duas delas aposentadas, experientes, duas com tempo mediano de atuação, e duas diretoras recém ingressadas. Cinco diretoras efetivas e uma professora designada diretora de escola.

Para “olhar de fora, tornar estranhas as trajetórias que em parte também são a sua”, Ferreira Filho (2024) utiliza como dispositivo de análise compreensiva-interpretativa, destacando a ideia metafórica do tempo – a leitura em três tempos das narrativas biográficas – considerando o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Destas leituras surgem as unidades analíticas: *como me constitui diretor de escola: experiências, sentidos e significados; o papel do diretor de escola; administração escolar: entre o pedagógico e o administrativo; o diretor entre o legal, o real e a autonomia; as dificuldades e as angústias de ser diretor; as alegrias de ser diretor*. De acordo com Ferreira Filho (2024) os desafios/dificuldades enfrentados podem ser considerados de dois tipos: relativos ao cotidiano do pesquisador e relativos à própria prática de pesquisa. Sobre os desafios impostos pelo cotidiano relatou:

Conciliar trabalho e estudo. O estado de São Paulo nos cobra formação continuada, mas não nos dão nenhuma, nenhum privilégio para isso. Tive que fazer todo o doutorado trabalhando 8h diárias, atendendo a reuniões etc. Quando tive que fazer a apresentação de um trabalho agora eles me negaram! É difícil? É difícil! É complicado? É complicado! Tem que passar algumas noites em claro... Mas vale a pena. Juntou cansaço, tempo se esgotando, trabalho não fluindo [...] Mudanças no trabalho, falta de rumo e eu me perdi no meio do caminho! Pandemia... (Ferreira Filho, 13 ago. 2024).

Chama a atenção para o fato de que o *fazer pesquisa*, mesmo quando há o apoio do grupo, como no caso do GPFOPE, é um trabalho solitário para o pesquisador, árduo e longo, mas que resulta gratificante: “Valeu a pena! Foram 5 anos... Se precisasse voltaria a fazer outra vez! Salvo umas experiências [risos], mas graças a Deus não preciso fazer outra vez!” (Ferreira Filho, 13 ago. 2024). Nas narrativas de Ferreira Filho (2024) ganha destaque o esforço que demanda a dedicação ao trabalho de pesquisa quando as políticas públicas educativas, ainda que existam, não prevalecem no cotidiano, principalmente do estudante-trabalhador.

Sobre os desafios/dificuldades referentes ao desenvolvimento da pesquisa na perspectiva narrativa e autobiográfica destacou a complexidade de produzir as análises na perspectiva epistêmico metodológica da compreensão-interpretação. A voz pausada e baixa assinalava corporalmente a dificuldade:

Encontrar as unidades temáticas e trabalhá-las, não é fácil! Você lê, você pega as narrativas, vocês transcreve, você lê, você relê... você relê... você relê... Até aquilo ficar na sua cabeça! Porque você precisa entender, por mais que eu conhecesse as pessoas, por mais que eu tivesse uma longa jornada com os meus colaboradores, mas a vida de cada um, é de cada um! E eu não posso como pesquisador, mudar...interpretar do meu jeito. É do jeito dela! É a verdade dela! É a vida dela! São as experiências dela! (Ferreira Filho, 13 ago. 2024)

Comenta que o caminho indicado pela análise compreensiva-interpretativa não é fácil em razão da articulação entre as informações fornecidas pelas colaboradoras, os viesamentos teóricos e a sensibilidade do pesquisador para chegar às possíveis respostas, efêmeras e contingentes, dos questionamentos propostos para a realização da tese.

Ao final da fala, sintetiza *os aprendizados construídos no caminho*. Afirma que percebe pelas reflexões que fez junto com as diretoras colaboradoras, que sua constituição profissional de director de escola se dá por múltiplos meios, ou seja, acontece através dos conhecimentos pensados e acumulados na Universidade, das experiências vividas e refletidas no dia a dia da escola e dos saberes constantemente resignificados no interior da cultura escolar. Para Ferreira Filho (2023) fica evidente também que há a necessidade urgente de uma melhor formação inicial e continuada desse profissional da Educação, bem como o fomento da discussão sobre a necessidade de se pensar a constituição profissional do diretor de escola, em busca de profissionais mais engajados e comprometidos com o ensino de excelência para os alunos de escolas públicas.

“Daqui a dois dias faz um ano que defendi meu doutorado, uma das duas grandes alegrias do doutorando, quando ele entra e quando ele sai!” Com esta afirmação De Lima (2024) iniciou a exposição de sua pesquisa denominada *Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência* (2023), afirmando que mais do que se deter na estrutura da pesquisa, iria focar nos desafios e dificuldades. Partindo das perguntas: *Quais os sentidos atribuídos pelos professores para a sua experiência de permanência na docência? Apesar dos desafios cotidianos, como professores experientes de escolas estaduais paulistas permanecem realizando um bom trabalho?*, propôs como objetivo geral analisar os sentidos atribuídos pelos professores para a sua permanência na docência, refletindo sobre a constituição social e histórica da profissão docente, os desafios relacionados à profissionalização e as suas especificidades; identificando aspectos da atratividade e do abandono da profissão docente a partir de estudos já realizados e de dados produzidos por

órgãos oficiais e de pesquisa; analisar as políticas educacionais relativas à carreira do magistério na rede estadual paulista que refletem diretamente no fazer docente e nas condições de trabalho; e buscando compreender as trajetórias de escolarização, formação para a docência, ingresso e permanência no magistério a partir das histórias de vida dos professores.

Em sua pesquisa, De Lima (2023), a partir da abordagem narrativa (auto)biográfica, entrevistou seis professores experientes da rede estadual paulista – cinco mulheres e um homem – e considerados pela comunidade escolar como *bons profesores*,

[...] aqueles que apesar de toda a precarização da docência, do trabalho, das condições de trabalho, principalmente na rede estadual, esses professores permanecem fazendo um bom trabalho, sendo reconhecidos por seus pares como *bons profesores*. Como que apesar disso eles continuavam na docência. (De Lima, 13 ago. 2024)

Aponta que um dos desafios/dificuldades enfrentados sobreveio desta escolha pelos professores que persistem e fazem um bom trabalho, reconhecidos pelos colegas, pela comunidade. Onde encontrá-los? Como encontrá-los? Relata que optou por uma metodologia de indicação por pares, com a indicação mesma de colegas que sugeriam nomes e “ia eu atrás dessas pessoas, explicar a pesquisa e pedir que elas participassem e aí eu chamei isso de *rede colaborativa e afetiva*, que é essa indicação por pares pelos professores” (De Lima, 13 ago. 2024).

Um segundo desafio/dificuldade foi o trabalho com os pressupostos teóricos da abordagem da pesquisa narrativa (auto)biográfica, principalmente o paradigma narrativo autobiográfico na pesquisa em Educação. De Lima reconhece que, por ser graduada em História, sempre sentiu a necessidade de buscar “as origens e as raízes de tudo!”, o que demandou muito estudo, aprofundamento e lidar com uma profusão de termos que pareciam referir-se ao mesmo, mas que guardavam especificidades. Assim, a formação de um grupo de estudo específico como já referido por Da Silva (2024), foi uma forma de enfrentar as questões que se apresentaram, assim como as disciplinas frequentadas em outras instituições.

Da mesma forma, quanto às narrativas dos professores, destaca que foi um desafio trabalhar com a entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados. Conhecia as diferentes abordagens da entrevista narrativa, mas ao defrontar-se com “o tanto de ‘não’ que os autores indicavam, eu pensava o que eu vou fazer, e se a pessoa travar, e se não abordar o que eu preciso...e se a partir da apresentação do tópico inicial ela não desenvolver uma narrativa coerente...eu não posso fazer perguntas...?” (De Lima, 13 ago. 2024). As discussões no grupo e o exercício mesmo de provocar, gravar e transcrever as histórias de vida dos professores orientaram as tomadas de decisão para lidar com as suas subjetividades e complexidades como sujeitos que se dispõem a colaborar com a pesquisa. A proximidade com alguns dos professores ou o fato de ter uma pessoa em comum, favoreceu também o processo. A pesquisadora encontra na metáfora dos *territórios do eu-professor* um caminho para dar conta de tal aspecto da investigação.

A palavra ‘territórios’ no título do trabalho metaforicamente tem alguns sentidos que eu trabalho, mas o principal deles é fazer um paralelo com o próprio significado que a palavra tem do ponto de vista político geográfico, que significa uma área delimitada, um território sob jurisdição. E eu entendo que as narrativas são um espaço simbólico de poder, em que o narrador exerce a sua soberania e só nos permite entrar até onde ele quer! (De Lima, 13 ago 2024).

Argumenta que a interpretação das narrativas, também a partir da análise compreensiva-interpretativa se constituiu num desafio/dificuldade para o desenvolvimento da pesquisa. Afirma que conhecia teoricamente a forma de análise, contudo a mesma necessita que o pesquisador crie uma forma de trabalhar com ela nos seus tempos como já comentado por Ferreira Filho (2024).

“[...] a metáfora de olhar-se no próprio espelho é uma provocação que o professor Miguel Arroyo faz naquele livro *Imagens e Auto-imagens* onde ele diz que os professores ficam se comparando com outras profissões e têm dificuldades de olhar para si mesmos. [...] Na tese eu trabalhei esta ideia de que ao narrar a sua história de vida, as suas experiências, o professor está fazendo este exercício de olhar-se no próprio espelho, de olhar o magistério no próprio espelho.”( De Lima, 13 ago. 2024).

De acordo com a pesquisadora este “olhar-se no próprio espelho” produziu um número bastante grande de informação e encontrar as continuidades e rupturas na forma de eixos temáticos ou unidades de análise apresentou-se como uma questão. As narrativas, lidas e relidas, indicaram os aspectos familiares relativos a formação do professor, a trajetória de escolarização, as atividades exercidas antes do ingresso no magistério, como ocorreu a opção pelo magistério e como se deu a formação inicial para a docência, o ingresso na profissional e alguns aspectos da trajetória profissional.

De Lima (2024) sintetiza no título *Territórios de passagem: entre partidas e chegadas* aquilo que encontrou como possibilidade de resposta aos seus questionamentos de pesquisa. Como afirma no seu relato, foi a partir dos conceitos metafóricos que apresenta na pesquisa e dos elementos que emergiram das narrativas argumenta que:

[...] ao *olhar-se no próprio espelho*, de forma narrativa, os professores encontram-se consigo mesmos, em um processo de *caminhar para si* em que a docência reveste-se de sentido. Ser e permanecer professor relaciona-se às diferentes formas com que o *eu-pessoa* constitui-se no *eu-professor(a)* a partir dos diferentes *territórios* que habita e experiencia. Os sentidos que sustentam o professor na docência são multifacetados, emanam das redes de sociabilidade, das convicções políticas e das concepções de escola, de estudante e de professor. Tais sentidos, ainda que sejam individuais e subjetivos, entrecruzam-se e possuem características comuns, das quais as relações interpessoais possuem um papel de destaque. A partir disso, é possível afirmar que os sentidos de ser e permanecer professor encontram-se também naquilo que caracteriza a própria especificidade da docência: as interações humanas e o exercício de um trabalho que recai *sobre e com* o outro.

Nas palavras de De Lima (2024), a permanência na docência é um fenômeno complexo e multifacetado, que não mantém correlação direta com a satisfação profissional plena, diante do cotidiano escolar já pensaram ou pensam em deixar a docência na rede estadual paulista, especificamente, sem que efetivamente abandonem do magistério. Há elementos que compõem o cotidiano da docência que, ao mesmo tempo, se apresentam como aspectos desafiadores ao trabalho do professor e como elementos de sustentação na docência.

O último relato que trazemos à cena refere-se a uma investigação desenvolvida como parte de um estágio de pós-doutorado<sup>4</sup>. Sob o título *Formação docente e saberes profissionais do*

---

<sup>4</sup> A pesquisa aqui referida foi desenvolvida pela Profa. Dra. Marta Campos de Quadros com financiamento do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD-

*professor: histórias de professores da rede pública de ensino de Presidente Prudente, SP*, a pesquisa foi realizada no período de 2016-2017. O objetivo da investigação era (re)conhecer processos formativos e práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido ao longo da vida saberes profissionais de professores de Ensino Fundamental das redes públicas de ensino de Presidente Prudente (SP) como condição para o exercício do ofício docente na perspectiva de uma escola pública de qualidade e para todos.

Diferente dos colegas, eu era a primeira *pós-doc* sob a supervisão da professora Yoshie, vinha de uma tradição de pesquisa do campo socioantropológico, dos Estudos Culturais em Educação, e tinha realizado a pesquisa de doutorado a partir de uma etnografia com jovens em trânsito na metrópole, utilizando como dispositivos de produção de dados a conversa etnográfica, a entrevista em profundidade com interrupções midiáticas, o diário de campo e a fotoetnografia. O campo da formação de professores e das políticas educativas é que eram a novidade e se apresentaram como um desafio, não tanto a pesquisa com narrativas. (Campos de Quadros, 13 ago. 2024)

Inscrita no campo da pesquisa narrativa biográfica e (auto)biográfica que os integrantes do GPFOPe começavam a desbravar, a investigação buscou, a partir do reconhecimento das imagens de professores em circulação no campo da Educação, estabelecer as características dos docentes a serem escolhidos para participarem como colaboradores. Um primeiro critério estabelecido foi o de que os docentes não seriam iniciantes, seriam experientes, seriam *bons professores*, os professores exemplares ou inspiradores. Mas quem eram eles? Como reconhecê-los? Campos de Quadros (2024) narra que para isso precisou caracterizá-los desde as suas práticas identificadas a partir das histórias que contam, histórias estas fortemente ancoradas na memória, simultaneamente individual e coletiva, um instrumento precioso para a (re)constituição das cenas cotidianas como parte de uma história social mais ampla.

Nessa perspectiva, a memória opera como uma espécie de mediador entre gerações, espaços e tempos; trabalha como um intermediário informal da cultura que faz intervir pontos de vista contraditórios, distintos, e, aí, se encontra sua maior riqueza para a pesquisa com narrativas. Assim, por indicação dos diversos atores que compõem a comunidade escolar de Presidente Prudente, selecionamos e ouvimos seis professores-narradores, quatro mulheres e dois homens, considerados ‘bons professores’ (Campos de Quadros; Ferrari Leite, 2023:8).

Neste sentido, a circulação que Campos de Quadros e Ferrari Leite (2019, 2021, 2023) tinham construído junto à comunidade escolar, aos órgãos de controle social da Educação (Conselho Municipal e Fórum Municipal de Educação) e aos profissionais docentes foi fundamental para reconhecer e chegar até esses professores-narradores apontados como *bons professores*.

A pesquisadora relata que através de entrevistas em profundidade, como um dispositivo de pesquisa próprio para o trabalho com histórias de vida, narrativas (auto)biográficas ou etnográficas, foram tecidas em conjunto com cada um dos professores-narradores suas histórias de vida que possibilitaram conhecer sujeitos individuais e coletivos e suas práticas cotidianas. As entrevistas foram desenvolvidas em três encontros de aproximadamente duas horas com cada um dos colaboradores. Transcrevê-las e textualizá-las foi também um

---

CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT- UNESP sob a supervisão da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

desafio/dificuldade a ser enfrentado uma vez que resultaram em longas narrativas que eram a cada sessão lidas em conjunto com a pesquisadora e complementadas pelo professor(a)-narrador(a). Havia lacunas que precisavam ser preenchidas e o fato de Campos de Quadros (2024) não ser de Presidente Prudente dificultava o trabalho e demandava maior investigação e compreensão de elementos contingentes às narrativas.

Quando eu cheguei em Presidente Prudente tive que negociar pertencimento geográfico, pertencimento cultural, pertencimento epistemo político. Vou para dentro de escolas em bairros periféricos e percebo a importância da mediação dos professores a partir de seu conhecimento prévio para suprir as lacunas da formação [...] Eu sujeito pesquisador já havia me desconstruído, considerando a pesquisa formal tradicional, para me inserir na forma de pesquisar dos Estudos Culturais e agora me via frente a um grupo que estava passando por esse processo de desconstrução, o que muitas vezes para mim parecia um retrocesso...Naquele momento me dei conta que era esse conhecimento prévio produzido na história vivida cotidianamente com a comunidade local – o grupo de pesquisa e a comunidade escolar – que teria que ser suprido de alguma forma para interpretar, traindo o menos possível as vidas narradas pelos professores-narradores.(Campos de Quadros, 13 ago. 2024).

Buscando suprir tais lacunas, a participação em eventos como os Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), bem como a realização de seminários, colóquios e tópicos especiais pelo GPFPOPE e pelo Programa de Pós-Graduação oportunizaram os (des)(re)encontros com autores e possibilidades de metodologias de análise de dados como a compreensiva-interpretativa, já referida antes neste texto. A partir do estudo e discussão sobre como operá-la, chegamos às unidades de análise que emergiam das narrativas como *continuidades e rupturas: as imagens de professores que circulavam no ambiente familiar; as experiências escolares e os professores que marcam esta etapa; a formação inicial e os saberes construídos – pedagógicos, disciplinares e de experiência; a inserção na escola e os saberes de experiência; e os trânsitos (cultrais) e locais de aprendizagem.*

Campos de Quadros (2024) relata ainda como um desafio/dificuldade o enfrentamento e a interpretação dos *momentos/gestos de interrupção* que estão implicados na produção da experiência, tanto do pesquisador como dos professores-narradores. Segundo ela, é “aquele momento em que realmente eu faço um giro na minha forma de pensar e trago para a minha prática docente. E ele tanto se apresenta como a frase não concluída, o silêncio prolongado, o olhar perdido no horizontes ou os gestos corporais. Isso nos colocou para pensar e ainda nos coloca, como um desafio/dificuldade que perdura” (Campos de Quadros, 13 ago. 2024).

Sobre aquilo que poderia ser apontado como conclusivo, a pesquisadora afirma que a partir da análise das narrativas foi possível inferir que a dimensão pessoal, a pessoa do professor aparece como uma espécie de “catalizador” das experiências sofridas nos diferentes espaços-tempos da educação escolarizada e nos diversos trânsitos (culturais) e lugares de aprendizagem. O processo de formação profissional docente se dá simultaneamente nas dimensões individual e coletiva, conjugando experiências e memórias que constituem a sua identidade profissional e o fundamento que alimenta suas práticas docentes.

## **Considerações finais**

Como nos referimos ao início do trabalho, as políticas neoliberais e neoconservadoras no campo educacional têm sido objeto de inúmeras pesquisas e publicações desde o final da década de 1990. Atualmente, reconhece-se que estas políticas constituem um fator central na transformação das instituições escolares e universitárias em todas as suas dimensões: finalidade, organização, relações sociais internas, ligações com atores externos, currículo, significado da educação para os diferentes atores, etc. Assistimos contemporaneamente, depois de um período de governos progressistas, pelo menos na América Latina, à (re)instituição de um contexto geopolítico que parece questionar certas hipóteses destas investigações. Esta nova realidade sociopolítica é marcada pelo fortalecimento da extrema direita global e pela crescente imposição da sua agenda ideológica no campo escolar e universitário. O atual crescimento do extremismo de direita e do radicalismo na Europa e, especificamente na Argentina e no Brasil, parece, com os seus nacionalismos agressivos e ataques contra as liberdades individuais e públicas, marginalizar – ou mesmo substituir – a hegemonia do neoliberalismo como “uma lógica normativa” geral. O objetivo é o estabelecimento de uma sociedade fundada na norma da concorrência e no modelo empresarial. As formas que essas estratégias assumem hoje exigem, portanto, novas pesquisas sobre a restituição de sujeitos educacionais, novas metodologias que potencializem o direito à educação na região e perspectivas que possam disputar os sentidos do público no contexto da investigação socioeducativa local.

Nesse contexto é que propusemos aqui refletir sobre esses desafios e dificuldades que aparecem nas pesquisas narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas a partir do trabalho que temos realizado entre o Grupo de Pesquisa Educação e Estudos Culturais (GIIEC) da UNMdP, Argentina, e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFPOPE) da UNESP, Brasil.

Na retomada dos trabalhos, recuperamos algumas dimensões epistémico-políticas, metodológicas, interpretativas e da natureza da Pós-Graduação que potencializam e/ou dificultam a investigação das políticas educativas em ambos os países, acreditando que a sua visibilidade e reflexão contribuem para o direito à educação, apostando em indagações com rosto humano e que disputam o sentido do público a partir das vozes e experiências biográficas dos sujeitos educativos.

Da troca entre os grupos e os pesquisadores, emerge que muitas das pontuações feitas pelos pesquisadores da Unesp também são identificadas nas pesquisas na Argentina. Neste sentido agrupamos os desafios/dificuldades em quatro ou cinco grandes dimensões. O primeiro grupo de desafios/dificuldades parece ser de caráter epistemológico e político, já que nos atrevemos a dizer que toda a produção de conhecimento é política. Nessa dimensão consideramos a definição do nosso posicionamento como sujeitos pesquisadores relativamente às ciências, com respeito à produção de conhecimento. E nesse sentido, nos parece que para olhar essa dimensão, a primeira reflexão a fazer diz respeito ao lugar da produção de conhecimento em que desejo me posicionar como investigador. Como concebo a produção de conhecimento? Desde um olhar tradicional, clássico, de medição, experimental? São rostos, mãos que produzem o conhecimento ou não?

Está claro que há uma dificuldade, frente a uma cultura de pesquisa marcada pelo olhar formal-experimental, em assumir-se a vertentes narrativa autobiográfica, a perspectiva crítica que mira o humano, por que vamos na contramão da concepção dominante, hegemônica de ciência, de

como construímos o conhecimento. Entendemos que é necessário compreender que reconhecer a dimensão política da conhecimento na contramão da tradicionalidade, não implica produzir um choque, uma colisão, com esta perspectiva, mas observar aquilo que pode ser complementar, e por aí nos parece que está o segredo da produção de conhecimento. É tão válido uma perspectiva como a outra e ambas têm maior validade quando se tramam.

O segundo grupo de desafios/dificuldades se refere às metodologias, sobre como armar o roteiro, como fazer as entrevistas, sobre como articular os dispositivos de produção de dados e os dispositivos de análise destes mesmos dados. Fazer um trabalho científico-acadêmico considerando a perspectiva narrativa, biográfica e autobiográfica, em um primeiro momento, para o pesquisador que se inicia neste campo, assemelha-se a um salto no vazio. Ainda não conhecemos tão bem os diferentes dispositivos que nos oportunizam (re)conhecer o rosto humano dos fenômenos que conjugam políticas educacionais, profissionais da Educação e o espaço escolar e produzir informações a partir do seu uso. Essa perspectiva nos coloca em um cenário aberto, pleno de possibilidades, frente a diversidade de formas que o humano se narra e é narrado.

E a partir dessas duas dimensões vamos encontrar uma terceira, a dimensão interpretativa. Pesquisar na perspectiva narrativa autobiográfica nos coloca frente a frente com uma gama de informações, ao mesmo tempo larga e diversa, assim, os dispositivos de análise e interpretação também se constituem *novidades* para o pesquisador que adentra a tal campo, sua escolha necessita estar em acordo com as opções epistemo-políticas e metodológicas já feitas. Como juntar todas as informações, como agrupá-las, sistematizá-las e sintetizá-las de forma coerente, consistente e que respondam aos questionamentos propostos para a realização da investigação? São desafios/dificuldades que aparecem de forma recorrente entre os pesquisadores e brasileiros e que, nos parece, implicam o pensar e repensar caminhos novos e já conhecidos para construir um próprio para dada pesquisa. O caminho para a solução desses e de outros desafios/dificuldades não deve ser solitário, mas coletivo, compartilhado, e, aí, a existência dos grupos de pesquisa e estudos aparece como uma alternativa fundamental.

Finalmente, consideramos a dimensão das dificuldades próprias da Pós-Graduação: prazos, organização administrativa, o lugar do orientador. Quais disciplinas cursar para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa? Como trabalhar recursos, tempo e produção de conhecimento?. Os Programas de Pós-Graduação estão inscritos em sistemas organizativos e, tanto o pesquisador quanto os Programas e a Universidade necessitam levar em conta este rosto humano da pesquisa, a natureza do que produzem: conhecimento de caráter público e que deve, em última análise estar à disposição da sociedade.

Assim, para além das dificuldades ou tensões que as pesquisas narrativas e biográficas podem apresentar, é importante nos colocarmos no potencial que elas nos oferecem para combater os discursos neoconservadores na ciência, na forma de produzir conhecimento válido, e como esses trabalhos permitem revitalizar o significado de escolas públicas em termos de direitos. Esse será o caminho da resistência. Do cotidiano, dos rostos humanos de quem trabalha diariamente pela educação. A investigação biográfica e narrativa encontra a sua máxima expressão política onde emergem histórias, afetos, emoções e pequenas lutas cotidianas.

## **Referencias Bibliográficas.**

**“Questões e dificuldades nas pesquisas narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas. O direito à educação na Argentina e no Brasil.”.**

Jonathan Aguirre, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Marta Campos de Quadros / pp. 330-352 -**ARTÍCULO-**

---

- Acosta, Felicitas (comp.) (2021). Derecho a la educación y escolarización en América Latina. Los Polvorines: UNGS
- 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.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. Archivos de Ciencias de la Educación 16(22), Artículo e111. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.15224/pr.15224.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15224/pr.15224.pdf)
- Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 3 (2), pp. 1-15.
- Barrios, A (2006). El derecho humano a la educación en América Latina: entre avances y desafíos. In Alicia Yamin (ed.), Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta (pp. 195-215). México: Plaza y Vázquez.
- Campos de Quadros, M. e Ferrari Leite, Y.U. (2019). Professores que constituem o professor que somos através da vida: memórias, narrativas e saberes profissionais docentes. In: Ferrari Leite, Y.U.; Calone Yamashiro, C. R.; Da Silva, E. A. e Ferreira Filho, J. Olhares sobre a escola pública. Produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa (pp. 79-93). Curitiba, CRV.
- Campos de Quadros, M. e Ferrari Leite, Y.U. (2021) Um mundo além da escola: trânsitos culturais, histórias de vida e saberes de professores. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica 6(19), pp. 860-874, <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p860-874>. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11224>.
- Campos de Quadros, M. e Ferrari Leite, Y.U. Saberes profissionais de professores: formação docente que atravessa e é atravessada pela experiência e memória. (2023) Colloquium Humanarum, 20(1), pp. 1-28, e234578, <https://doi.org/10.5747/ch.2023.v20.h556>. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4578>
- Da Silva, E. A. (2022) A educação pública municipal de Presidente Prudente: políticas, narrativas e sentidos. (Tese de Doutorado). Presidente Prudente, FCT-UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/a8bb6d5c-2a1f-4ba1-9844-40d00352da9b>
- De Lima, T. (2023). Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência (Tese de Doutorado). Presidente Prudente, FCT-UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/7805ec7f-d4a1-4d34-8c2f-127d144a98d0>
- Deleuze G. (2021) Diálogos. Pre-Textos, Valencia,
- Delanda, M. (2021) Teoría de los ensamblajes. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Ezcurra, Ana (coord.) (2019). Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Sáenz Peña: Edu UNTREF
- Ferrari Leite, Y. U.; Calone Yamashiro. C. R.; Da Silva, E. A.; e Ferreira, Filho J. (2019). Olhares sobre a escola pública. Produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa. Curitiba, CRV.
- Ferrari Leite, Y.U.; Campos de Quadros, M. e Ferreira Filho, J. (2019). Vinte anos de compromisso com uma escola pública de qualidade, Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar. In: Ferrari Leite, Y. U.; Calone Yamashiro. C. R.; Da Silva, E. A.; e Ferreira, Filho J. (2019). Olhares sobre a escola pública. Produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa. Curitiba, CRV. pp. 17-35.
- Ferreira Filho, J. (2023). Narrativas sobre a constituição profissional de diretores de escolas públicas de Presidente Prudente. (Tese de Doutorado). Presidente Prudente, FCT-UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/2ab111f6-52e2-45b7-afb6-e5c44d8f43c2>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 49, 19-57

**“Questões e dificuldades nas pesquisas narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas. O direito à educação na Argentina e no Brasil.”.**

Jonathan Aguirre, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Marta Campos de Quadros / pp. 330-352 **-ARTÍCULO-**

---

- Grinberg, S., e Porta, L. (2021). La investigación educativa como umbrales de sentidos por-venir. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-6.
- Grinberg, S. (2022) *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Buenos Aires: CLACSO.
- Laval, C. y Sorondo, J. (2023). Educación, neoliberalismo y ultraderecha: Nuevas preguntas para la investigación educativa [Éducation, néolibéralisme et extrême droite : Nouvelles interrogations pour la recherche éducative]. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 11-23.
- Lorente Rodríguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251
- Ogêda Guedes, A. e Ribeiro, T. (2019) *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: AYVU.
- Oliveira Klébis, A. BS.; Martins Costa, J.; Ferreira Filho, J.; Campos de Quadros, M. e Ferrari Leite, Y. U. (2021) *Escola pública. Saberes e conhecimentos no âmbito do grupo de pesquisa*. Curitiba, CRV.
- Pereira Deak, S. e Ferrari Leite, Y. U. (2021) Os desafios na construção da política da formação dos orientadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente. In: Oliveira Klébis, A. BS.; Martins Costa, J.; Ferreira Filho, J.; Campos de Quadros, M. e Ferrari Leite, Y. U. *Escola pública. Saberes e conhecimentos no âmbito do grupo de pesquisa*. Curitiba, CRV.
- Piovani, J. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social : entre el diseño y la práctica. In J. Piovani y L. Muñoz Terra (Coords.), *Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires : Biblos ; CLACSO
- Portela Rinaldi, R. Locatelli Franca, A e Meia Casa, V (2023) *Estado do conhecimento sobre a formação de professores*. Curitiba. Appris Ed.
- Porta, L., Aguirre, J. e Ramallo, F. (2023). La intimidad como bioestética de lo cotidiano. Ensamblajes metodológicos en investigaciones autobiográfico-narrativas en educación . *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20. pp.1-15.  
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11204/47968449>
- Porta, L., e Molinas, I. (2024). Gestos botánicos y experiencias estéticas en la investigación educativa: laboratorio de indagación disruptiva. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-18.
- Porta, L., Aguirre J. e Foutel, M. (2024). Herramienta para el diseño y evaluación de un CV Narrativo. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. CLACSO-FOLEC.
- Rivas, Axel, et al. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: CIPPEC
- Ruiz, G. (2024). Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación: implicancias para América Latina. *Tramas y Redes*, (6), 29-46, 600b. DOI: 10.54871/cl4c600b
- Sicardi, Nakayama, B. Silva Brito, S. Sousa Morais J. Vierira, J. (2023). *Diálogos entrecruzados. Modos de narrar e pesquisa vida formación*. Rio de Janeiro. CRV.
- Terigi, F y Briscioli, B. (2021). *Inclusión y equidad en educación. Panorama regional*. Buenos Aires: SITEAL-IPPE <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/pdf/1290>
- Vargas, J. G. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *MAD*, (17), 66-89.
- 

<sup>1</sup> Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, (Argentina). Posdoctor en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Asistente del CONICET. Investigador del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en

**“Questões e dificuldades nas pesquisas narrativas e autobiográficas sobre políticas educacionais e escolas públicas. O direito à educação na Argentina e no Brasil.”.**

Jonathan Aguirre, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Marta Campos de Quadros / pp. 330-352 -**ARTÍCULO-**

---

Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

<sup>2</sup> Livre-docente pela Unesp/FCT/Campus de Presidente Prudente, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Estágio de Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp/FCT/Campus de Presidente Prudente. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas educacionais e escola pública. Líder do Grupo de Pesquisa “Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar” (GPFOPE-UNESP). [yoshie.leite@unesp.br](mailto:yoshie.leite@unesp.br)

<sup>3</sup> Possui graduação em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1983), graduação em Comunicação Social Habilitação Relações Públicas pela Universidade Luterana do Brasil (2007), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales, mestrado em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Foi Bolsista Capes/Reuni no período de outubro de 2011/setembro 2012 cumprindo estágio de Pós-doutoramento junto ao PPGEDU-UFRGS. Desde 2013, cumpre estágio de pós-doutorado como bolsista CAPES/ PNPd junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Campus Presidente Prudente. É pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE-UNESP). [radiocapelinha2@gmail.com](mailto:radiocapelinha2@gmail.com)

II JORNADAS  
**DISIDENCIAS  
HÍBRIDAS**  
ARTES/EDUCACIONES/INVESTIGACIONES CUIR

Desde el territorio de Mar del Plata, que con su marea nos enreda e impulsa a movimientos de resistencia y deseo, invitamos a las II Jornadas Disidencias Híbridas artes/educaciones/investigaciones cuir. El Teatro Auditorium de nuestra ciudad fue nuevamente el escenario de talleres, conversatorios, performances, exposiciones e intervenciones artísticas desde una perspectiva cuir, crip, disca y locas.

Estas Jornadas pretendieron ser un ambiente que en forma de pulpo embiste las corrientes en su contra, cambia de piel e híbrida para sobrevivir. Sus tentáculos se expanden, enredan y repliegan, son esto, aquello, lo otro y lxs otrxs. Buscan recomponer la posibilidad del encuentro, el goce y la adrenalina, en la mezcla impetuosa de todas nuestras disidencias: las sexo-genéricas, de clase, las que se fugan de las normas hegemónicas corporales, funcionales, de edad, de alimentación, etc. Las disidencias en las formas de amar-nos, educar-nos, investigar-nos y hacer-nos artes.

En esta edición, ponemos el acento en las narrativas interseccionales, la olla popular y los feminismos villeros como prácticas de reconstrucción del tejido social. El fútbol, como pedagogías de la transformación, hace que las canchas se abran para expandir el mundo y hacer que, en esa fiesta popular, nadie quede afuera. En tiempos de oscurantismo, donde las incertidumbres desbordan y devoran, nos agenciamos con más obstinación que de costumbre para movernos en el borde de lo (im)posible, celebrarnos y proclamar que no cederemos ni uno de los derechos que supimos conseguir, ni nos cansaremos de visibilizar y nombrar los que faltan, desde la resistencia política, la construcción colectiva y las creaciones artísticas.

Aquí estamos, encarnando la dulce rebeldía de volver a mezclarnos y desbordar de acciones que colaboren a recuperar un horizonte en común. Inspiradxs en Susy Shock, nos proponemos juntar los hilos de nuestras historias y crear un tejido que nos abrigue y proteja, un muro blando y colorido para nosotrxs e insoportable para el afuera. Hacer ruido, permitirnos gritar que no tenemos miedo, aunque el dolor y la bronca nos muerdan los talones. Desatar los pañuelos de todas nuestras proclamas, envolvernos las heridas y salir nuevamente a la calle. Es momento de volver a narrarnos para re-existir.

Nos acuerpamos en los horizontes de deseo para gestar una propuesta que “nos haga lugar” para conversar, debatir e interpelar los modos hegemónicos de producción del conocimiento en el arte, la educación y la investigación, convocándonos a re-escribir y re-crear la realidad, que pica y lastima, pero nunca nos podrá silenciar. Invitamos a contagiarnos en y desde nuestras historias hechas con retazos de telas, brillos, gritos, marcas, dolores, contradicciones, militancias, cuerpxs vivxs y disidentes. A viva voz, calentándonos alrededor de la olla, cantamos #NOPODRAN porque su odio nos fortalece y empodera el corazón de todas nuestras disidencias.



**5, 6 y 7 de septiembre de 2024**

Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium / Mar del Plata

### **Organizadorxs**

- Colectiva Artística Disidente Ambientes Híbridos (AH)
- Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium (Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires)
- Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)
- Laboratorio de bio-narrativas, artes y educaciones (descomposiciones.lab.) / Facultad de Humanidades - UNMDP
- Chusma! Caravana arte-afectiva-bonaerense (Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires)

### **Equipx Organizadorx**

- Magui Monroe (Magali Villarreal) / Artista, educadora e investigadora, AH y descomposiciones.lab.UNMdP
- Luisina Placenti / Docente, titiretera y performer.
- Clara Barrenechea / Periodista, comunicadora y activista.

### **Equipx Asesorx**

- Marcelo Marán (Director Provincial de Artes de la Subsecretaría de Políticas Culturales, Instituto Cultural PBA)
- Francisco Ramallo (CONICET-GIEEC-descomposiciones.lab. UNMdP)
- Luis Porta (CONICET-GIEEC-descomposiciones.lab. UNMdP)
- Valeria Semilla (Chusma!)
- Robin David (Intérprete, docente y poeta)
- Victoria Crego (UNMdP)
- Isabel Molinas (UNL, Rosario).

## / Reseña de producciones incluidas

### // MATERIALIDAD DE LA MEMORIA

Instalación artística de Luis Porta (descomposiciones.lab) e intervención de visuales líquidas y proyecciones a cargo de Luisina Placenti (poiesis visual).

La memoria como materialidad vital de lxs cuerpxs, en unx cuerpx saturadx de emociones, es esa capacidad que permite el actuar como agentes o fuerzas con sus propias inclinaciones, trayectorias o tendencias. La memoria como materia vibrante re-compone en nos-otrxs las marcas de aquellos días en que la infancia nos llamaba al futuro a través del nombre, los juegos, la tierra mojada..., incluso la existencia antes de ser, junto al dolor inenarrable de aquello que no se puede poner en palabras: el silencio, la bicicleta y la sutura de un cuerpo amputado.

Esa memoria, metamorfoseada hoy, constela entre-cruzando narrativas hauntológicas sensibles para que los fantasmas no se apropien y posibilita curar-nos, reconstituír-nos en ceremonias de futuros que prolonguen posibilidades de seguir narrando-nos en común-unidad.

### // ENSAYO DE ARCHIVO AFECTIVO

*Por Cooperativa Cultural Transfeminista la Disidente*

Pensar el archivo afectivo que construimos, como un sinfín de fragmentos sobre las memorias de activismos disidentes que suceden en el territorio de San Martín.

Nuestro punto de partida es el año 2019 dónde convocamos a la organización para sacar a nuestra ciudad del closet, y así surgió la primera marcha del orgullo de nuestro barrio conurbano.

En esta ocasión proponemos acercar un dispositivo que nos permita colectivizar ese archivo/memoria, un complejo terreno donde confluyen experiencias múltiples. La conjunción de partes impulsa un diálogo con el juego de la recolección y conservación de diferentes documentos, materialidades y relatos. El archivo de La Disidente es un collage de muchas mixturas, actives que dejan la huella en nuestros encuentros en el barrio.

La colectivización de la imagen que nos permiten las diferentes disciplinas con las que se juega presenta para nosotres también, una manera oportuna para entretrejer en el encuentro la puesta en valor de esos canales de circulación/difusión y creación de información.

La comunidad travesti, trans y nuestra comunidad, históricamente ha sabido generar lazos entre los espacios de la calle y el espacio sensible e íntimo de la producción artística. La creación en conjunto, potencia el compartir los saberes y da muestra de la multiplicidad de discursos, soportes y técnicas con las que elegimos jugar para expresarnos y tramar otros mundos posibles. Entendiendo la memoria como un complejo territorio donde confluyen experiencias múltiples, observa el espacio para desarrollar la acción deliberada de pensar/sentir en estas mismas memorias, no solo en el ejercicio de la palabra sino en las diferentes posibilidades que suceden entre el encuentro y la praxis. La colectivización de la imagen que permite una mesa de grabado presenta una manera oportuna para entretrejer en el encuentro la puesta en valor de canales de circulación/difusión y creación de información.