

# Revista

de **E**ducación



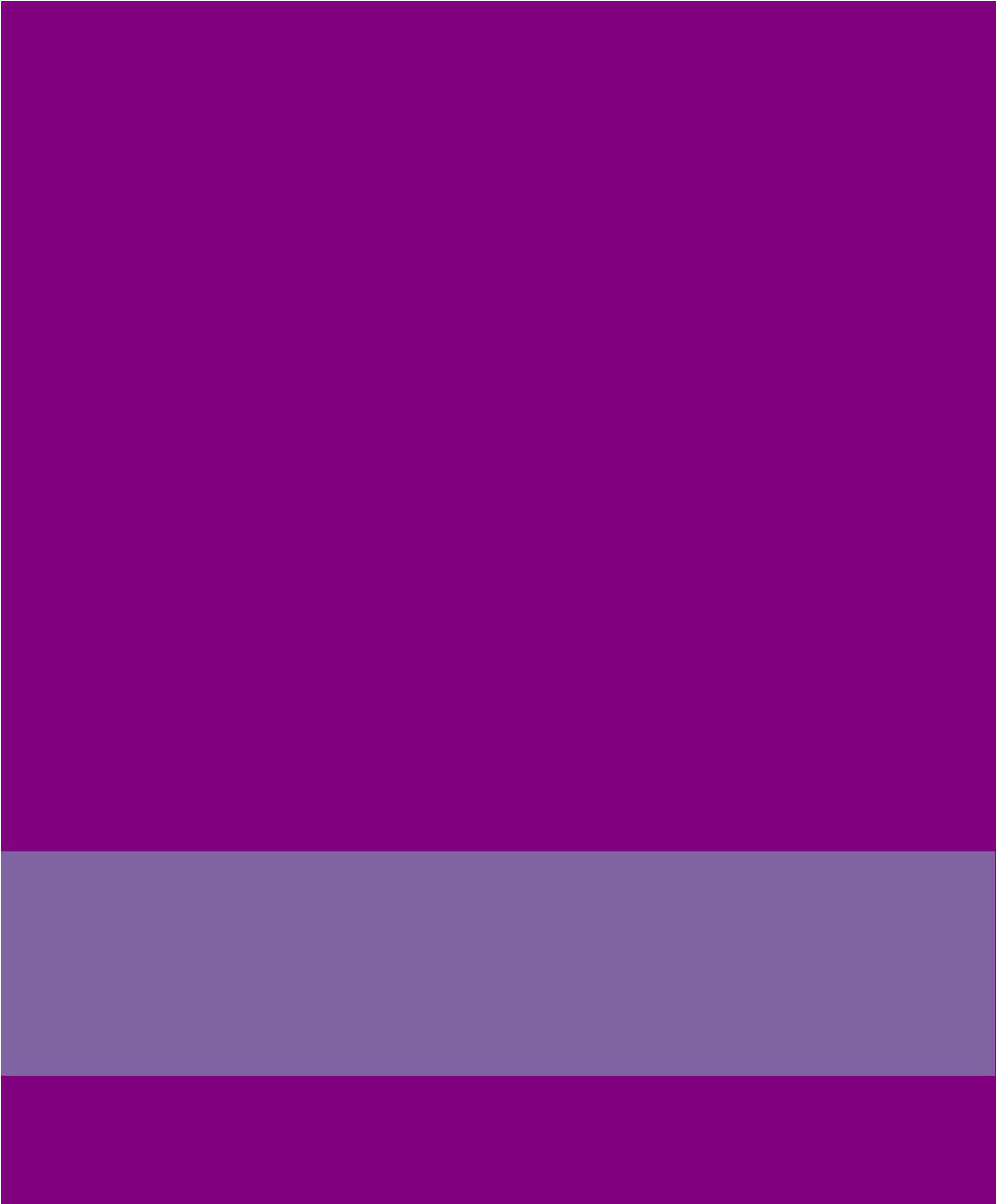
# 32

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 15 - Número 32  
Mayo-agosto 2024



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





*Revista*  
*de* **E***ducación*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**eudem**



## REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

### Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XV – N° 32

Mayo - Agosto 2024

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

### Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

## REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

**DIRECTORA:** María Marta Yedaide (UNMDP)

**SECRETARIAS:** Luciana Berengeno (UNMDP) y Bárbara Bequio (UNMDP)

**Canje Institucional:** Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

**Auxiliar administrativa:** Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

**Compaginación:** Rosario Barniu

### COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth -Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Luciana S. Berengeno - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Bárbara Bequio - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Nadia Rodriguez - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

### COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina-

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

### COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolivar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

# Sumario

- EDITORIAL
- ENTREVISTAS
- ARTÍCULOS

<i>Editorial</i> .....	9
<i>Escuela, sufrimiento y pedagogías de la interrupción: una conversación con Carina Kaplan a propósito del dolor (y el amor) social)</i>	
<i>Schools, suffering and interruption pedagogies: a conversation with Carina Kaplan about social pain (and social love)</i>	
Damián Rodríguez, Silvina Aulita, María Marta Yedaide.....	19
<i>Repensar la teoría crítica y la investigación en educación: contribuciones de los post/ nuevos materialismos</i>	
<i>Rethinking Critical Theory &amp; The Study of Education: Contributions of the “Posts/New Materialism”</i>	
Thomas S. Popkewitz, Junzi Huang. Traducción: Geraldina Goñi, Jonás Bergonzi Martínez.....	33
<i>Los grandes movimientos de transformación curricular en la formación docente inicial: Reflexiones contemporáneas desde el análisis del pasado próximo</i>	
<i>The great movements of curricular transformation in initial teacher training: Contemporary reflections from the analysis of the near past</i>	
Josefina Natalia Ramos Gonzales, Marcela Dubini.....	63
<i>La docencia como experiencia colectiva, política e infinita</i>	
<i>Teaching as a collective, political and infinite experience</i>	
Adriana Caamaño, Marcela Calvete, Verónica Ojeda.....	87
<i>La formación docente en los entornos de reconocimiento de la identidad</i>	
<i>Teacher training in identity recognition environments</i>	
Ivonne Balderas Gutiérrez.....	97
<i>El vínculo entre la formación y el amor por educar</i>	
<i>Compartiendo la esencia del docente inspirador</i>	
<i>The link between training and the love of educating</i>	
<i>Sharing the essence of the inspiring teacher</i>	
María Inés Blanc, Marcela Calvete, Florencia Canestro, Marcela Eva López.....	121

<p><b>Relatos de vivencias y experiencias que transforman la formación docente</b>  <b>Stories of experience that transform teacher education</b>  Claudia Patricia Cosentino, Marcela Eva Lopez, Maria Soledad Bonora.....</p>	137
<p><b>Crónicas de implementación: la política educativa viva</b>  <b>Chronicles of implementation: the live educational policy</b>  Silvia Vanesa Alucin.....</p>	157
<p><b>Educación pública en disputa: reflexiones en torno a las definiciones educativas de La Libertad Avanza entre la campaña electoral y sus primeros meses de gobierno</b>  <b>Disputing Public Education: Reflections on the Educational Definitions of La Libertad Avanza in the Electoral Campaign and the Early Stages of the Administration</b>  María Paula Sityar, María Belén Hobaica, Braian Marchetti.....</p>	179
<p><b>Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya: caso de estudiantes de comunicación en Yucatán</b>  <b>Linguistic attitudes towards the Mayan language: case of communication students in Yucatán</b>  Ksenia Sidorova, Mariana Ramírez Castillo.....</p>	199
<p><b>La venta de lenguas de señas brasileñas: un análisis discursivo de las imágenes utilizadas en las pancartas de los cursos de lengua de señas brasileñas (libras)</b>  <b>Brazilian sign languages for sale: a discursive analysis of images used in banners of lsb courses</b>  <b>Vendem-se línguas de sinais brasileiras: uma análise discursiva das imagens usadas em banners de cursos de libras</b>  Lívia Letícia Belmiro Buscácio, Rogério Toscano da Silva.....</p>	201  233
<p><b>El desarrollo integral infantil durante el aislamiento social: la valoración de docentes ecuatorianos</b>  <b>Integral child development during social isolation: the assessment of Ecuadorian teachers</b>  Sandra Maurera Caballero.....</p>	273

# Sumario

## • RESEÑAS eventos

**Modelos de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: el caso de la Ciudad de Buenos Aires**  
**Models of Citizenship in Secondary School: the case of Buenos Aires City**  
Matías Manelli..... 295

**¿Cómo se escribe una experiencia docente que es una experiencia de vida?**  
**How to Write Teaching Experience When It Is Actually Life Experience?**  
Maria Cecilia Colombani..... 315

**III Jornadas de Tesistas. Un espacio de reflexión e intercambio de investigaciones de grado y posgrado, diseñadas o en proceso, para compartir experiencias. Mar del Plata, marzo de 2024**  
Florencia Genzano..... 323

**Sobre Pasiones: Luis Porta**  
Luciana Albornoz..... 333

## • RESEÑAS libros

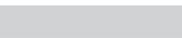
**Gil, N. (2023). Exclusionary Rationalities in Brazilian Schooling: Decolonizing Historical Studies (1st ed.). Routledge: New York. 238 pág. <https://doi.org/10.4324/9781003261988>**  
Stella Escandell..... 339

## • RESEÑAS tesis

**Las prácticas culturales adolescentes como dispositivo pedagógico para la construcción de la ciudadanía cultural. Un estudio interpretativo en una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata**  
Gabriela Carmen Cadaveira..... 349

## • EVENTOS

**Eventos..... 361**





## Por el derecho a ser felices

Cada vez que intento comprender la descripción del mundo que parece haberse impuesto y que resulta, infelizmente, muy en boga en los últimos meses, algo que dijo Rita Segato cobra, cada vez, mayor relevancia. Cuando en marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia y se decretó también en nuestro país el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la antropóloga brindó una entrevista en un medio nacional analizando los vínculos en tiempos del Coronavirus. Al modo de una pitonisa feminista, en aquella breve conversación, predijo que iba a haber una disputa narrativa por la pandemia (Canal C5N, 2020). Incapaz, en aquel entonces, de dimensionar las ramificaciones de lo que estaba escuchando y cegada por mi propia miopía creí, muy ingenuamente, que esa sentencia se limitaría a los discursos sobre la pandemia. Comprendo ahora que quizás se estaba refiriendo a algo mucho más grande: la competencia feroz que se desencadenara entre diferentes perspectivas y antinómicos relatos por la interpretación del mundo. La cual, en los últimos tiempos ha expuesto, obscenamente, su despiadado rostro, inclinando la balanza hacia la ontología del capital (Leff, 2017). Me refiero específicamente a ese relato, esa narrativa del mundo promovida por un travestido neoliberalismo, que, pretendiéndose defensor de la libertad se fundamenta en enormes desigualdades e injusticias, que, en nombre de una libertad reinterpretada y *on sale* se somete a intereses económicos y políticos que cotizan en Bolsa, y que, encuentra en la ignorancia y la pobreza su fuente nutricia, fagocitando sentidos y monopolizando significados. En un mundo donde ciertos términos parecieran haber devenido en “malas palabras”, como por ejemplo: Estado, justicia, derechos, humanos, educación, dignidad, público, bienestar, docente, investigador, salario, militancia, por señalar solo algunos. Otros términos parecieran haber sido capturados por una lógica vampírica que, alimentándose de toda potencia vital, convierte en producto todo lo que toca, como por ejemplo: libertad, cultura, ciencia, cielo.

En este escenario, reconocemos urgente reapropiarnos de las palabras para recuperar su fuerza instituyente, es por ello es nuestro deseo presentar este número 32 de la Revista de Educación, como gesto militante. En tiempos de despojo y de pretendido desprestigio del trabajo de investigadores y docentes en todos los niveles del sistema reapropiarnos, en esta oportunidad, del término “militancia”, el cual ha sido reducido a instancias que han podido representar un acoso a la libertad, cerceando su potencia semántica a un ejercicio autoritario y restrictivo, nos compromete a despejar su esencia para restituir su potencia. Del latín *miles militis*, lleva intrínseco el sentido de beligerancia y urgencia que implica este impulso hacia la acción. La Real Academia Española, referente predilecto de los discursos que asedian, lo define en su doble acepción como la condición de pertenecer a una organización política, pero también como el respaldo a una causa o propósito específico. Esto último es lo que nos congrega como equipo de trabajo en la realización de esta revista. Porque

sabemos que hay propósitos más grandes que nuestro individual signo político, y causas más importantes que nuestros particulares intereses, todos quienes colaboran (y colaboraron) con esta publicación, y con todos los números que nos anteceden (gestores, editores, revisores, autores, miembros del comité) brindamos nuestro tiempo y nuestro trabajo sin recibir ningún rédito económico, porque creemos en la realización práctica del trabajo como valor fundamental. Hacer, sostener, una revista académica en el marco de una universidad pública, es, y siempre ha sido, un trabajo militante que, a contramano de la mezquindad y la codicia, encuentra el éxito en que te guste lo que haces. Y en las antípodas de favorecer un pensamiento unidireccional y poco crítico, o adoctrinador, se configura como un gesto hacia el reconocimiento de las multiplicidades interpretativas que delinear el mundo.

Ursula K. Le Guin (2014) dijo que “la resistencia y el cambio a menudo comienzan con el arte de las palabras.” Materia prima fundamental de una publicación académica, este número se ofrece como gesto por recuperar lo sagrado de las palabras, como esa arcilla con la que, si se tiene la visión del cielo, se puede elaborar el cielo. Recuperar la noción de trabajo como una práctica militante se ofrece, en este caso, como un modo de exponer y extraer esa parte de nosotros que ama lo que hace, comprometiéndonos a no dar por sentado el mundo y a reconocer que vivir y no acostumbrarse es un asunto personal. Y desde estas claves, presentamos este número como una forma de ejercer nuestro derecho a ser felices.

Como modo de contrarrestar las lógicas de poder que se imponen, identificamos, en cada uno de los textos que componen este volumen, un compromiso por desmantelar sus fundamentos y un modo de contribuir a la re-construcción de las ciencias sociales como un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida. A este propósito, iniciamos al compás del giro afectivo y de la mano de **Damián Rodríguez, Silvina Aulita y María Marta Yedaide**, quienes en exquisita conversación con **Carina Kaplan** nos invitan a reflexionar sobre la importancia del afecto y la ética en la labor educativa. Referente indiscutida en la investigación educativa, amiga de la casa y reconocida por la sensibilidad y la lucidez de su pensamiento en torno a los vínculos y el afecto en el contexto escolar, Carina comparte su aguda y sagaz visión sobre el dolor social y el amor en la educación en esta entrevista, titulada *Escuela, Sufrimiento y Pedagogías de la Interrupción*. Comprometiendo a reflexionar sobre la importancia de desarrollar pedagogías que busquen interrumpir las dinámicas de sufrimiento, en un diálogo profundamente enriquecedor.

Desde esta apertura sensible, el presente número adopta una organización ecléctica pero articulada en torno a temáticas fundamentales para el campo educativo contemporáneo. En un país y en un tiempo convulsionado, nuestro corpus de artículos comienza con la traducción del texto de **Thomas S. Popkewitz y Junzi Huang** en la intención de sacudir, aún más, nuestros marcos interpretantes. Traducido al español por la atenta mirada de **Geraldina Goñi y Jonás Bergonzi Martínez**, *Repensar la Teoría Crítica y la Investigación en Educación: Contribuciones de los Post/Nuevos*

*Materialismos* nos participa de un análisis sobre los paradigmas de investigación en educación. Explorando los modos en que las infraestructuras de la pedagogía configuran las representaciones de las diferencias y el poder en la educación, el texto nos convoca a recuperar las contribuciones de los nuevos materialismos para repensar la teoría y la práctica educativa.

En la búsqueda de una progresión temática y conceptual, partimos de una serie de relatos y experiencias transformadoras que moldean la formación docente en diferentes contextos. Mediante un análisis detallado sobre los cambios en el plan de estudios de la formación docente inicial, **Josefina Natalia Ramos Gonzales** y **Marcela Dubini** señalan las conquistas político-pedagógicas logradas en términos de currículo. En su artículo *Los Grandes Movimientos de Transformación Curricular en la Formación Docente Inicial: Reflexiones Contemporáneas desde el Análisis del Pasado Próximo*, las autoras sistematizan los antecedentes que definen un primer movimiento de transformación curricular para avanzar hacia los proyectos piloto que surgieron durante el retorno a la democracia. Este segundo movimiento invita a reflexionar sobre las recientes transformaciones en los planes de estudio, que podrían anticipar un tercer movimiento de transformación curricular en desarrollo. Continuando con los procesos de transformación en la formación docente, **Adriana Caamaño, Marcela Calvete y Verónica Ojeda** exploran la naturaleza del saber-ser docente en *La docencia como experiencia colectiva, política e infinita*. Como parte de un proyecto del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) que se centra en las experiencias pedagógicas de docentes formadores en el Profesorado de la UNMDP, esta investigación biográfico-narrativa, reflexiona sobre la dimensión política y social de la experiencia docente, el carácter colectivo de la labor docente y la necesidad de capacitación continua, una lectura fundamental para entender la naturaleza cambiante del ser docente.

Ampliando el debate desde México, **Ivonne Balderas Gutiérrez** aborda la formación docente desde una perspectiva que considera la multiplicidad de aspectos que intervienen en la educación. En su artículo: *La formación docente en los entornos de reconocimiento de la identidad* analiza los modos en que la formación docente se desarrolla en entornos de reconocimiento de la identidad. En un recorrido que va desde lo micro, donde el docente actúa y decide, hasta lo macro, con disposiciones institucionales y normativas, conceptualiza los tipos de formación y explora cómo se manifiesta la formación en diferentes niveles. Destacando la importancia de una formación docente que responda a las necesidades concretas de los docentes y que esté alineada con los cambios sociales y tecnológicos recientes, nos ofrece claves valiosas para repensar la formación en nuestros propios contextos. Relocalizándonos en el contexto nacional, **María Inés Blanc, Marcela Calvete, Florencia Canestro y Marcela Eva López** exploran el vínculo entre la formación docente y el amor por educar a través de narraciones en primera persona de docentes formadores. En la intención de comprender las prácticas, pensamientos y emociones de estos edu-

cadores, así como ofrecer nuevas perspectivas para replantear nuestras prácticas pedagógicas, las autoras nos acercan su artículo: *El vínculo entre la formación y el amor por educar. Compartiendo la esencia del docente inspirador*. Aquí, y a partir de entrevistas y relatos personales, se interpretan las dimensiones del desarrollo individual y colectivo en la formación docente que revelan la construcción de la identidad a lo largo del tiempo, así como el amor hacia el trabajo, los estudiantes y la disciplina enseñada. También desde el enclave local, **Claudia Patricia Cosentino, Marcela Eva López y María Soledad Bonora** nos comparten un artículo que forma parte del proyecto “Estudiantes y docentes en contextos de formación IV: formar-se para la libertad. Experiencias pedagógicas y vivencias personales de docentes formadores del Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, llevado a cabo por el Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) en el CIMED. Titulado: *Relatos de vivencias y experiencias que transforman la formación docente*, se centra en el relato de una docente e investigadora del Profesorado de Inglés de nuestra universidad, que trabaja en el área de formación docente para explorar tres aspectos derivados de su historia de vida: el surgimiento de su vocación, su socialización profesional y su desarrollo como docente formadora. Mediante un enfoque narrativo, recuperan las resonancias de los trayectos biográficos y profesionales en la práctica docente como catalizadores para la creación de espacios de formación en libertad y autoconocimiento.

Desde vivencias personales, relatos íntimos y análisis críticos sobre las transformaciones que moldean la formación docente nos adentramos en las intrincadas redes de la política educativa. Inaugurando este segmento de la mano de **Silvia Vanesa Alucin**, quien nos comparte una serie de *Crónicas de implementación: la política educativa viva*, sobre la ejecución de políticas educativas destinadas a la inclusión en el nivel medio. A través de un estudio etnográfico, realizado en tres escuelas secundarias de Rosario (Santa Fe) entre 2020 y 2023, la autora nos sumerge en las estrategias institucionales utilizadas en el proceso de implementación, traducción y apropiación de las políticas estatales. Con el propósito de comprender cómo cobran vida los diferentes planes y programas se enfoca en tres mecanismos específicos: la toma de posiciones en la implementación de políticas de distribución y asistencia, los métodos para llevar a cabo el acompañamiento educativo y la utilización de los recursos proporcionados por las políticas; convocándonos a reflexionar en torno a las diversas manifestaciones de lo estatal en el ámbito escolar. Continuando con el *corpus* propuesto, y examinando las tensiones en torno a la educación pública en un contexto de cambio político, y ofreciendo una visión crítica de las políticas educativas actuales, **María Paula Sityar, María Belén Hobaica y Braian Marchetti** nos ofrecen un análisis detallado de las propuestas educativas de la plataforma electoral de La Libertad Avanza durante su campaña electoral de 2023, en diálogo con las políticas desplegadas por el incipiente gobierno. En su artículo *Educación pública en disputa: reflexiones en torno a las definiciones educativas de La Libertad Avanza entre la campaña electoral y sus primeros meses de gobierno* recuperan los supuestos

primordiales que respaldan la propuesta de los *vouchers* como elemento central de sus propuestas. Desde una perspectiva histórica y crítica, recuperan experiencias previas que han influido en la descentralización y privatización del sistema educativo argentino considerándolas como antecedentes cruciales para comprender las transformaciones actuales en la política educativa de nuestro país, e invitándonos a reflexionar sobre el retroceso que comporta aquello que se pretende “innovador”.

Desplazándonos en el mapa conceptual y territorial, regresamos a México para recapacitar en torno a la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la educación contemporánea. Desde Yucatán, **Ksenia Sidorova** y **Mariana Ramírez Castillo** analizan las actitudes lingüísticas hacia la lengua maya entre estudiantes y egresados de una licenciatura en comunicación. En su investigación, que recupera los procesos de marginalización y discriminación que ha enfrentado la lengua *maayat'aan*, provocando una disminución en el número de hablantes, revelan que la mayoría de los participantes muestra actitudes positivas hacia la lengua maya, reconociendo su importancia y la responsabilidad de promover su visibilización y proteger los derechos de sus hablantes. A partir de estos hallazgos, las autoras sostienen en su artículo *Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya: caso de estudiantes de comunicación en Yucatán* la necesidad de integrar esta lengua en el perfil de los comunicadores de la región. Inclusión que no solo enriquece la formación y el perfil profesional, sino que también contribuye al reconocimiento y revitalización de una lengua ancestral y culturalmente significativa en la región. Continuando con el tema de la diversidad lingüística, nos trasladamos a Brasil para adentrarnos en un análisis revelador sobre las representaciones de la lengua de señas en la publicidad educativa y sus implicancias sociales y culturales. En su artículo: *La venta de lenguas de señas brasileñas: un análisis discursivo de las imágenes utilizadas en las pancartas de los cursos de lengua de señas brasileñas (libras)*, **Lívia Letícia Belmiro Buscácio** y **Rogério Toscano da Silva** exploran las redes discursivas que se entranan en las imágenes utilizadas en los banners que promocionan dichos cursos. Mediante un Análisis del discurso, y desde la concepción de Libras como una “lengua universal” hasta perspectivas que la asocian con conceptos religiosos de “salvación”, los autores nos participan de una reflexión profunda sobre la conceptualización de Libras y los modos en que se reproducen, en la publicidad, los conocimientos lingüísticos y las concepciones sobre las lenguas de señas y sus usuarios.

Moviéndonos temporal y espacialmente, nos retrotraemos al contexto desencadenado por la pandemia de COVID-19 para conocer las preocupaciones y desafíos enfrentados por los educadores ecuatorianos en aquel escenario de virtualización de la vida social. En su artículo *El desarrollo integral infantil durante el aislamiento social: la valoración de docentes ecuatorianos*, **Sandra Maurera Caballero** nos comparte los resultados de una investigación cualitativa desarrollada en octubre de 2020. A través de entrevistas estructuradas con 84 docentes de Educación Inicial, la autora nos acerca la experiencia de los educadores, convocándonos a reflexionar sobre

la importancia de comprender las necesidades y desafíos específicos que enfrentan los niños durante situaciones de crisis, así como sobre el rol de los docentes en el diseño de estrategias educativas flexibles que puedan adaptarse a los escenarios volubles y acompañar a los estudiantes en tiempos de incertidumbre.

Cambiando el eje de la conversación hacia el ámbito de la educación secundaria, y cerrando nuestra selección de artículos para este número, **Matias Manelli** reflexiona sobre los modelos de ciudadanía implementados en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Mediante el análisis de los diseños curriculares de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (NES), el autor explora las prescripciones para el ciclo básico y el bloque de formación general del ciclo orientado. Centrado en el análisis discursivo de los contenidos prescritos, y con el propósito de caracterizar la configuración disciplinar y discursiva que conforman el modelo de ciudadanía propuesta por el Estado, su texto dialoga con el de Silvia Alucin en torno a los modos en que lo estatal se manifiesta en lo escolar; al tiempo que recupera, metodológicamente, el de Livia Letícia Belmiro Buscácio y Rogério Toscano da Silva. Dejándonos llevar por la lectura y la especificidad del texto, advertimos que *Modelos de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: el caso de la Ciudad de Buenos Aires* nos ofrece una revisión cuidadosa del enfoque estatal en la promoción de la ciudadanía entre los estudiantes secundario y una base sólida para discutir los procesos de configuración la identidad cívica en los jóvenes.

Una lectura afectiva, cuatro reseñas y una esperanza cierran este número. En primer lugar, **Cecilia Colombani** enriquece nuestro número al compartir su performance durante la presentación del libro “Pasiones; Luis Porta” el pasado noviembre en la Villa Victoria de Mar del Plata. En esta experiencia, que podemos definir como una performance, la autora nos participa de un recorrido sensible y conmovedor en torno la figura de Luis Porta.

Iniciando la sección de reseñas, **Florencia Genzano** recorre las *III Jornadas de Tesistas. Un espacio de reflexión e intercambio de investigaciones de grado y posgrado, diseñadas o en proceso, para compartir experiencias*, realizadas en la ciudad de Mar del Plata en marzo de 2024. **Luciana Albornoz**, por su parte, comenta el quinto título de la colección Pasiones. Caracterizada por poner el centro de la escena la percepción, el amor, el deseo y las pasiones en las aulas universitarias a partir de las biografías de profesores, este volumen recorre la trayectoria vital de Luis Gabriel Porta Vázquez, destacado y querido profesor de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Realizado por Jonathan Aguirre, Laura Proasi, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide, *Pasiones: Luis Porta* es una obra que, tal como señala la reseñista, “no solo ilumina la vida de un individuo notable, sino que también nos sumerge en los procesos de investigación (auto) biográfica con excelencia, generosidad y empatía”. Y continuando con las recomendaciones, **Stella Escandell** sintetiza *Exclusionary Rationalities in Brazilian Schooling: Decolonizing Historical Studies* de Natalia de Lacerda Gil, un libro imprescindible para comprender la configuración

histórica de las estadísticas educativas en Brasil desde una perspectiva crítica y descolonial. Además de estos valiosos aportes, cerrando esta sección, **Gabriela Carmen Cadaveira** comparte su experiencia de tesis en la reseña titulada *Las Prácticas Culturales Adolescentes como Dispositivo Pedagógico para la Construcción de la Ciudadanía Cultural*. Esta investigación, realizada en el marco de su Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, se enfoca en las prácticas pedagógicas y culturales en una escuela secundaria estatal en la periferia de Mar del Plata y representa un aporte valioso que nos convoca a reflexionar, imaginar y desear perspectivas posibles para una educación más inclusiva y transformadora.

Finalmente, como es habitual, un calendario de eventos próximos cierra este número. Más allá de configurarse como una plataforma de difusión (que lejos está de abarcar la totalidad de la oferta en la región y/o completar la agenda) en este complejo e incierto escenario, ofrecemos esta sección como una flecha lanzada hacia futuros vivibles. Una flecha empujada con “restaurar los vínculos entre conocimiento y fiesta” (Orozco, 2012, p.19), porque aunque todavía, no somos capaces de mirar al futuro con optimismo, tenemos esperanza. A sabiendas de que, como decía Václav Havel, la esperanza no es la convicción de que algo saldrá bien, sino la certeza de que algo tiene sentido, independientemente de cómo resulte.

Luciana S. Berengeno<sup>1</sup>

## Referencias

- Le Guin, U.K. (2014). Discurso de aceptación de la Medalla de la Fundación Nacional del Libro por su contribución distinguida a las letras estadounidenses, 19 de noviembre de 2014
- Leff, E. (2017). “Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la ecología política”, en *Ambiente & Sociedade*, V. XX, n. 2, São Paulo, p. 229-262; jul.-set. 2017
- Mariscal Orozco, J. L. (2012). *Procesos de profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- C5N. (1 abr 2020). *Entrevista a la antropóloga Rita Segato en Brotes Verdes* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=L5JjUAW82is>

## Notas

<sup>1</sup> Licenciada en Gestión Cultural. Doctoranda en Educación, Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto) biográfica y biográfica en educación, FHA, UNR. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Mar del Plata. Becaria doctoral de CONICET. Integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Secretaria de la Revista de Educación. Contacto: lucianaberengeno@gmail.com



# Revista

de **E**ducación



## **ENTREVISTA**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## Escuela, sufrimiento y pedagogías de la interrupción: una conversación con Carina Kaplan<sup>1</sup> a propósito del dolor (y el amor) social)

### Schools, suffering and interruption pedagogies: a conversation with Carina Kaplan about social pain (and social love)

Damián Rodríguez<sup>2</sup>

Silvina Aulita<sup>3</sup>

María Marta Yedaide<sup>4</sup>

#### Resumen

Esta conversación se cimienta en un profundo respeto y una hermosa amistad, capaz de ofrecer la caricia de la compañía y la fraternidad en estos tiempos convulsos. Fuimos en busca de Carina Kaplan porque ella está desde hace tiempo poniendo el oído y el corazón en el cotidiano escolar y lo que allí duele, lo que late, lo que promete. Necesitábamos encontrarla para que nos contara cómo este escenario —mitad inédito, mitad re-editado— le viene afectando, qué se está alterando respecto de su obra—esa trayectoria académica que viene componiendo al compás del giro afectivo y siempre nos cautiva. Le enviamos unas preguntas guía para propiciar la charla. Honró la ocasión que nos reunía, cuidando este vínculo también con generosidad. Nos regaló una revisión de sus historias de llegada a pensar la escuela en clave afectiva-emocional, alimentando la tesis esperanzadora sobre las posibilidades que todavía atesora. Nos recordó lo que estamos considerando con extrema seriedad en estos días: somos seres afectados y afectantes, cuya sensibilidad no se desanuda del pensamiento (Giraldo y Toro, 2020). Ella lo viene diciendo: no se pueden sostener expectativas de rendimiento académico con una trama vincular dañada, violentada de múltiples modos. A la vez nos rescató de las fuerzas que insisten en imantar los problemas al ámbito de lo privado y estigmatizar a la escuela como particular enclave

de desigualdad y violencia; la investigación en estos cotidianos cuenta otra historia. Esa escuela que también es sitio de cuidado y de posibilidad para los seres vulnerados que somos por nuestra necesidad de reconocimiento, por el temor al rechazo, por la experiencia de la soledad. Carina nos invitó a pensar que “El otro tiene que ser importante para mí sin distinción de condición”, apostó a “la potencialidad que tiene la escuela de construir huellas biografizantes”, se definió a favor de gestar “pedagogías de la interrupción”. El diálogo ha sido exquisito, delicioso y también importante—un llamado al recobro de la ética por vía de la sensibilización, la estética y la amorosidad.

**Palabras clave:** Dolor social; habitus emotivo; Pedagogías de la interrupción

### Summary

This conversation is grounded on profound respect and academic friendship; it has thus brought along some comfort in these unsettling contemporary times. We summoned Carina Kaplan to the discussion because she has been investing her heart and work in every-day school life for years, enabling us to perceive the conditions of suffering and hope there. We wanted to know how she deemed the current scenarios and whether these had altered her studies related to the affective turn. She replied with candor to the script we proposed and honored the occasion, displaying not only warmth but also utter generosity. She reviewed her line of work and revived the thesis of schools as sites of possibility, as she emphasized the affecting/affective conditions that merge the cognitive and sensible realms (Giraldo y Toro, 2020). She has been clear about this many times: achievement cannot be divorced from harmful relationship patterns. She now invites us, particularly, to suspend our biases on individuality and the branding of schools as sites of violence and inequality. Research has shown that they are also places to be cared for, to heal from our common fears, the need to be recognized and the experience of loneliness. Carina has invited us to consider that “The other must be important for me regardless the distinctions produced by conditions”, as she advocated in favor of “the importance of schools to leave biographizing traces” and the “pedagogies of interruption”. The conversation has been delightful, exquisite and important, as it called for the recovery of ethics through sensibility, aesthetics and love.

**Keywords:** Social Pain; Emotional Habitus; Interruption Pedagogies

Fecha de recepción: 05/04/2024  
 Fecha de evaluación: 06/04/2024  
 Fecha de evaluación: 07/04/2024  
 Fecha de aceptación: 08/04/2024

*La charla entre Damián y Carina comienza con nuestro agradecimiento, su cálida disposición y la alusión al guion que habíamos definido los tres y puesto en su consideración para esta conversación.*

**Carina:** Tomaré tus preguntas como un argumento, porque retoman ideas que he ido haciendo públicas y trataré de exponer desde otro lugar. Al mismo tiempo, agradezco sinceramente porque se nota que han leído profundamente mis textos y que conocen mi perspectiva y la de mi equipo. Muy agradecida por ello.

Es importante dar cuenta de cómo arribé a la idea del dolor social en la escuela, ¿cómo es que comencé a interesarme por el sufrimiento social en la escuela? Uno siempre está pensando si los estudiantes construyen una experiencia escolar biografiante o si, por el contrario, la escuela es una institución que es desubjetivante, y cómo se da esa dinámica que siempre es contradictoria. Pero lo cierto es que al trabajar en investigación sobre las violencias en el ámbito escolar haciendo esta distinción de violencias físicas y violencias simbólicas—que aún es una distinción analítica que hay que seguir ahondando, porque están muy implicadas las violencias físicas y las violencias simbólicas—advertí en ese momento que detrás de toda forma de violencia hay una expresión o signo de un dolor social. Significa que pensar el sufrimiento en la escuela nos permitiría, o nos permite—lo pensé en ese momento, no como una hipótesis—pensar acerca de cuáles son las heridas sociales que las y los estudiantes traen a la escuela, pero a su vez, cuáles son las que se tramitan en la escuela, es decir, pensando este lugar de la escuela como una institución que puede ayudar a reparar las heridas sociales, como una institución que puede promover procesos solidarios y reciprocidad, que puede hacer contrapeso simbólico frente a las formas de violencia. Me refiero a estas marcas de la infancia, que tienen que ver con las condiciones de la desigualdad en sus múltiples facetas—me refiero a la desigualdad por condiciones de género, de origen social, de discapacidad, de etnia. Una serie de mecanismos que existen en la sociedad que operan a veces muy disfrazadamente reproduciendo estas expresiones de la desigualdad que tienen un correlato en rostros humanos, en personas, en la gente que está habitando la escuela. Particularmente a mí me interesa la figura de los alumnos, pero también es verdad que cuando uno piensa en el sufrimiento social, piensa en términos de vínculos generacionales, intergeneracionales. Entonces, estudiando o profundizando en el estudio sobre las formas de la violencia en la escuela, sobre los micro racismos como una forma particular de micro-violencia cotidiana, advertí que hay un efecto socio-subjetivo de daño. Es decir que hay, por un lado, una matriz de sufrimiento y, por otro lado, un efecto de daño. Entrevistando a aquellos estudiantes que sufren uno advierte que se va configurando un efecto daño en el sentido de prácticas de auto menosprecio, de configuración o conformación de una autoestima muy devaluada. Que cuando las y

los estudiantes son objeto de burla, por ejemplo, como una forma de violencia simbólica muy extendida en la escuela, se sienten mal, se sienten inferiores, se sienten humillados. Así, mi interés empezó a estar en cómo dar cuenta de esta trama afectiva que genera malestar—un malestar que produce que las y los estudiantes no sólo la pasen mal, se sientan mal, sino que les impide que puedan aprender en términos de lo que se espera de ellos, en términos académicos, cognitivos, y que afecta su socialización escolar. Porque detrás de todo niño que sufre hay una imposibilidad sentida de cumplir con lo que se espera, con las expectativas de comportamiento y rendimiento. Ahí empecé a pensar cómo dar cuenta en mis estudios empíricos del giro afectivo, es decir, cómo inscribir lo emocional en el corazón de las escenas del cotidiano y particularmente comprender una emoción constitutiva de subjetividad que es el sufrimiento. O sea que enmarco a la cuestión del sufrimiento a la producción de la emotividad de época que adquiere signos particulares, singulares—de acuerdo con de quién se trata, pero que a su vez da cuenta de un sufrimiento social, colectivo. Por eso a mí me interesa anexar a la palabra *social* al sufrimiento. Me interesa en términos teóricos y también de comprensión de la realidad escolar: el término sufrimiento social, el término dolor social, porque aun cuando el dolor sea vivido personalmente por cada uno de nosotros tiene una reminiscencia del dolor más colectivo. Y si la escuela puede ayudar a simbolizar, a tramitar, a elaborar esas formas de dolor social se abre algún horizonte o alguna esperanza de que la escuela pueda ser un refugio emocional, es decir, que pueda realizar este contrapeso interrumpiendo prácticas de violencia y, por lo tanto, ayudando a que la trama vincular y las culturas afectivas puedan ser más subjetivantes.

**Damián:** ¿Cuáles son las injusticias afectivas que entendés prevalecen en estos tiempos? Pienso en los micro racismos, por ejemplo?

**Carina:** Te comento que aplicamos una encuesta durante el aislamiento en pandemia a estudiantes de secundario de sectores populares, y ahí advertí cómo la escuela es un lugar para estar en compañía de los otros pero en donde gran parte de los estudiantes, me arriesgo a decir, en ocasiones algunos casi siempre, se sienten solos. Entonces, una de las características que tiene que ver con los signos de época es esta forma de aislamiento, de desconexión, de la imposibilidad material y simbólica de construir lazo social. Hemos identificado a través de la percepción juvenil que una experiencia que se ha acrecentado es la de soledad. Y es interesante pensar esto porque hay un contexto de primacía del individualismo, donde se premia el yo por sobre el nosotros, por sobre la producción de vínculos colectivos más cooperativos. Vivimos en una sociedad que premia lo competitivo y desprecia lo cooperativo. La escuela es un lugar por excelencia de cooperación. Por eso, los proyectos de investigación que llevamos a cabo pretenden comprender cómo se construyen las tramas afectivas institucionales y cómo la cultura afectiva escolar incide en los modos de trato, en las prácticas curriculares que se proponen

a los estudiantes y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Entonces una de las emotividades que a mí me parece que vale la pena profundizar en las propuestas de intervención escolar, es la referida a las experiencias de soledad. Al sentirse en soledad y con falta de recursos para lograr vínculos significativos, hemos observado una forma particular de violencia que se vuelve contra el propio cuerpo, es decir, las prácticas de autolesión y los intentos de suicidio en relación a lo que se exacerbó en este tiempo. En este caso lo observamos en entrevistas en profundidad individuales y grupales que triangulamos con los datos de la encuesta y advertimos que las y los jóvenes cuando sienten malestar, cuando sufren, tienden a producirse autolesiones, autoagresiones, sobre todo cortes en la piel o prácticas vinculadas al suicidio. Esto se ha incrementado en este tiempo. Y detrás de toda práctica de autolesión o práctica de suicidio, que nosotros denominamos como violencias contra el propio cuerpo o violencias que se vuelven contra sí mismo, existe un sufrimiento muy importante. Y ahí también nos pusimos a pensar que cuando uno comprende el sufrimiento está dando cuenta de lo que está silenciado y de la necesidad de expresarse; nos dice que la escuela puede ser uno de esos espacios en que las y los estudiantes sienten confianza para narrar y relatar. Expresar ese malestar, socializarlo. Hay una investigación que está llevando a cabo Ezequiel Szapu, de nuestro equipo, en la cual pregunta a los estudiantes por los cortes en la piel, las autolesiones, y me comentaba que el 100% de ellos identifica esta práctica como propia o de algún compañero o amigo. Esto es muy fuerte, sobre todo teniendo en cuenta que, por ejemplo, las prácticas de autolesión eran un reducto de la intimidad. Se las consideraba y trataba como una patología individual, singular, que correspondía a una caracterología psicopatológica de ciertos casos singulares. Lo digo porque prevalecía una mirada que se construía sobre el estudiante y que, en general, estaba oculta para la escuela. Y sin embargo es interesante porque nuestras entrevistas, cuando indagamos, insisto—a través de focus group, entrevistas grupales y a través de algunos trabajos particulares de investigadores—observamos que las prácticas autodestructivas están vinculadas a las experiencias de soledad, a los sentimientos de humillación, sentimientos de exclusión, es decir, toda una red sentimental que a nosotros nos parece que permite tener acceso a la comprensión de la constitución de subjetividad juvenil en nuestra época. Las emociones, entonces, y estas prácticas que tienen que ver con un sentimiento de malestar no pueden ser abordadas como reducto de la intimidad porque lo que justamente ha sucedido es que las experiencias emocionales, las prácticas autodestructivas, se muestran en el espacio público de la escuela. Esto nos abre el camino para reponer este carácter social y público de las emociones porque lo emocional, lo sentimental ha sido históricamente un reducto de la intimidad, de lo familiar. Quien se dedicaba al cuidado emocional de las niñas y los jóvenes era la familia por razones históricas, también, ¿verdad?, en esta separación que hubo entre el Estado y la familia se definió qué esfera de lo social cubre cada quien. Sin embargo,

conversando con algunos maestros de primaria me comentaban, por ejemplo, que había grupos de estudiantes, alumnas muy niñas que se iban al baño y se cortaban para poder ser parte del grupo, para poder ser aceptadas en el grupo: la que no se cortaba no era incluida en el grupo. Y algo que hemos aprendido, estudiando la violencia, es que todos necesitamos ser vistos, aceptados y reconocidos por los demás. Entonces estas prácticas muchas veces son la expresión de una dinámica grupal de liderazgo, de poder ser aceptado, etc. Hay en el fondo siempre un sentimiento de rechazo o miedo al rechazo que está atravesando la dinámica de interacción y de poder entre los estudiantes. A mí me parece que el miedo al rechazo o el sentimiento de exclusión es muy estructurante de las prácticas vinculares en la escuela y de los efectos que tienen estos vínculos, que están sustentados sobre formas de violencia que están muy naturalizadas, por otro lado. Porque la pregunta por lo emocional o por el sufrimiento tiene que ver con cómo constituimos lazo social y, en la escuela, particularmente, lazo afectivo con los otros. Cómo participamos en la escuela; incluso cuando uno recorre su propia biografía escolar puede advertir esto de una lucha por el reconocimiento. En relación a la discapacidad, una lucha para que nuestras formas identitarias, nuestras formas de ver el mundo, nuestras formas de actuar puedan ser legitimadas, valoradas. Entonces, ¿cómo puede la escuela interrumpir ciertas formas de discriminación que tienen un efecto socio subjetivo sobre la estructuración de las trayectorias y experiencias escolares? Y en cuanto a la relación sufrimiento-soledad hay efectos socio-psíquicos, es decir, que lo social y lo psíquico van unidos.

Es necesario legitimar todo lo que los niños y los jóvenes sienten, es decir, poder valorar aquello que sienten, poder comprender cómo sienten. Porque uno va configurando a lo largo de su historia lo que Pierre Bourdieu denominó *habitus*, y nosotros aventuramos como categoría el *habitus emotivo*. Si bien no habíamos encontrado esta referencia, la fuimos construyendo como forma de ver el mundo que se aprende en lo familiar, pero que se aprende también en la escuela y en todos los ámbitos de socialización en que uno va incorporando esquemas de percepción del mundo. Entonces ahí es posible pensar cómo el *habitus* emotivo se va configurando de ciertos modos. Es importante, siempre legitimando todas las formas de sentir. Por ejemplo, tenemos estudios con jóvenes indígenas que muestran que se sienten inferiores y por ello es necesario investigar por qué se sienten inferiores, cómo construyen ese sentimiento de inferioridad, pero a su vez dar batalla respecto del lugar que tiene la escuela para construir mayor valía social, para fortalecer a estos jóvenes que están invisibilizados, que a su vez están atravesados por condiciones de la desigualdad. Porque si no la desigualdad no es solo un mecanismo de discriminación económica sino también de imposibilidad de construir una existencia sentida como más digna.

Volviendo a tu pregunta por las condiciones y recursos de la discapacidad, nosotros estudiamos a la escuela porque constituye una institución estatal pública a la que asisten las mayorías y porque constituye una posibilidad de dotarla de ciertas

herramientas simbólicas (mediante nuestros estudios e investigaciones) para promover mayor justicia. Y no es solamente la justicia social, que es un concepto ligado a la posibilidad de constituir una vida material digna sino también la posibilidad de constituir lazo social, la posibilidad de afianzar nuestra identidad. En este punto pensamos también en la justicia afectiva como el derecho que tienen todos los niños, las niñas, los jóvenes, el derecho que tenemos todos a ser amados, protegidos y cuidados. Y acá me parece que el ejercicio de este derecho en algunos grupos, como aquellos atravesados por condiciones de la discapacidad, es un derecho poco ejercido. Entonces, trabajar sobre la afectividad no es solamente tener un trato igualitario sino instrumentar contenidos en el currículum que permitan ayudar a construir una convivencia que esté signada por el reconocimiento mutuo. Promover relaciones de justicia tanto en lo escolar como en lo no escolar. El otro tiene que ser importante para mí sin distinción de condición. Lo afectivo no está puesto solo en los abrazos sino que es un contenido escolar que hay que conceptualizar, ¿qué relatos uno le ofrece a los estudiantes en términos de herramientas simbólicas para ese reconocimiento del otro? Como por ejemplo si yo pongo la figura de un niño discapacitado que está sufriendo puedo generar procesos de identificación para que se pongan en el lugar de ese niño, para que puedan pensar cómo se sentirían si estuvieran en ese lugar. Tenemos que construir una mirada de reconocimiento mutuo basado en vínculos recíprocos.

Y eso es un aprendizaje social en la escuela que nos enriquece a todos como sociedad y nos permite pensar cómo la escuela contribuye a la construcción de una ciudadanía sensible.

**Damián:** Habíamos propuesto, como segundo eje, la discusión sobre las violencias contemporáneas en el cotidiano escolar, con una mirada que se pregunte, también, por los otros sujetos de la educación y los modos en que (se) afectan.

**Carina:** Primero considero importante recordarnos que la educación, la escuela, es una apuesta. Uno se propone horizontes utópicos a construir. Entonces, a veces, me parece que se confunden ciertas prácticas de violencia y micro violencias en la escuela que están muy naturalizadas con la potencialidad que tiene la escuela de interrumpir esas violencias. Muchas veces se habla de que el maestro es violento, de que los niños son violentos; entonces pareciera que la escuela es como una institución donde solo opera la violencia. Yo desmiento categóricamente que eso sea la escuela. Aunque una como investigadora y mucho de la literatura en investigación educativa y los medios de comunicación a veces generan una imagen de la escuela violenta. Es más, hay algunos titulares de libros que son “la guerra en las aulas”. A mí me parece que hay que pensar que quienes estudiamos la violencia en la escuela, somos conscientes que se trata de prácticas, que tienen una matriz en el inconsciente social, pero que lo escolar no puede ser reducido a la violencia.

Cuando uno recorre la escuela allí predomina un compromiso por sacar adelante a los niños y, por parte de los niños, de construir experiencias subjetivantes, o sea, la escuela es vista, en general por los jóvenes como un lugar donde son felices la mayoría de las veces, la mayoría del tiempo. Pero claro, como la educación es una apuesta por los más débiles, por los más silenciados, uno se concentra en esas prácticas que es necesario revertir para llegar a formas de justicia social o para que la escuela cumpla esta función de promoción de signos de justicia. Esto como primera advertencia: no me parece ni muy justo, ni muy adecuada la idea de que la escuela es una institución violenta y que las relaciones que allí predominan son violentas. En todo caso, pueden referirse a ciertas prácticas naturalizadas en la sociedad que se reproducen en la escuela. ¿Qué quiero significar con esto? Que existen micro racimos en la escuela porque existe racismo en la sociedad. Existen niños que se burlan y se discriminan por el color de la piel, porque el rostro y, particularmente, el color de piel es un signo de distinción social. Lo que sí puede hacer la escuela es, a través de su práctica pedagógica cotidiana, interrumpir esas dinámicas sociales de discriminación. Ahí le tengo mucha confianza a la escuela porque es un lugar en donde sus prácticas cotidianas pueden promover culturas afectivas que tiendan a relaciones de reciprocidad y de reconocimiento mutuo y más fraternas.

En el currículum cotidiano, en la trama escolar se puede poner mucha cuña respecto de este propósito de que la escuela eduque en la sensibilidad por el otro. Considero que esto necesita ser objeto de reflexión desde las prácticas iniciales en el oficio de enseñar. Primero porque el oficio del maestro es siempre artesanal y se va construyendo en la práctica, pero bajo ciertos lentes teóricos. Entonces, recuperar el giro afectivo como se está haciendo en el campo de la investigación educativa me parece interesante como reto para la formación docente—esta posibilidad de reivindicar lo emocional como constructor de lazo social en la escuela—y de ahí pensar el lugar significativo que tenemos las figuras docentes en la construcción y reconstrucción del lazo social sobre todo tras los efectos socio psíquicos de la pandemia, tras los efectos socio psíquicos de las distintas formas de la desigualdad social. Bueno, pensar en las emociones es justamente dar lugar a todas esas tramas que se pueden producir y que hay que interrogarse desde la formación inicial: cómo educamos en la sensibilidad hacia los estudiantes, cómo pensamos lo socio afectivo como una dimensión estructurante de la escena escolar porque en general, suelo decir, lo emocional quedó como la cenicienta de lo escolar pero es estructurante de la escena. Porque cuando uno le pregunta a cualquiera de nosotros, a los estudiantes también, cuál es el lugar de la escuela, siempre remiten a una huella afectiva que les dejó el maestro, a quien ligan a alguna experiencia particular que han tenido. A mí me conmueve mucho cuando los estudiantes (en trabajos de campo en las escuelas de sectores populares) son ya bastante mayores, vuelven a la escuela porque la sienten como un lugar de pertenencia, un lugar en que se sienten reconocidos y respetados

desde su singularidad, donde perciben que se los reivindica en una sociedad donde se habla despectivamente de los pobres, los desiguales. Y ahí cada quien tiene nombre propio, tiene una historia, porta una historia, construye una historia común en la escuela junto con otros. Entonces, la potencialidad que tiene la escuela de construir huellas biografizantes es una manera de hacer contrapunto a todas esas formas de violencia e invisibilización social. A eso llamo yo una pedagogía de la interrupción, tal vez podría decirse, o mecanismos y prácticas de interrupción de la desigualdad. Son esos gestos cotidianos de la escuela donde uno puede observar estas interrupciones que siempre son del orden de lo simbólico.

**Damián:** En el último eje te habíamos propuesto unirnos en la confianza, con el corazón en la mano, para activar nuestro capital (político-afectivo) como educadores.

**Carina:** ¡Este eje es más difícil! De algún modo fui respondiendo estas preguntas antes.

Me parece que en la escuela se aprende a sentirse movilizado por lo que le pasa al otro. Cuando leía sobre el giro emocional y la importancia del trabajo con las emociones en la escuela, lo que más pensaba es en esta idea que lo emocional significa la posibilidad de sentirse afectado por el otro. Y entonces la escuela es un lugar donde el sufrimiento del otro no resulta indiferente y donde uno aprende estos valores de fraternidad, de cooperación, de reconocimiento, de respeto, que son valores que contrarrestan con formas de un capitalismo salvaje. Y en cuanto a la formación docente, entiendo que no se puede pensar lo escolar por fuera de los procesos sociales más generales. Incluso cuando nos preguntamos qué sienten las y los estudiantes, primero hacemos el esfuerzo de comprender qué y cómo sienten las sociedades y decir cuáles son estas formas de sentir que se premian, se silencian o se acallan. Cuando doy clases sobre estas temáticas, pongo un ejemplo que me parece bastante interesante: la idea de que “los hombres no lloran”, es decir, que los varones tienen que silenciar sus emociones. La escuela puede ser un territorio donde identificar y legitimar lo que cada quien siente y lo que se siente en común. Imagino un niño que está sufriendo que pueda expresar ese sufrimiento en un espacio que es confiable como la escuela con una figura de autoridad tan relevante y tan significativa como lo es un docente en la construcción de su biografía vital. Porque la escuela nos cambia la vida a todos. Porque la escuela es una institución antidesestino, es decir, es una oportunidad de torcer los designios del sello de cuna. La escuela puede trascender las condiciones iniciales para que cada quien siga sus sueños. Para ello hay que amar a los niños y no es un amor ingenuo. Es un amor que significa reconocimiento, afectación, movilización por el otro. Un amor colectivo. Por eso a mí me gusta pensar también la escuela como un espacio de producción de felicidad, que siempre es una felicidad común, una felicidad colectiva. En lugar de abordar cómo se soporta el dolor social resulta necesario que pensemos formas

de tramitación colectiva del dolor social. Entonces, ahí el dolor del otro se me hace carne, se me hace propio. Creo que esto forma ciudadanías más sensibles y la escuela puede ahí contribuir con su granito de arena a construir una sociedad más justa, más igualitaria, más sensible, más fraterna y más inclusiva.

**Damián:** ¿Y qué creés que pueden hacer los docentes frente a tantas interrupciones entendidas como faltas de respeto, actos violentos, etc.?

**Carina:** La escuela es un lugar para estar en compañía con otros. Se trata de que nadie se sienta en soledad y que sienta que forma parte de una historia común. Hay que recuperar herramientas culturales que provienen del arte, de la literatura, de expresiones artísticas, sensibles, estéticas que pueden ayudar a generar vínculos de convivencia donde se interrumpan formas de violencia naturalizadas.

La palabra del maestro es estructurante. Hay que defender a los maestros que suelen librar desde el cotidiano las luchas por el reconocimiento. La figura del docente es central en los procesos de reparación simbólica y en la tramitación del sufrimiento. Cuando hago referencia en mis escritos a la palabra amorosa o la mirada amorosa necesaria para estructurar la autoestima escolar tiene que ver con comprender que el amor es un componente *indispensable* de aproximación a la justicia. Repongamos a las palabras como amor el sentido crítico, el sentido constructivo para promover una sociedad más justa. Porque todos tenemos derecho a ser felices.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Investigadora Principal del CONICET. Profesora Titular de las cátedras de Sociología de la Educación en la FFyL UBA y en la FAHCE UNLP. Dirige el Programa de Investigación sobre Transformaciones, Subjetividad y Procesos Educativos en el IICE, FFyL UBA. Autora y coautora de numerosas publicaciones, entre ellas *La afectividad en la escuela*, Ed. Paidós; *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*, HomoSapiens Ediciones; *Talentos, dones e inteligencias*, Ed. Colihue; *Género es más que una palabra*, Miño y Dávila editores; *Violencias en plural*, Miño y Dávila editores.

<sup>2</sup> Facultad de Psicología UNMDP. GIESE- CIMEd (FHumanidades). Contacto: [amianrodri-quez81@hotmail.com](mailto:amianrodri-quez81@hotmail.com)

<sup>3</sup> Profesora de primero y segundo ciclo de EGB, Resolución N° 1327/99. Profesora de Educación Especial en Discapacidad Intelectual, Resolución N°5017/04 y Resolución N° 4664/03. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (cohorte 2020). Miembro del grupo GIESE perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Contacto: [silvinamces@hotmail.com](mailto:silvinamces@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente e investigadora

Escuela, sufrimiento y pedagogías de la interrupción: una conversación con Carina Kaplan a propósito del dolor (y el amor) social)

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. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa. Contacto: [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com) ORCID 0000 0002 1233 9234



# Revista

de **E**ducación



## **ARTÍCULOS**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





**Repensar la teoría crítica y la investigación en educación: contribuciones de los post/  
nuevos materialismos**  
**Rethinking Critical Theory & The Study of Education: Contributions of the  
“Posts/New Materialism”**

Thomas S. Popkewitz<sup>1</sup>  
Junzi Huang<sup>2</sup>  
Traducción<sup>3</sup>:  
Geraldina Goñi<sup>4</sup>  
Jonás Bergonzi Martínez<sup>5</sup>

**Resumen**

Nos enfocamos en los estudios críticos comprometidos con el poder como fuerza productiva en el gobierno que excluye y abyecta en su representación e impulsa la inclusión. Nuestra atención directa se centra en las infraestructuras de la pedagogía y la investigación como configuradoras y distribuidoras de representaciones de diferencias sobre tipos de personas. Lo político reside en las distribuciones de las diferencias y, sin embargo, los efectos del poder se eluden en las lógicas de representación de los estudios críticos en educación; al menos en las tradiciones estructurales y fenomenológicas pobladas de tradiciones angloamericanas. También se analiza la estructuración afectiva y cognitiva como “actor” material en el arte de gobernar. Se explora cómo la exterioridad de las representaciones -abstracciones y conocimiento de las personas, el tiempo y el espacio- constituyen arquitecturas y topografías del interior: el sujeto, el cuerpo y el alma. Los deseos y las potencialidades de cambio actúan como aspiraciones y temores ante los peligros de la diferencia y las poblaciones particulares. Las infraestructuras, argumentamos, inventan y estabilizan razonamientos comparativos de la diferencia y espacios agenciales de acción que encarnan las lógicas hegelianas y reformistas del progreso en las teorías críticas de la educación. El artículo se basa en un amplio espectro de estudios relacionados con el pensamiento poscolonial/decolonial, los estudios queer y feministas y el nuevo materialismo, no para encontrar una homogeneidad, sino para explorar cómo se entrecruzan en el campo de los estudios curriculares en educación.

**Palabras clave:** teoría crítica; nuevos materialismos; educación

**Abstract**

We focus on the notion of critical studies as engaged in power as a productive force in governing that excludes and abjects in its representation and drives for inclusion. Our direct attention is infrastructures of pedagogy and research as configuring and distributing representations of differences about kinds of people. The political lies in the distributions of differences, and yet, the effects of power are elided in representational logics of the critical studies in education; at least in the structural and phenomenological traditions populated in Anglo-American traditions. Examined are the affective and cognitive structuring as a material “actor” in the art of governing. Explored are how the exteriority of representations—abstractions and knowledge of people, time, and space—constitute architectures and topographies of the interior—the subject, body, and soul. The desires and potentialities of change act as aspirations and fears of the dangers of difference and particular populations. The infrastructures, we argue, invent and stabilize comparative reasoning of difference and agential spaces of action embodying the Hegelian, reformist logics of progress in critical theories of education. The article draws on a broad spectrum of studies related to post-colonial/decolonial thoughts, queer and feminist studies and the new materialism not to find a homogeneity but to explore how they intersect into the field of curriculum studies in education.

**Keywords:** Critical Theory; New Materialisms; Education

Fecha de recepción: 02/03/2024  
Fecha de evaluación: 26/03/2024  
Fecha de evaluación: 09/04/2024  
Fecha de aceptación: 10/04/2024

El presente trabajo parte de la idea inicial de que los estudios críticos se ocupan del poder en tanto fuerza productiva para gobernar que a su vez excluye y rechaza en su afán de inclusión. Asimismo, nos interesamos especialmente por las infraestructuras de la pedagogía y la investigación como estructuración afectiva y cognitiva del cuerpo y el alma: creemos que tales infraestructuras configuran y distribuyen diferencias categóricas sobre tipos de personas para compararlas en la creación de espacios de acción. Lo político reside en la distribución de las diferencias, que produce exclusiones y rechazos en los esfuerzos por incluir y, en última instancia, los efectos del poder se eluden en las lógicas representacionales de los estudios críticos en educación; al menos en las tradiciones estructurales y fenomenológicas necesariamente pobladas de tradiciones angloamericanas. Desde nuestro espacio, argumentamos que las estrategias consisten en hacer visibles y así perturbar las reglas y normas productivas de esos procesos de alterización:

“Son prácticas o mecanismos de funcionamiento que no explican el poder ya que presuponen sus relaciones y se contentan con “fijarlas” como parte de una función que no es productiva, sino reproductiva. No hay Estado, sólo control estatal, y lo mismo vale para todos los demás casos” (Deleuze [1986] 1988, p. 75).

Los debates al respecto entran en una lógica no representativa que evita las diferencias filosóficas entre nominalismo y realismo que han guiado los estudios críticos sobre educación. Al respecto, un enfoque no representacional considera que las formas onto-epistémicas de las configuraciones representativas de las personas tienen una materialidad que se produce en la medida en que dichas representaciones y acontecimientos “actúan” como objetivaciones trascendentales de lo “Real” y del “Mundo”, espacios estos calculadores de acción que excluyen y abyectan en las fronteras sus empujes inclusivos (Popkewitz, 2020).

En el presente artículo, entonces, consideraremos las conexiones de la estructuración afectiva y cognitiva de la escolarización en tanto “actor” material en el gobierno de la modernidad a través de la razón comparativa de fabricar tipos de personas mediante la distribución y control de las diferencias. Sostenemos que esta lógica y principios son eludidas por las tradiciones estructurales y fenomenológicas de los estudios críticos poblados en contextos angloamericanos. Por tal motivo, nos centraremos en la infraestructura afectiva y cognitiva en la razón de la escolarización para examinar cómo la exterioridad de las representaciones -abstracciones de personas, tiempo y espacio - constituyen arquitecturas y topografías del sujeto, el cuerpo, el alma y el conocimiento. Si el afecto inscripto en la infraestructura del conocimiento y la crítica encarna deseos y potencialidades que actúan como aspiraciones y temores ante los peligros de la diferencia y de poblaciones concretas<sup>6</sup>, dicha infraestructura, creemos, inventa y estabiliza razonamientos comparativos de diferencia y espacios

agenciales de las acciones para atravesar así las lógicas reformistas y hegelianas en las teorías críticas de la educación.

Al respecto, nos inspiramos en los aportes de los estudios poscoloniales/decoloniales, queer, feministas y el nuevo materialismo respecto del campo de la educación. Recurrimos a tal amplitud no para encontrar homogeneidad, si no para “jugar” intelectualmente con los matices, distinciones y disposiciones que estos estudios que nos permiten en términos de explorar la política del conocimiento en los intersticios de la educación moderna<sup>7</sup>. Al mismo tiempo, dirigimos la atención a “lo que se acepta como autoridad a través de una crítica de las condiciones de lo que se sabe, lo que debe hacerse, lo que puede esperarse” (Foucault, 1984, p. 38). La teoría crítica, como se argumenta aquí, pone de manifiesto una noción agencial integrante de la actitud ilustrada hacia la razón como crítica<sup>8</sup>. Para nosotros, implica resistir lo político de las prácticas educativas, sus espacios de normalización, diferenciación y abyección en su concreción que nunca se manifiesta como un mero procesos de escolarización.

### **Política: Definiciones en la creación de tipos de personas**

La noción de crítica que abordamos en el presente escrito considera los lazos de la estructuración afectiva y cognitiva de la escolarización como “actor” material en el gobierno de la modernidad. Analizaremos a continuación el arte de *gobernar-se* en tanto infraestructura; la (re)configuración histórica y material y la distribución de las diferencias como una razón comparativa para fabricar tipos de personas<sup>9</sup>. En los intersticios de la Ilustración, el Estado de bienestar y la colonialidad (surgidos en el *largo* siglo XIX y sostenidos hoy en diferentes latitudes) se encuentra el gobierno de la distribución de las diferencias que actúa como lo político a través de sus lógicas de representación y principios onto-epistémicos; por lo que creemos que esta lógica y principios se eluden en las tradiciones estructurales y fenomenológicas de los estudios críticos que pueblan fundamentalmente las tradiciones angloamericanas.

### **El arte de gobernar: La razón y la fabricación de tipos de personas**

La formación de los estados modernos reconoció la importancia de regir a través de la producción de tipos particulares de personas cuya participación era necesaria para la estabilidad del gobierno. La política de Estado, en este caso, implicó diversas relaciones y prácticas en las que la pertenencia colectiva se sumó a las nociones de familia, participación y autogobierno de la individualidad que encarnaban aparatos productivos de poder similares a las prácticas de cualquier monarca, iglesia o emperador.

Esta nueva conexión se expresa claramente en la noción de Estado de bienestar. Así, el Estado implica un ejercicio de reciprocidad que operaba en el cuidado de

las personas para conectar proyectos públicos con la subjetivación, actos de orden moral de inscripción con la economía de la familia y la escolarización que incluía la invención de la infancia como concepto, circunstancia que dio inicio desde finales del Siglo XIX y se sostiene hasta nuestros días (véase Hultqvist & Dahlberg, 2001; Zsuzsa, 2014). De esta manera, lo social y la sociabilidad estaban íntimamente ligados, aunque de forma indirecta, a los modos de vida: lo íntimo como los diferentes grados de libertad individual. Este modo de gobernar no era meramente propio del Estado de bienestar moderno, sino más bien parte de la economía de la subjetivación y la colonialidad. Supone, asimismo, la aparición de una infraestructura que conecta estructuras cognitivas y afectivas para calcular así representaciones de personas y acontecimientos. En este sentido, las objetivaciones de las personas conllevan formas identificables que generan posibilidades de codificación y administración. El niño creativo, por ejemplo, es una forma particular de pensar, diferenciar y ordenar quién es y debe ser el niño como definición; una forma comparativa de pensamiento sobre el niño que tampoco es “creativo” que aparece en el Siglo XIX como concepto propio de la ciencia (Véase Martins 2017, 2018). No obstante ello, vale decir que las representaciones de los tipos de personas tienen ciertas especificidades en su recorrido que no son meramente reproductivas ni mucho menos líneas isomorfas nítidamente delineadas. Por el contrario, emergen como entramados de líneas múltiples y móviles que se reordenan y reinscriben en asentamientos de diferentes espacios culturales y sociales.

Al respecto, la ciencia fue la práctica que encarnaba ese saber calculador y la apoteosis de la razón como la sabiduría misma. En tal contexto, representaba el conocimiento sagrado que entramaba y generaba deseos sobre las potencialidades con teorías y programas sobre el desarrollo humano surgidos en el Siglo XIX. Aunque con debates y disensiones, las ideas de la Ilustración respecto de la razón humana y la ciencia se inmiscuyeron en la formación de las repúblicas a manera de asuntos salvíficos sobre la pertenencia colectiva y las temáticas de redención que unían el miedo a los peligros con el optimismo sobre las potencialidades del futuro (Bercovitch, 1978). Este optimismo y potencialidades, argumentaremos, fueron gestos duales en los que la topografía anterior de las diferencias se inscribía en la interioridad del cuerpo y del alma.

De este modo, la economía de la subjetivación y la colonialidad se plasmó internacionalmente en la *New Educational Fellowship* y la *Educación Progresista Estadounidense* en las primeras décadas del Siglo XX. Esto supuso una noción idealizada y analítica del método científico como modo de pensamiento, como así también una manera lógica de clasificar los objetos del mundo real que se ensambló con las prácticas pedagógicas y el currículo escolar moderno en tanto dicho método encarnaba ciertas tesis culturales sobre las responsabilidades, modos de vida y disposiciones de los tipos de personas (Rudolph, 2020). La noción de la adolescencia,

por ejemplo, representó a partir de ello una concepción cultural y filosófica del “adulto” que el adolescente no es, alguien aún por llegar a ser de manera tal de pensar al mismo tiempo en la “juventud” como un período de transición “natural” en el que las desviaciones y el desorden moral de la vida urbana<sup>10</sup> pueden llegar a controlarse.

Además, la ciencia de observar y gobernar corporalmente se convirtió así en lógicas preventivas de la psicología que operaban como economía afectiva. Las ciencias sociales y la antropología se incorporaron a la pedagogía como estructuración afectiva y cognitiva, por ejemplo, de condición de indígena. Respecto de ello, las escuelas guatemaltecas de cambio de siglo produjeron ciencias y una cultura visual que diferenciaba al “indio” como un *otro* exótico cuyo cuerpo y alma eran objetos de la abyección y de la necesidad de civilización (López, 2013; López, 2019; McLeod & Paisley, 2016). Esta *habilidad* de diferenciar y normalizar influye en la educación actual de los Estados Unidos, ordenando así los modos de observar, clasificar y gobernar la hiperactividad, la falta de atención, el aburrimiento, la depresión y la falta de motivación entre los jóvenes. Es más, en muchos casos el cuidado y el manejo de las capacidades corporales se construyen a menudo sobre una perspectiva cautelosa y determinada por prejuicios de raza: por ejemplo, un joven adolescente negro se vuelve necesariamente “temperamental” (Lesko, 2001).

La razón de las ciencias no es simplemente la estructuración del conocimiento; por el contrario, es la materialidad en tanto infraestructuras de la pedagogía ligadas al cuerpo y al alma, al igual que los continuos objetos de cambio no son sólo el comportamiento exterior manifiesto, sino también la interioridad - o “el alma” - y el cuerpo. Es por ello que los gobiernos modernos ya no abordan el cuerpo y el alma como categorías binarias, sino todo lo contrario: el cuerpo se convierte en una realidad no corpórea y el alma en dominios de conocimiento como infraestructuras de la pedagogía y la psicología (Foucault, 1978). G. Stanley Hall (1904/1928), uno de los de los fundadores del movimiento de estudio de la infancia a principios del Siglo XX, sostenía que la psicología de la adolescencia consistía en trabajar sobre “el alma” del niño. De este modo, la psicología se ocupaba de las cualidades y características morales internas de las personas que hoy se expresan como “comportamientos”, “disposiciones” y “mentalidades” de los individuos; de allí que más tarde dejaran de ser sólo meras construcciones de la mente para ser modos de vivir y de ser. Entonces, al “alma” no corpórea, argumenta Foucault, se le otorga históricamente una materialidad de poder/verdad que domina el cuerpo como realidad sin cuerpo. El alma habita así el cuerpo y trae a la existencia al sujeto niño. De allí que pueda decirse que “el alma es la prisión del cuerpo” (Foucault, 1978).

### **Fabricar tipos de personas: Las exterioridades de la interioridad**

A partir de este subtítulo, nos centraremos en las prácticas de la pedagogía y sus

ciencias en tanto pliegues y repliegues de la estructuración cognitiva y afectiva en la fabricación de tipos de personas y diferencias a través de sus representaciones onto-epistémicas. Abordamos inicialmente la escolarización como concepto de fabricación de tipos humanos. Esta implica necesariamente dos significados aparentemente diferentes y opuestos en términos de educación: las categorías determinantes que representan a los sujetos y objetos de la escolarización son simultáneamente ficciones que tienen una materialidad en la fabricación de diferencias de tipos de personas. Pero esta fabricación va más allá. Proporciona una manera de explorar cómo las exterioridades de las formas de conocimiento trabajan para producir su interioridad del cuerpo y el alma. Las psicologías del niño como aprendiz, la juventud y la adolescencia, por ejemplo, son ficciones que encarnan deseos respecto del tipo de personas que debe formar la escuela. Las categorías del niño como aprendiz, adolescente o niño en situación de riesgo que circulan en la educación son ficciones sobre las personas y la vida. Su función es parecer que abordan cuestiones de la vida contemporánea sobre tipos de personas. La noción de juventud y el niño adolescente fueron ficciones de principios del Siglo XX, por ejemplo, para pensar, clasificar y planificar la corrección de los desórdenes morales asociados a las nuevas poblaciones urbanas que llegaban a la escolarización masiva de Europa Occidental y Norteamérica.

Las ficciones se convierten así en espacios de acción en la fabricación de tipos de personas; las clasificaciones, en categorías determinantes sobre las personas que se toman como reales. La organización de profesores, trabajador social, familia y comunidad se convierten en categorías determinantes cuyas objetivaciones actúan como modos de vida con los que “ayudar” a la transición de los adolescentes a la edad adulta y por los cuales hacer posibles las potencialidades del niño creativo o científicamente capaz. Estos modos de clasificar conectan incluso individualidades y comunidades con un campo de futuridad. El afecto, la experiencia, la memoria y los pasajes de devenir de los adolescentes se encierran e internan en las potencialidades anticipadas. Estas funcionan en la vida cotidiana a través de teorías, programas y relatos, entre otros. Las clasificaciones ya no se utilizan sólo para pensar sobre las personas, sino más bien se imbrican en lo que hacen profesores, niños y familias, y a su vez en sus grados de libertad a disposición. Lo que al proceso de reflexión se manifiesta como objetos individuales se forma necesariamente a través de multiplicidades interpretativas, esto es un complejo conjunto de ideas, conceptos y principios que vuelven los objetos “accionables”. Estas multiplicidades en tanto líneas históricas, pliegan y repliegan al afecto y la estructuración cognitiva en la que los deseos emergen como asentamientos de las potencialidades humanas en el tiempo y los espacios propios de la subjetivación. Las nociones de infancia y juventud, por ejemplo, conllevan pliegues de teorías políticas del gobierno y del pueblo, teorías probabilísticas poblacionales e ideas de la psicología sobre la infancia a lo largo del

Siglo XIX para fabricar como consecuencia al ciudadano en tanto nuevos tipos de persona<sup>11</sup>. Luego, la estructuración cognitiva encarna pliegues de sentimientos y emociones inscritos en lo inmediato que tienen particular sitio cultural y normativo en los programas escolares en lo concerniente a las distinciones y prácticas de organización del niño y la infancia (véase Friedrich y Colmenares, 2017; Zhao, 2018).

Además, las ficciones funcionan en la vida cotidiana como materialidad para ordenar las experiencias y los grados de libertad sobre quiénes son y deben ser las personas. De este modo, articulan como espacios de acción en la elaboración tanto de las personas como de los lugares a los que estas asisten: las escuelas como espacios de prácticas de creación y revisión de su intimidad. La pedagogía, el currículo y las ciencias del aprendizaje se vuelven los saberes sagrados para efectuar dichos procesos. Las preocupaciones por el aprendizaje de las ciencias matemáticas y educación cívica, por ejemplo, ocurren en los entremedios de las psicologías sociales y psicologías del niño que trabajan afectiva y cognitivamente como anticipadores para ordenar y “desarrollar” los modos de vida de los tipos de personas que los niños son y deberían ser. De allí expresiones nominales del tipo “el niño que será un ciudadano activo y participativo”, o un “aprendiz permanente” o un “niño matemáticamente capaz”. No obstante, los nombres son más que nombres ya que poseen materialidad propia en el diseño de prácticas que anticipan modos de vida.

Entonces, las fabricaciones funcionan como un exterior para enunciar diseños pedagógicos de una interioridad imaginada del niño “científica y matemáticamente” capaz (Yolcu & Popkewitz, 2018). Ensamblados como una alquimia, los espacios de producción de la ciencia, las matemáticas y las artes se re-territorializan en las prácticas de conocimiento de la escolarización a modo de análisis del contenido temático de la enseñanza (Popkewitz, 2018). Por consiguiente, los *fantasmagramas*<sup>12</sup> de los modos de vida se producen a través de las distinciones temporales y ontológicas que ordenan el objeto de la enseñanza y aprendizaje *eficiente* de los niños, la familia y la comunidad. El currículo (entendido como teorías del aprendizaje) se pliega junto a la psicología sobre las potencialidades de lo que el infante puede llegar a ser. Así, cuerpo y alma se convierten en objetos de observaciones pedagógicas activadas en el interior del niño, interpeladas como aprendizaje, actitudes, motivación y virtudes “cívicas”; por lo que lo que está en juego no es la denominación particular del niño en tanto objeto de representación, sino más bien los modos en que las categorías determinantes se ensamblan y conectan en redes históricas particulares que rigen las posibilidades de existencia de los distintos tipos de personas. Estas se llevan a cabo a través de cognición y afecto: el objeto de la escolarización se representa en el cuerpo y el interior/ el alma; de allí que en la actualidad se hable de dicha alma como cambio de hábitos mentales, en este caso, de los profesores, sedimentados en el lenguaje organizativo de los puntos de referencia y las pruebas empíricas. Estas ficciones encarnan “los gestos dobles” que exploramos más adelante, generan

afectivamente la esperanza de progreso y miedo a los peligros y, en consecuencia, a las poblaciones peligrosas que impiden ese progreso (Lesko & Talburt, 2011, 2003, 2005; McLeod & Paisley, 2016; Kirchgasser, 2019; Kirchgasser, 2020; Popkewitz, Diaz, & Kirchgasser, 2017). Por otra parte, la doble cualidad de fabricación como ficción y manufactura refiere a lo que Hacking (2004) ha denominado nominalismo radical, epistémicamente homólogo al realismo agencial de Barad (2007). Incluso, las nociones de fabricación como ficción y manufactura de personas tienen correlaciones no reductivas con una serie de teorías no representacionales que atraviesan las feministas que históricamente hacen del género y la sexualidad una práctica cultural que se cruza con el cuerpo (Butler, 1993; Judovitz, 2001) con teorías de la raza (Bullock, 2018, 2019; Koza, 2021; López, 2017; Hall, 1986; Gilroy, 2001; Weheliye, 2008; Dixon-Román, 2016; Wynter, 1996, 2001; Pinar, 2004, 2006; Britzman, 1991) y con estudios poscoloniales y decoloniales (Spivak, 1999; Hooks, 2014; Wynter, 2003; Paraskeva, 2013; López *et al.*, 2019). Este corpus supone, por lo tanto, cuestionar los principios onto-epistémicos que ordenan y clasificar lo que se conoce, así como también la posibilidad de discutir cómo ese conocimiento tiene lugar.

### **La política y lo político en la escolarización**

Las diferentes enunciaciones históricas en la construcción del sujeto aparecen debilitadas en la lógica representacional de los estudios críticos en educación, al menos en lo que a las corrientes angloamericanas saturadas de tradiciones estructurales y fenomenológicas se refiere. Estos siguen caminos ondulantes claramente visibles a partir de mediados del Siglo XX entre los académicos angloamericanos de posguerra<sup>13</sup>. Sus producciones mostraron de diversas maneras cierta preocupación por la reproducción de las estructuras excluyentes de clase, circunstancia que puede verse en los aportes de la sociología de la educación respecto del “currículo oculto” expresados en *La vida en las aulas* (1968) de Philip Jackson y *Conocimiento y Control* (1971) de Michael F. D. Young. Ambos textos dan cuenta de cómo la atención se centraba en la clase social, además de poner de manifiesto tanto la rendición de cuentas a las poblaciones perjudicadas por la desigualdad como la descentralización para mejorar la calidad de la educación y para permitir la representación de las voces de las minorías. No obstante, hoy podemos afirmar que la clase social como definición ha desaparecido o se intersecta con las objetivaciones que representan la raza, el género y la etnia en tanto categorías determinantes que dan cuenta de cómo el grupo dominante está representado en la escuela para reproducir así la desigualdad. Plagadas de conceptos tales como ideología y hegemonía tanto en el campo de la antropología y la sociología de la educación como en los estudios curriculares, las diferencias se expresan hoy dentro de una figura globalizada universal de neoliberalismo encarnada en sus prácticas de dominación y reproducción.

Por otra parte, la política de representación en estos estudios críticos ha sido importante para los movimientos políticos que luchan contra los efectos de las condiciones de desigualdad en las instituciones modernas. A partir de ello, se ha logrado dar visibilidad a la exclusión producida en las instituciones sociales y educativas mediante la denegación o limitación del acceso y las oportunidades de manera tal de abrir nuevas vías de inclusión. El fantasma del mundo armonioso ocupado por las familias del norte de Europa que viven en los libros infantiles ya no sirve para delimitar los límites del universo educativo. Por el contrario, las cuestiones ligadas a la diversidad, las diferencias y el multiculturalismo han pasado a ser tendencias predominantes en el estudio de las prácticas escolares. Anclada principalmente en la teoría crítica de Frankfurt y la noción *gramsciana* de hegemonía en principios culturales y sociales angloamericanos, la investigación tiene sus límites y paradojas particulares en la promulgación de sus compromisos sociales. En este caso, existe una dualidad de lo utópico que coexiste con un realismo del mundo de suma-cero. El realismo encarna la representación de grupos definidos como significantes trascendentales para explicar los orígenes de las desigualdades y corregir los agravios sociales; las categorías conllevan entonces el sueño utópico de un mundo en el que, al menos teóricamente, lo subalterno o indígena habla a través de la orientación *correcta* como las fuerzas originarias del poder. De allí que la aporía de lo real se manifieste allí donde la diferencia se hace pensable, maleable y sometida a estilos de crítica. La diversidad como concepto valorizado en el campo de la biología resulta en la diferencia medida, universalizada respecto de una presunta y utópica visión de progreso y futuro. El razonamiento comparativo en la teoría de la diferencia manifiesta lo que Wells (1938) denomina un paralelismo estricto en el que diferencias categóricas y conceptuales - hábitos, culturas, razas, géneros, tradiciones, etc. - son bienvenidas y, en última instancia, mediadas y dirigidas por la igualdad. Los impulsos críticos son, entonces, homólogos a la gran inclusión en el *largo* Siglo XIX siempre que los problemas sociales - los obreros, los pecadores, los criminales, los pobres, etc. - se inventaron como categorías determinantes de la desviación por fuera de las empresas individuales o religiosas de la filantropía. La marginalidad, como corolario, está ahora representada por objetos de conocimiento, hospitalidad y deseos de crítica institucionalizados en el sistema de relaciones yo-otro, síntoma de un optimismo lamentablemente cruel (véase Berlant, 2011). Es en esos espacios de significación donde el mundo de suma-cero es el de los absolutos propio de la soberanía del poder. Actualmente, puede afirmarse que nuestro mundo se divide en categorías binarias de poblaciones que diferencian a quienes dominan y gobiernan de los gobernados y reprimidos. La producción de las diferencias se encarna en la estructuración cognitiva y afectiva en las que las representaciones funcionan como puntos de origen de lo real y del cambio. De este modo, el realismo de las objetivaciones funciona como un mundo de juego suma-cero para definir la libertad

en lenguajes absolutos de empoderamiento, voz e inclusión, entre otras cosas. Históricamente, estos actos de libertad y empoderamiento se dan por fuera de los conjuntos relacionales y conexiones en los que se producen. Una de las principales diferencias entre las investigaciones anteriores y las elaboraciones más recientes de las teorías críticas de la educación tienen que ver con los cambios en la materia-teoría, con los lenguajes cuyas semejanzas con las teorías de la no-representación son un quiebre en su infraestructura representacional (véase Braidotti, 2013). Dicha infraestructura opera con la pregunta respecto de “cómo” reconfigurar y redistribuir las relaciones del otro que se convierte en “natural, pero no completamente verdadero todavía” (Anderson, 2010). La promoción y articulación de la “diversidad”, por ejemplo, se manifiesta para subyugar la *diferencia* respecto de las coordenadas de la normatividad unificada del sujeto, problematizando, “corrigiendo” y desdeñando la mala representación y la configuración de estereotipos de las minorías.

Ahora bien, si la historia colonial de la teoría crítica itinerante conserva los principios de representación y el realismo del sujeto como razón que forma abiertamente su problema, las narrativas emergen como un quehacer de historia global sobre la posibilidad de gobernar la vida psíquica de los colonizados, de apoderarse del cuerpo y el alma de los indígenas y de incorporarlos a la reproductibilidad de la relación productiva de una conciencia, conocimiento y emancipación occidentales. Es a partir de esto último que podemos afirmar que los procedimientos de verdad y sublimación viajaron con las misiones médicas y las ciencias etnográficas junto con la expansión imperial a Asia, África y América Latina a principios del siglo XX, institucionalizados y dispersos en diversos lenguajes pedagógicos e infraestructuras cuyo objetivo siempre fue perpetuar las relaciones yo-otro. De este modo, se produce un espacio “no polémico” donde la aparición de lo sensible construye un humanismo jerárquico que atraviesa al sujeto para convertir a los marginales en las inscripciones de su propia condición (Rancière, 2004). El sentido de la crítica a la política de la representación, entonces, desconoce las políticas de la escuela para lo político. Según el teórico político Jacques Rancière (2006), esta es en la vigilancia de los límites de lo sensible (y de lo que no lo es) como objeto de cambio. La estructuración epistémica y las ontologías que mantienen los marcos contemporáneos están necesariamente resignificadas, aunque no deshechas en la política de la representación. Queda, por lo tanto, sin escrutar un análisis de los principios onto-epistémicos a través de los cuales se producen los objetos de reflexión y acción. La positividad normativa del cambio inscrito en la investigación produce lo que Berlant (2011) llama su “optimismo cruel” cuando enciende el sentido de la posibilidad de transformación en la creación de sus propias imposibilidades. Por consiguiente, nuestra atención se centra en una noción de crítica que tiene resonancias con la diferenciación de Rancière entre la política y lo político. Esto último conlleva en sí las particiones históricamente enunciadas de lo sensible; a lo que podemos añadir, las sensibilidades (el afecto)

que encierra y recluye la partición de lo sensible en tanto lo real y las materialidades para la acción. La noción de lo político de Rancière (2006) es homóloga a la noción de gobernabilidad de Foucault (1979) que refiere a los principios generados en el manejo de la producción de deseos y potencialidades.

### **Afecto: Vinculación de deseos y potencialidades**

Es a partir de lo antedicho, entonces, que sostenemos que la infraestructura como tal conlleva aparatos afectivos y cognitivos como pliegues y repliegues en la fabricación de tipos de personas. Esta adopta un enfoque anterior de “descentramiento” del que habla Foucault para examinar el interior del exterior que constituyen los objetos representacionales como los fenómenos de la escolarización. La lectura que Deleuze (1986/1994) hace de Foucault considera que esta crítica radical “somete continuamente la interioridad” (p.53) al exterior que no es fijo, sino que se pliega animado por movimientos desiguales de líneas históricas “que juntas conforman un interior: no son algo *del* exterior, sino precisamente el interior del exterior” (p. 54, bastardillas de los traductores). Para el autor, es traer la interioridad (del pensamiento como lo no pensado, como finitud, como fundamento de la subjetividad) a la superficie; hacerla exterior para constituir una nueva topografía del sujeto, del cuerpo y del conocimiento que se configura en el proceso (Brinkema, 2014, pp. 22-23). Desde este ejercicio, entonces, la infraestructura que ordena, clasifica y cartografía la tipografía de los objetos de la escolarización encarna una estructura afectiva no ya como una cualidad subsidiaria del conocimiento, sino más bien como una manifestación propia enredada en lo que hace legible la pericia de la ciencia: por ejemplo, tal como se instala en la política, los debates sociales, las prácticas pedagógicas y la investigación. El foco en lo afectivo se aleja de la emoción, el sentimiento, las lágrimas, el asombro, la sensación y la estética en función de sentimientos morales o categorías psicológicas de los estados íntimos del individuo o de una identidad que funciona como puerta al conocimiento de sí (Brinkema, 2014). El foco en el apego afectivo a las infraestructuras de la vida social indica cómo una exterioridad del conocimiento vale para las aspiraciones y temores que constituyen su interior y su interioridad: la promesa anticipatoria de los cálculos representa una aspiración nacional y personal y los temores de peligros de públicos diversos (Lesko & Niccolini, 2017). Incluso inscrita como la configuración espacial y distribuida en la fabricación de tipos de persona, la infraestructura permite y diseña una exterioridad para gobernar la interioridad al apoderarse de la percepción, la energía y el “estado de ánimo” dispersando y gobernando la atención (Kowalczyk, 2014; 2016). Lo afectivo trabaja en el exterior al encarnar apegos como deseos respecto de lo que debe hacerse para dar forma a la acción y gestionar así la vida: las inscripciones de deseos sobre las potencialidades de la vida social y la humanidad anticipada actúan en las

lógicas sobre la vida y sobre la gente (Deleuze [1968] 1994; Deleuze y Parnet [1977] 1987; Agamben 1999). A la manera de pliegues de la infraestructura, el deseo se considera una fuerza sustancial de la vida, pero está dirigido hacia lo que hay que cambiar; implícitamente, a lo que debería ser. En la escolarización se inscriben, en clara correlación con ello, deseos expresados en, por ejemplo, las posibilidades de las personas: el niño creativo, el profesor experto, la madre cariñosa. Tales no son la interioridad psicológica sino el devenir de una realidad histórica, la predisposición que regula las acciones mediante anticipaciones rutinarias, respuestas habituales, patrones de reconocimiento tales como características inconscientes y no conscientes. La producción de dichos deseos se desvanece a través de diferentes líneas históricas que encarna la escuela. Entre ellas, destacan las prácticas de cálculo que muestran los logros de los estudiantes a través de indicadores estadísticos e índices de las condiciones nacionales de educación. Al respecto, el *International Student Assessments* de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) compara la educación de aproximadamente 100 países y es considerado un estándar para dar cuenta de las competencias institucionales y el bienestar de naciones y sociedades. En este caso, los conocimientos estadísticos y las cifras parecen tener una objetividad mecánica: los cuadros y gráficos están impregnados con representaciones que, no obstante su lógica, conmueven y movilizan (Anderson, 2010, 2016). Los números y las estadísticas están incrustados en una cultura visual que no es meramente descriptiva de las condiciones educativas (Dussel, 2013). Por el contrario, los datos y los hechos son generadores de emociones y sentimientos atrayentes y gustosos como un algo que es bueno y que invita a trabajar por el cumplimiento de las aspiraciones nacionales respecto de los procesos tanto de subjetivación como de actualización de la capacidad de los estudiantes para estar económica, productiva y emocionalmente preparados para las exigencias de la incierta sociedad futura que se encontrarán al momento del egreso. A su vez, la cualidad afectiva del conocimiento también desaparece en los dominios calculados de los números visualizados en dichas tablas, cuadros e imágenes gráficas. Los cálculos estadísticos de las listas y la clasificación PISA generan índices para ubicar el progreso o fracaso de las naciones respecto de su capacidad de aprehender el mundo utópico que dicha evaluación presupone. Los títulos de los informes, por ejemplo, expresan las medidas como significativas para identificar lo que las naciones tienen que hacer para mantener el crecimiento y el desarrollo guiados por la experiencia de PISA y así permanecer en la cima. Tales números y estadísticas trazan una tipografía de exterioridad de los terrenos de conocimiento que constituye las promesas anticipatorias y los temores de la globalización como una inminente crisis. Los números manifiestos en cuadros, gráficos y modelos son deseos anticipatorios de las potencialidades futuras de las personas y la sociedad; asimismo, engendran afectivamente un optimismo alrededor del cambio como motor para

evitar catástrofes en las que las naciones se queden en las sombras de la transformación de manera tal de provocar en el proceso un “bienestar” psicológico. La interfaz afectiva de la pertenencia colectiva, el cuerpo y el alma se plasman en las cascadas de datos. Se habla de los conocimientos y aptitudes medidos a modo de representaciones de las alfabetizaciones, competencias y puntos de referencia que los niños necesitan para las competencias globales del futuro. La alfabetización es afectiva desde una pluralidad que “infunde constantemente prácticas resonando con discursos, aglutinándose en torno a imágenes, formando parte de instituciones, animando una razón comparativa al catalizar comunidades políticas, y siendo conocida e intervenida, entre muchas otras cosas” (Anderson, 2014, p.6). La “alfabetización”, reservada en contextos europeos para aprender a leer la biblia, se transpone afectivamente para generar la necesidad de participar con éxito de las sociedades modernas; su afecto es de un mundo genérico, un mundo general, habitado desde un cosmopolitismo que los estudiantes poseen para la competencia de navegar por lo global que aún no ha llegado, pero que se supone lleno de incertidumbre. La evaluación del afecto de la alfabetización activa entonces deseos de posibilidad en la persona racional que se prepara para lo incierto mediante determinados conocimientos y habilidades. Dichos deseos se conforman entonces como ideales filosóficos que se manifiestan en las clasificaciones y distinciones a través de las cuales se aplican las teorías probabilísticas de la estadística. En tales evaluaciones internacionales, los deseos se plasman en las distinciones sobre el éxito académico que vinculan las nociones de bienestar, motivación y participación a los deseos de la potencialidad propia de la prosperidad económica y social a través de las vías identificadas en los modelos de cambio de la OCDE, esto es concepciones de los modos de vida y disposiciones sobre futuras necesidades que, estrictamente, no son y, sin embargo, se conectan empíricamente.

### **El ordenamiento temporal y los deseos de diferencias**

La sensatez otorgada a través de la estructuración afectiva remite necesariamente a un pliegue hacia las personas y los acontecimientos. La escolarización nunca se da en soledad, sino que se forma colectivamente dentro de un ordenamiento temporal específico. El tiempo se convierte así en un atributo social respecto de las identidades de las diferencias y los cambios de la vida humana que atraviesa las lógicas reformista y hegeliana. Este podría ordenarse a la manera de procesos que comparan el cambio que representa el desarrollo, la evolución y el crecimiento humano; lo que ha dado lugar a nuevas formas de memoria y olvido vinculadas a lugares externos, como los museos, que representan las cualidades y características humanas como marcas de diferencia. El pasado, el presente y el futuro se ubican en “la flecha del tiempo” que se desplaza dentro de las prácticas pedagógicas, y se resignifican en la

noción hegeliana de dialéctica (para esto último, véase, por ejemplo, Brinkema, 2014).

Además, el tiempo se ensambla y conecta como una comparativa que diferencia las cualidades y características de las personas y las naciones a lo largo de jerarquías y continuos de valores<sup>14</sup>. Durante el siglo XIX, surgió una conciencia generalizada del cambio, el futuro y de la historia con un deseo fáustico de conocer el devenir en lugar del ser (N. de los T.: *fáustico* en términos de la construcción del personaje “Fausto” del autor alemán J. W. von Goethe en referencia al abandono de todo principio *a priori* ético en la búsqueda de riquezas y gloria). El devenir fáustico lleva a esta relación entre el pasado y el presente a orientar el futuro que anticipa la ciencia. En este escenario, la investigación re-articula y (re) vislumbra la expresión de John Stuart Mills: «la idea de comparar la propia época con épocas anteriores, o con nuestra noción de aquellas de las que están por venir, se les había ocurrido a los filósofos; pero nunca antes había sido la idea dominante de ninguna época» (Eksteins, 1985, p. 3).

Los movimientos de un tiempo regular e irreversible centran la atención y las percepciones de lo que nos rodea en procesos que estabilizan las representaciones de identidades mediante las cuales se definen las diferencias. Vinculado al movimiento irreversible del pasado, y del presente al futuro, se pone de manifiesto un principio del cambio y su administración a través de las distinciones y diferencias para calcular experiencias cotidianas, como las que se encuentran en estudios sobre los hogares y el trabajo. El pasado actúa en las concepciones y clasificaciones que dan inteligibilidad a las objetivaciones de espacios reconfigurados que generan potencialidades. Procesos en tanto un concepto de tiempo que organizó a los humanos en secuencias ordenadas que estabilizaban los espacios sociales en las teorías de la representación e identidad que circularon dentro de las ciencias sociales y psicológicas.

El tiempo es un elemento de subjetivación, es decir, el cómo la exterioridad de las formas y del conocimiento ordenan la interioridad para sentir y dar sentido a la experiencia y a las trayectorias de la propia vida. Los cambios culturales del siglo XIX, por ejemplo, hicieron posible pensar en la propia vida como gobernada por una trayectoria planificada de biografía en “la flecha del tiempo”. Esta planificación se articuló en la idea de que las personas tuvieran carreras, una palabra asociada en este caso a los hipódromos para caballos (Bledstein, 1976). La idea de una carrera, sin embargo, no era sólo respecto de un individuo que planea una vida, sino que también se entrelazaba con el surgimiento de la experiencia de teorías profesionales para codificar y estandarizar quiénes eran y podrían ser las personas en tanto curso de vida.

El reconocimiento de las personas para ser incluidas y diferentes, paradójicamente, establece un continuo de valor entre la normalidad y la patología que persigue a las ciencias sociales y psicologías de la educación (Popkewitz, 2008). El ensamble

de sociabilidad e individualidad se vinculó con los pulsos críticos propios de la gran inclusión durante el largo siglo XIX, cuando surgieron nuevas distinciones de tipos de personas a raíz de los problemas sociales, como los trabajadores, los delincuentes, los pobres y los grupos constituidos en términos de raza. En lugar de ser pacificados por empresas filantrópicas individuales o religiosas; nuevas formas de filantropía - la aparición de instituciones de bienestar y casas de asentamiento - y la moderna escuela común entretejieron en sus prácticas el arte de gobernar. Instalada en este gobierno, estaba la noción de mejora social e individual como utópica (Heathington, 2001). Las nuevas sociologías y psicologías asociadas con las pedagogías progresistas americanas y sus ciencias<sup>15</sup>, por ejemplo, dieron cuenta del desorden moral de la vida urbana y sus poblaciones (Popkewitz, 2020). Con la introducción de las “escuelas normales” a mediados del siglo XIX, la profesionalización del maestro se ocupó de “despertar” el carácter moral, sustituyendo el énfasis anterior en la formación en habilidades de comunicación y las técnicas estándar de enseñanza (Lee, 2020).

El espacio cultural de la infancia se convirtió así en un ordenamiento temporal de la confección de la interioridad del “niño” (véase, por ejemplo, Steedman, 1995). Creado en tanto ficción sobre los modos de vida, el concepto de adolescencia, el aprendiz permanente y el niño desfavorecido, sistematizan la unidad espacial del todo a partir de la cual se registran las diferencias mediante procesos de “aprendizaje” y nociones de bienestar, compromiso y “agallas”. Los procesos estabilizan la unidad como representaciones a partir de las cuales una razón comparativa diferencia y divide las cualidades, características y capacidades del niño. Las distinciones y diferenciaciones encarnan una normatividad tácita, pero presente sobre la interioridad del niño que carece de motivación y compromiso, y de la familia “frágil” (o “caótica”). A este respecto, las representaciones de las personas se establecen como significantes trascendentales que sitúan los orígenes del cambio como las objetivaciones representadas en tanto las identidades poblacionales. El cambio se convierte así en procesos de remediación, rescate y redención para la entrada al espacio cerrado de la sociedad y su respectiva “humanidad”<sup>16</sup>. Las potencialidades generan dobles gestos sobre los tipos de personas excluidas y abyectas, sobre las poblaciones “urbanas” propias del cambio de siglo XX y del nuevo del siglo XXI que “carecen” de autoestima, compromiso, agallas y motivación; lo que supone familias y grupos abyectos por estar fuera, por estar relegados a espacios invivibles (Popkewitz [1998] 2017b; Kirchgasser, 2016, 2018, 2019).

Las infraestructuras de la escolarización y sus ciencias han desterrado conceptual y físicamente a estos grupos como no pertenecientes a la media. Las objetivaciones que representan y las diferencias identitarias expulsan a ciertos tipos de personas a las que se las significa como extrañas, “extranjeras”, racializadas y de riesgo para el futuro. Los principios de comparación residen en las distinciones y diferenciaciones en torno a lo que el niño es o se supone que es, pero también en torno a sus “otros”

que no encajan en estos espacios de normalidad: el inmigrante, el miembro de una minoría étnica y el niño de hoy que cae en la “brecha” del rendimiento y se queda atrás. Las representaciones revisan el estructuralismo y el realismo de gobernantes y gobernados en el binario representar, en este caso del alumno y el desfavorecido. La producción de la razón comparada conlleva, como sostiene Casid (2015), “la maquinaria colonial de la dominación” (p. 122).

### **Localización de la razón sin hogar ni ubicación**

El tiempo y el afecto están entrelazados con el apego de un tipo particular de conciencia de modernidad en la que tipos particulares de abstracciones “actúan” como representaciones o elementos que categorías sobre tipos de personas y diferencias en la vida social y personal<sup>17</sup>. Las abstracciones de la sociedad, la individualidad y las poblaciones, por ejemplo, producen fenómenos que ya no tienen una relación directa con las condiciones de las actividades humanas, pero llegan como conceptos “sin hogar” y sin ubicación, y cómputos masivos de la vida fuera de los cuerpos. Esta lógica carente de hogar y ubicación hace de la infancia un “espacio” particular en el que el tiempo se desarrolla, convirtiendo al niño en una superficie e interfaz profética y gobernable. Su historia está contenida en las nociones sobre la naturaleza del niño que trae consigo y su contexto en tanto movimiento del tiempo con etapas de desarrollo y transiciones cuyas coordenadas promueven abstracciones de la buena vida y flujos de experiencia y memoria en espacios espaciales universales y aplanados. Además de las coordenadas de sus conceptualizaciones interiores, las relaciones de la infancia parecen no tener historia ni ubicación social que la autoricen.

Las enunciaciones de diversas abstracciones como conceptos universales aplicables bajo la lógica de la globalización - *sin hogar ni ubicación histórica* - son lo que Deleuze y Guattari (1980/1987) expresan como la des-territorialización y re-territorialización. Las abstracciones de la infancia y del ciudadano eliminan la inmediatez de experiencias de manera tal de des-territorializar sus coordenadas en el espacio y tiempo lo que supone una re-territorialización de las experiencias humanas para así representar ese fenómeno de una manera que pueda ser calculable y moverse como conocimiento aparentemente objetivo y aplicable en muchos espacios diferentes. Se generan así, principios sobre las potencialidades de las personas, la abstracción del niño como aprendiz permanente o el acto ciudadano como categorías determinantes de personas que prometen, aunque de diferentes maneras, progreso colectivo, participación individual y competencia para el éxito futuro. Las imágenes, interfaces y conceptos creados aparecen como planos trascendentales de la vida, del aprendizaje y del yo que parece no tener fronteras culturales y sociales.

Las prácticas distanciadoras de estas abstracciones permiten prácticas reflexivas para teorizar sobre la historia humana, la pertenencia colectiva y el yo en un flujo

de acontecimientos que poco tienen que ver con relaciones cara a cara sino como “explicaciones” que crean coordenadas de esas relaciones. Para volver a la noción anterior de alfabetización educativa, se trata de una abstracción de una materia escolar históricamente formada en el diseño del niño a través de prácticas pedagógicas a finales del siglo XIX como una costumbre normalizadora relacionada con la pertenencia nacional que simultáneamente diferenciaba a los niños sanos de los discapacitados y abyectos (Green, 1993; 2017; Cormack y Verde, 2009; Cazador, 1988).

Los fenómenos *sin hogar* ni ubicación producen relevancias en las que las dimensiones del tiempo y el espacio proporcionan principios de lo real y el acceso a la experiencia de la vida cotidiana. Las abstracciones respecto de la infancia y los estudiantes, por ejemplo, son el enfoque epistémico-ontológico que funciona como ciertas categorías. Estas son activadas por docentes a través de su experiencia de lo real en las aulas y los conocimientos y habilidades requeridos por su experiencia profesional. Las abstracciones sobre las habilidades comunicativas de los profesores y el conocimiento y aprendizaje de los niños en los modelos de profesionalismo docente se materializan como conocimiento universal y global para formar formas de actuar y evaluar lo inmediato en el universo de lo pedagógico. Este nuevo conocimiento es una reclasificación, organización y resignificación espacial de los objetos en el que los conceptos de infancia y psicología del desarrollo representan principios de los fenómenos reales accionables como aprendizaje.

Respecto de lo tratado con anterioridad, no significa esto que los humanos no hayan usado en el pasado abstracciones para razonar sobre teología u otras cosmologías. Lo que hace que esta cualidad de las abstracciones sea históricamente interesante y esté relacionada con la política de la modernidad es que las categorías y la organización de los fenómenos encarnan la *falta de hogar* y lógica sin ubicación en la que la clasificación y el ordenamiento de los acontecimientos del presente ha generado deseos sobre potencialidades acerca de lo que debería ser y lo que podría ser. La vida ya no está organizada a través del tiempo de los dioses y la teología, si no que las abstracciones funcionan como conceptos que fijan el marco interpretativo de cómo se vive la vida cotidiana, ya sea en Buenos Aires, Nueva York o Shanghai.

Este alejar y distanciar crea tanto representaciones espaciales como identidades en tanto un exterior particular diseñado para proyectar y activar una interioridad como objetivación pedagógica: en este caso, el alma. Más precisamente, la categorización del niño como motivado, auto-realizado y comprometido está diseñada para ordenar su interioridad, su alma. Los conceptos, sin embargo, aparecen analíticamente distintos, plegándose a una ontología de quién es y quién debería ser el niño como exterioridad de los objetos de la enseñanza y de la infancia. Es en las distinciones sobre la forma del aprendizaje *exterior/superficie/exterior* donde ocurre el diseño y la instalación de la pedagogía. El diseño de la superficie proyecta su dominio sobre los

procesos de comunicación y las actividades del aula a un interior del alma imaginado e inventado que ya no se denomina en tanto tal sino “el que aprende”.

Los conceptos se vuelven categorías determinantes que desterritorializan la inmediatez de las experiencias en abstracciones y, a partir de ello, la experiencia de re-territorialización en conceptos como las propiedades naturales del niño (la niñez), el “contexto” escolar y el contenido pedagógico. De esta manera, tal conceptualización se convierte en propiedades naturales de la interioridad del “alma”, la naturaleza de la infancia que se desea obtener, el “contexto” escolar y el contenido curricular y pedagógico que posibilita la formación del niño. Con la mente como intermediaria, las categorías de niño, aprendizaje y currículo sirven para generar principios que dan forma y modelan lo que importa como espacios de acción en el aula. Si bien estas se dan como representaciones de los objetos del mundo, están estrechamente ligadas a las condiciones que dan inteligibilidad al conocimiento organizado para cambiar la vida social y las personas.

Por otra parte, el razonamiento *sin hogar* implica inscribir potencialidades como deseos sin residencia ni ubicación: el niño que resuelve problemas, es creativo, se motiva a sí mismo y aprende durante toda la vida. El *sin-hogarismo*, sin embargo, trabaja materialmente, tiene “hogares” históricos que encarnan una razón comparativa. Las personas sin hogar, paradójicamente, inscriben normas y reglas sobre los límites de la normatividad que excluye y adjetiva a tipos particulares de individuos desterrados fuera de las fronteras de las reglas y estándares de la razón a los espacios inhabitables e inasimilables a los que están atados. Estas potencialidades de la escolarización y su investigación excluyen radicalmente a través de la razón comparada que diferencia, distingue y divide capacidades de las personas. Las abstracciones sobre la infancia y los estudiantes se ubican en un mundo más amplio que no es accesible en la experiencia inmediata, pero proporcionan principios para experimentar la “motivación”, la “creatividad” y las prácticas mundanas de la vida cotidiana que diferencian el cuerpo.

Esta paradoja de gestos dobles que excluye y abyecta en los esfuerzos por incluir son líneas históricas en los intersticios de la escolarización contemporánea y la discusión sobre la igualdad formada dentro de las epistemologías de las desigualdades y su investigación. Los cambios actuales versan respecto de cómo las reformas sociales y educativas modifican las “mentalidades” y sus “hábitos” y convierten al ciudadano globalmente competente, al docente profesional y al “aprendiz permanente”. La eficiencia docente contemporánea y los modelos de mejora escolar son anticipatorios, un esquema de vida institucional dirigido a permitir la felicidad personal y el mejoramiento de la sociedad. La noción de cambio se convierte en deseos salvadores y redentores acerca de las potencialidades del niño alfabetizado que se oponen al niño que se queda atrás. La creciente importancia de las estadísticas y los

números al momento de decir la verdad encarna esta lógica de *falta de hogar* y de ubicación. Las medidas y algoritmos estadísticos son fabricaciones que reclasifican la vida cotidiana y las tradiciones a través de sus tecnologías de distanciamiento y representaciones generalistas. La estadística funciona aparentemente sin ninguna historicidad. Los números estandarizan y calculan eventos; las personas actúan como un centro de cálculo o plataforma de observación para ver, pensar y actuar sobre los fenómenos de la educación como una lógica sin ubicación para ordenar “lo que importa” en las escuelas.

Sin embargo, lo que se toma como “real” junto con el origen de la reflexión y la acción a través de datos crea nuevos fenómenos para pensar y actuar sobre las personas y sus potencialidades futuras (Popkewitz, 2018 en Sverker). La pedagogía es la reconstrucción del territorio de la vida que crea así nuevos fenómenos que aparecen como parte de ese flujo en un orden temporal dirigido al futuro expresado, por ejemplo, a través de nociones de acción, resolución de problemas, desarrollo. Esta materialidad se da a medida que se produce el desamparo y las clasificaciones se convierten en focos de lo real y comparativo de lo importante para las acciones precautorias y preventivas que rigen la vida social. De allí que dichos fenómenos sean, una vez más, anticipatorios y comparativos.

Esta cualidad de la modernidad distanciadora y sin ubicación no es necesariamente mala. De hecho, la ciencia moderna, como explora Daston (2011), requiere de esta lógica de abstracciones *sin hogar* y sin ubicación en tanto proceso que implica aprender a “ver” y registrar eventos y cosas mediante notas sistemáticas de lo que ocurre, en este caso, entre los años 1600 y 1800. En las ciencias y prácticas de la pedagogía, la lógica del *sin-hogarismo* y sin ubicación está continuamente inscrita en espacios de una razón de ser comparativa. La vinculación del niño con la familia y la comunidad genera principios cuyos límites son los de inclusión y exclusión en el orden moral. Dicho orden (y el desorden) queda inscripto afectivamente en nociones temporales de desarrollo y crecimiento que se superponen con nociones colectivas de “virtudes cívicas” y “el bien común”. La cuestión que se plantea entonces gira alrededor de los principios epistemológicos de la diferencia incorporados en el pensamiento contemporáneo en torno a las naciones a través de representaciones e identidades ubicadas en un continuo de valores del orden de lo afectivo y cognitivo-onto-epistémico. Este continuo proviene de alguna noción de igualdad, encarnada en las distinciones que diferencian de una manera que normaliza y divide las cualidades de las personas. Las divisiones, a su vez, están incrustadas en categorías que representan las identidades de la infancia y los maestros en el currículo, las instituciones y las teorías sociales y psicológicas de la escolarización.

## Estudios críticos

La teoría crítica ya no puede justificarse simplemente por su poder de hablar en nombre de los demás: la reproducción de estrategias para representar el “derecho” del *Otro* no interrumpe la perpetuación de la otredad. Al reflexionar sobre la historia colonial de la teoría crítica, privilegiar la libertad sobre la vida es un epítome de las nociones europeas particulares de ser y devenir, especialmente cuando una hegemonía de la libertad está inscrita en las lógicas progresistas de reforma y cambio que articulan aún más la diversidad como diferencia respecto de la normatividad unificada del sujeto. El sistema de diferenciación supone una visión utópica del progreso y del futuro mediada y entretejida en la uniformidad entendida como el arte de gobernar; de allí la urgencia de reconocer la complicada relación de la crítica con la Ilustración en el proceso colectivo en curso de reflexionar y redefinir las artes de resistencia o contra-conducta.

Hemos hecho referencia intencionalmente a la noción de colonialidad en nuestra discusión para reconocer los entramados y multiplicidades de formas de conocimiento, afecto y ser en los enunciados de la escolarización como negación y absorción de diferencias (ver, Mignolo, 2013; Sobe, 2013; Sobe & Oregón, 2014). Los asentamientos de las infraestructuras en diferentes espacios históricos producen diferentes coordenadas, relaciones y valores para ciertos pueblos/sociedades, al tiempo que privan de sus derechos a otros. La lógica *sin hogar* y sin ubicación de enunciados - como, por ejemplo, eurocéntrico - elude los variados y múltiples asentamientos, así como también las activaciones de deseos y expectativas acerca de experiencias y futuros posibles. Si volvemos a nuestra discusión anterior, los cambios actuales en las representaciones de las teorías críticas expresan y privilegian la interseccionalidad de la raza, el género y la etnia en las literaturas angloamericanas, aún distribuidas de manera desigual en el orden global que se mueve a través de un espectro de críticas estatales y literaturas poscoloniales. Por ejemplo, tales nociones de crítica viajan hoy a China como una maraña de modelos bourdieurianos sin ubicación para explicar la dominación y la reproducción de la desigualdad en la educación escolar. Pero la política representacional está conectada con las luchas coloniales particulares de principios del siglo XX, re-ensamblada y conectada con los efectos en cadena del racismo estatal globalizador y el neoliberalismo. Como argumentaron Deleuze y Foucault (1986/1988) en los años ‘80, la crítica es el diagnóstico y la dermatología del aparato que el poder instala en la superficie de nuestro ser. Es abrir cosas, aunque no se detiene donde las anteriores rejillas de inteligibilidad son “destruidas” o reemplazadas por una nueva. No se trata de mitificar el poder sino de hacer visibles los internamientos, los cercamientos y las fuerzas que se están produciendo para hacer posibles distintas alternativas. Esta noción de crítica es resistir los espacios de normalización, diferenciación y abyección en su concreción que nunca es meramente propia de los procesos “de escolarización”. Poner a prueba los límites del presente no renuncia a las nociones de libertad y agencia. La crítica está cercenando lo que

parece evidente para dar contingencias históricas a las objetivaciones y al determinismo ontológico. Esto abre posibilidades fuera de los marcos contemporáneos que inscriben las diferencias dentro de *la unidad de la unicidad*.

La agencia, como se explora aquí, consiste en desafiar las formas habituales de trabajar y pensar en la constitución de la sociedad y las personas. Este desafío a las formas habituales es “aferrarse a la libertad” explorando históricamente la “prueba práctica de los límites que podemos traspasar y, por tanto, el trabajo que realizamos sobre nosotros mismos como seres libres” (Foucault 1984, p. 47). Se puede pensar que la agencia pone a prueba los límites del presente, liberándonos de su dogma particular a través de la resistencia a lo que parece inevitable y necesario. Reflexionar sobre la crítica como un poder agencial de la actitud de la Ilustración es examinar cómo se divide, mide y produce la vida como formas onto-epistémicas de razón y progreso universales; es interpretar la libertad de agencia por fuera de las inscripciones de la subjetivación/objetivación de las personas y la sociedad inscrita como el origen de la autorrealización, la libertad y la autonomía. La libertad, por lo tanto, no debe lograrse mediante una “intercepción” del poder de agencia a través de proyectos de creación de tipos de personas y de creación del cuerpo y el “alma”. Por el contrario, la crítica supone abrir espacios colectivos de acción que no estén dirigidos a fantasmas del futuro profético sino a afirmar planos de vida inmanentes: un arte potencial de resistencia.

Si bien está plagada de sombras de la Ilustración europea, tal discusión reconoce tanto su singularidad como también las multiplicidades de conexiones, asambleas y desconexiones en múltiples espacios históricos que no pueden reducirse al “eurocentrismo” (ver, por ejemplo, Zhao 2018; Popkewitz, Khurshid, y Zhao 2014; Wu 2013). Importante para las ideas de progreso de la Ilustración fue su crítica, el constante preguntarse cómo hemos llegado al presente y sus límites como método para pensar quiénes somos, quiénes deberíamos ser y las posibilidades de cambio. La crítica supone, una vez más, cortar las causalidades del presente para volver frágil lo que parece inevitable. Afirma Foucault:

La crítica consiste en desechar ese pensamiento y tratar de cambiarlo: mostrar que las cosas no son tan evidentes como se creía, ver que lo que se acepta como evidente ya no se aceptará como tal. La historización se centró en las contingencias de lo que de otro modo serían tomados como objetos incuestionables de pensamiento, acción y cambio. (Foucault 1988, pp. 155-56).

El compromiso con la crítica conlleva un quehacer optimista sobre las posibilidades de cambio. Dicho optimismo sobre el cambio radica en hacer inestable lo que se considera natural, “más ligado a las circunstancias que a las necesidades, más arbitrario que evidente, más una cuestión de circunstancias históricas complejas, pero temporales, que de constantes antropológicas inevitables” (*Op. cit.*). Asimismo,

encarna una sospecha optimista del presente, en palabras de Stoler (2016):

Criticar aquí no se trata de “encontrar fallas” y juzgar, sino de restaurar las formas que adopta la oclusión y las preguntas que sus efectos pueden llevarnos a formular. Por lo tanto, el esfuerzo es comprender que la oclusión es un proceso continuo y maleable, a veces en una forma ya congelada y aparentemente terminada a medida que actúa en el presente, convirtiéndonos en observadores involuntariamente complacientes, casi siempre tardíos respecto de identificar cómo funciona (pág.14).

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1999). *Potentialities: Collected essays in philosophy* (D. Heller-Roazen, Trans. D. Heller-Roazen Ed.). Stanford University Press.
- Anderson, B. (2010). Pre-emption, precaution, preparedness: Anticipatory action and future geographies. *Progress in Human Geography*, 34(6), 777-798.
- Anderson, B. (2014). Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions. Ashgate Publishing Company.
- Andrade-Molina, M., & Valero, P. (2015). The sightless eyes of reason: Scientific objectivism and school geometry. Paper presented at the Ninth Congress of European Research in Mathematics Education (CERME), Prague, Czech Republic.
- Ariès, P. (1961/1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Trans.). Vintage Books.
- Barad, K. 2007. *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Becker, C. (1932). *The heavenly city of the eighteenth-century philosophers*. University Press.
- Bercovitch, S. (1978). *The American Jeremiad*. University of Wisconsin Press.
- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Duke University Press.
- Bledstein, B. (1976). *The culture of professionalism, the middle class, and the development of higher education in America*. Norton & Co.
- Blumenberg, H. (1966) 1983. *The legitimacy of the modern age*. Translated by R. Wallace. MIT Press.
- Braidotti, R. 2013). *The Posthuman*. Polity Press.
- Brinkema, E. (2014). *The forms of the affects*. Duke University Press.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Bullock, E. C. (2018). Intersectional analysis in critical mathematics education research: A response to figure hiding. *Review of Research in Education*, 42(1), 122-145.
- Bullock, E. C. (2019). Mathematics curriculum reform as racial remediation: A historical counterstory. In J. Davis & C. C. Jett (Eds.), *Critical race theory in mathematics education* (pp.

75-97). Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discourse limits of "sex"*. Routledge.

Casid, J. (2015). *Scenes of projection. Recasting the enlightenment subject*. University of Minnesota Press.

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical differences*. Princeton University Press.

Cormack, P., & Green, B. (2009). Re-reading the historical record: Curriculum history and the linguistic turn. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 223–236). Sense Publishers.

Daston, L. (2011). The empire of observation, 1600-1800. In L. Daston & E. Lunbeck (Eds.), *Histories of scientific observation* (pp. 81-114). The University of Chicago Press.

Daston, L. (2019). *Against nature*. The MIT Press

Dekker, J. J. (2010). *Educational ambitions in history: Childhood and education in an expanding educational space from the seventeenth to the twentieth century*. Peter Lang.

Deleuze, G. (1968/1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). Athlone Press of Columbia University.

Deleuze, G. (1986/1988). *Foucault* (S. Hands, Trans.). University of Minnesota Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980/1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.

Deleuze, G., & Parnet, C. (1977/1987). *Dialogues* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.). Columbia University Press.

Dernikos, B. Lesko, N. McCall, S. and Niccolini, A. eds. (2020). *The Affective Turn in Education. Theory, Research, and Pedagogies*. New York: Routledge

Dixon-Román, E. (2016). Algo-Ritmo: More-than-human performative acts and the racializing-assemblages of algorithmic architectures. *Cultural Stu↔dies Critical Methodologies* 165(482-490).

Dussel, I. 2013. The visual turn in the history of education. In Popkewitz, T. S. (Ed.) *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, (pp. 29–50) Palgrave.

Eksteins, M. (1985). Anthropology and degeneration. In J. E. Chamberlin & S. L. Gilman (Eds.), *Degeneration: The dark side of progress* (pp. 24-48). Columbia University Press.

Friedrich, D & Colmenares, E. (Eds.), *Resonances of El Chavo del 8 in Latin American childhood schooling*. Bloomsbury.

Finkelstein, B. (1989). *Governing the young: Teacher behavior in popular primary schools in nineteenth-century United States*. Falmer.

Foucault, M. (1978). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.

Foucault, M. (1979). *Governmentality. Ideology and Consciousness*, 6, 5-22.

Foucault, M. (1984). What is the enlightenment? Was ist Aufklärung? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 32-51). Pantheon Books.

Foucault, M. (1988). Practicing criticism (A. S. a. others, Trans.). In L. Kritzman (Ed.), *Politics, philosophy, culture: Interviews and other writings, 1977-1984* (pp. 153-156). Routledge.

- Gilroy, P. (1993). *The black Atlantic: Modernity and double consciousness*. Harvard University.
- Green, B. (2017). Curriculum, politics and the postmodern; or, beyond the knowledge question in curriculum inquiry. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 501–514.
- Green, B. (2003). (Un)changing English: Past, present, future? In B. Doecke, D. Homer, & H. Nixon (Eds.), *English teachers at work: Narrative, counter narratives and arguments* (pp. 135–148). Wakefield Press.
- Hacking, I. 2004. *Historical ontology*. Harvard University Press.
- Hall, G. S. (1904/1928). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vol. 1). Appleton and Co.
- Hall, S. (1986). The problem of ideology-Marxism without guarantees. *Journal of Communication Inquiry*, 10(2), 28-43.
- Hetherington, K. (2001). Moderns as ancients: Time, space and the discourse of improvement. In J. May & N. Thrift (Eds.), *Timespace, geographies of temporality* (pp. 49-72). Routledge.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to Transgress*. Routledge.
- Hultqvist, K., and G. Dahlberg, eds. (2001). *Governing the child in the new millennium*. Psychology Press.
- Hunter, I. (1988). *Culture and government: The emergence of literary education*. Macmillan.
- Jackson, P. (1968). *Life in the classroom*. Rinehart & Winston.
- Judovity, D. (2001) *The culture of the body. Genealogies of modernity*. University of Michigan.
- Kirchgasler, C. (2016). The limits of “knowledge for all”: Historicizing transnational school reforms in Kenya. *Knowledge Cultures*, 4(2), 73-94.
- Kirchgasler, C. (2017). The perils of “actionable insights”: Educational research and the making of difference. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasler (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusion and difference* (pp. 230-245). Routledge.
- Kirchgasler, C. (2018). True grit? Making a scientific object and pedagogical tool. *American Educational Research Journal*, 55(4), 693-720.
- Kirchgasler, C. (2019). Haunted data: The colonial residues of transnational school reforms in Kenya. In F. Salajan & T. Jules (Eds.), *The educational intelligent economy: Big data, artificial intelligence, machine learning, and the internet of things in education* (pp. 215- 232). Emerald.
- Kirchgasler, K. L. (2017). Scientific Americans: Historicizing the making of differences in early 20th-century US science education. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasler (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (pp. 89- 104). New York: Routledge.
- Kirchgasler, K. L. (2020). Dangers of “making diversity visible”: Historicizing metrics of science achievement in U.S. educational policy. In G. Fan & T. Popkewitz (Eds.), *The International Handbook of Education Policy Studies: Volume II* (pp. 331–349). Springer.
- Kowalczyk, J. (2014). Nationalizing interculturalism: Reading intercultural school policy through Italian cosmopolitanism. In M. A. Pereyra & B. M. Franklin (Eds.), *Systems of reason and the politics of schooling: School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz* (pp. 277-295). Routledge.

- Kowalczyk, J. (2016). Homo pontem: teachers as bridges to a multicultural Italy. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 52(5), 438-452.
- Koza, J. E. (2021). *Destined: Carl Seashore's world of music, education, and eugenics*. University of Michigan.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions (2nd ed.)*. University of Chicago Press.
- Lee, S. Y. (2020). Seeing the difference: Anticipatory reasoning of observation and its double gesture in teacher education. *Curriculum Inquiry*, 50(5), 378-399.
- Lesko, N. (2001). *Act your age: A cultural construction of adolescence*. Routledge.
- Lesko, N., & Niccolini, A. D. (2017). Progressive: Historicizing affect in education. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasser (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (pp. 70-86). Routledge.
- Lesko, N., & Talburt, S. (Eds.). (2011). *Youth studies: Keywords and movement*. Routledge.
- Lesko & van den Berg (2019). New Curriculum Histories. In T. Fitzgerald (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education*, Springer International Handbooks of Education, [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6\\_6-1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6_6-1)
- López, L. L. (2013). The problem: Historicizing the Guatemalan projection and protection of the "Indian". In T. S. Popkewitz (Ed.), *The "reason" of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education* (pp. 229-246). Routledge.
- López, Ligia López (2017). *The Making of Indigeneity, Curriculum History, and the Liits of Diversity*. Routledge.
- López López, L., de Wildt, L., & Moodie, N. (2019). 'I don't think you're going to have any aborigines in your world': Minecraft ing terra nullius. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1037-1054.
- Mignolo, W. (2013). On Comparison: Who Is Comparing What and Why? In Felski, Rita & Susan Stanford Friedman, eds. *Comparison*. (pp.99-199). Johns Hopkins University Press.
- Martins, C. S. (2017). From scribbles to details: The invention of stages of development in drawing and the government of the child. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasser (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (pp. 105-118). Routledge.
- Martins, C. S. (2018). The alchemies of the arts in education: Problematizing some of the ingredients of the recipe. In B. Jörissen, L. Unterberg, L. Klepacki, J. Engel, V. Flasche, & T. Klepacki (Eds.), *Spectra of transformation* (pp. 51-67). Waxmann.
- McLeod, J., & Paisley, F. (2016). The modernisation of colonialism and the educability of the 'native': Transpacific knowledge networks and education in the interwar years. *History of Education Quarterly*, 56(3), 473-502.
- Ó, J. R. d. (2005). Government of the soul and genesis of the modern educational discourse (1879-1911). *Paedagogica Historica*, 41(1&2), 243-258.
- Paraskeva, J. (2016). *Curriculum epistemicides: Towards an itinerant theory*. Routledge.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (2020). *The impracticality of practical research: A history of contemporary*

*sciences of change that conserve*. University of Michigan Press.

Popkewitz, T. (2017). Reform and making human kinds: The double gestures of inclusion and exclusion in the practice of schooling. In E. Hultqvist, S. Lindblad, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp.133-150). Springer.

Popkewitz, T. S. (1988/2017). *Teacher education and teaching as struggling for the soul: A critical ethnography*. Routledge.

Popkewitz, T. S. (2018). What is “really” taught as the content of school subjects? Teaching school subjects as an alchemy. *High School Journal* 101 (2): 77–89.

Popkewitz, T. S. (Ed.) (2013). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. Palgrave Macmillan.

Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. Routledge.

Popkewitz, T. S., & Fendler, L. (Eds.). (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.

Popkewitz, T. S., Franklin, B., & Pereyra, M. (2001). *Cultural history and education: Critical essays*

*on knowledge and schooling*. Routledge Falmer.

Popkewitz, T. S., Khurshid, A., & Zhao, W. (2014). Comparative studies and the reasons of reason: Historicizing differences and “seeing” reforms in multiple modernities. In L. Vega (Ed.), *Empires, post-coloniality, and interculturality: New challenges for comparative education* (pp. 21-43). Sense.

Rancière, J. (2006). *Hatred of democracy*. Verso.

Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics: the distribution of the sensible*. Continuum.

Spivak, G. C. (1999). *A Critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard University Press.

Steedman, C. (1995). *Strange dislocations: Childhood and the idea of human interiority, 1780-1930*. Harvard University Press.

Stoler, L. A. (2016). *Duress. Imperial durabilities in our times*. Duke University Press.

Weheliye, A. G. (2008). After man. *American Literary History*, 20(1/2), 321-336.

Wells, H. G. (1938). *World brain*. Methuen & Co.

Wu, Z. (2013). Chinese mode of historical thinking and its transformation in pedagogical discourse. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge* (pp. 51-74). Palgrave.

Wynter, S. (1996). Is “development” a purely empirical concept or also teleological? A perspective from “we-the-underdeveloped”. In A. Y. Yansane (Ed.), *The prospects for recovery and sustainable development in Africa* (pp. 299-316). Greenwood Press.

Wynter, S. (2001). Towards the sociogenic principle: Fanon, the puzzle of conscious experience, of identity and what its like to be “black”. In M. Durán-Cogan & A. Gómez-Moriana (Eds.), *National identity and sociopolitical change: Latin America between marginalization*

*and integration* (pp. 30-66). Routledge.

Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *CR: The new centennial review*, 3(3), 257-337.

Yolcu, A., & Popkewitz, T. S. (2018). *Making the able body: School mathematics as a cultural practice*. *ZDM Mathematics Education* (Advance online publication). doi:10.1007/s11858-018-1003-8

Young, M. (1971). *Knowledge and control; New directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan.

Zhao, W. (2018). *China's education, curriculum knowledge, and cultural inscriptions: Dancing with the wind*. Routledge.

Zsuzsa, M. (2014). The cultural politics of “childhood” and “nation”: Space, mobility, and a global world. *Global Studies of Childhood*, 4(3), 137-142. [www.worlds.co.uk/GSCH](http://www.worlds.co.uk/GSCH).

Para citar este artículo: Thomas S. Popkewitz, Junzi Huang (2022). Rethinking critical theory/ study of education: contributions of the “posts/new materialism”. Editor(s): Robert J Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan (2023) *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition), Elsevier, Pages 105-116.

## Notas

<sup>1</sup> Profesor del Departamento de Currículo e Instrucción, Universidad de Wisconsin-Madison. Su campo de estudio refiere a las políticas culturales del conocimiento en la educación, la formación del profesorado y las ciencias sociales y psicológicas. Su investigación actual se centra en el estudio de las ciencias de la educación como razón comparada en la distribución de diferencias. Bibliografía reciente: *Practical Research: A History Of Sciences Of Change That Conserve and Excludes* (2020); *The international emergence of educational sciences in the post-World War Two years: Quantification, visualization, and making kinds of people* (2021, editado con D. Pettersson, y K. Hsiao). [thomas.popkewitz@wisc.edu](mailto:thomas.popkewitz@wisc.edu)

<sup>2</sup> Ph.D. Universidad de Wisconsin-Madison. Su campo de investigación son los estudios culturales y filosóficos del pensamiento educativo y el discurso reformista. Sus estudios actuales se centran en las críticas a la razón poscolonial y los pensamientos decoloniales en la investigación educativa en todo el este de Asia y Estados Unidos durante el Siglo XX. [jhuang257@wisc.edu](mailto:jhuang257@wisc.edu)

<sup>3</sup> Originalmente publicada en: Elsevier *International Encyclopedia of Education*. (2022). *Contemporary Curriculum and Ways of Knowing* (Volumen 4); Editado por Robert Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan y Graham Smith. Section Editors on Contemporary Curriculum and Ways of Knowing: Dr Ninni Wahlström & Dr Berit Karseth. Pp 105-116. ISBN 9780128186299. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03018-9>  
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128186305030189>).

Esta traducción cuenta con los permisos y autorizaciones correspondientes.

<sup>4</sup> Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, y de la asignatura Discurso Escrito, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones

en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED), Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. UNMdP [geraldinagoni@mdp.edu.ar](mailto:geraldinagoni@mdp.edu.ar)

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

<sup>6</sup> Para discusiones generales sobre el afecto, ver Deleuze, 1986/1988; Anderson, 2010, 2014; Brinkema, 2014. Respecto de educación, Dernikos, B.; Lesko, N.; McCall, S. y Niccolini, A., 2020; Lesko, 2019.

<sup>7</sup> El uso de los términos moderno y modernidad no pretende sugerir una época o período particular, sino pensar en los intersticios particulares de las líneas históricas que cambian con el tiempo en epistemes que “actúan” afectiva y cognitivamente como pliegues y repliegues para calcular y producir comparativamente tipos de personas (ver Popkewitz, 2008).

<sup>8</sup> Respecto de esta discusión, ver Blumenberg, 1966/1983; Foucault, 1984; Popkewitz, 2008, 2020.

<sup>9</sup> El uso de la infraestructura en tanto término en el presente posee homologías con la noción de paradigma de Kuhn (1970) y los estilos de razonamiento de Hacking (2004). Vincular la infraestructura con la razón implica prestar mayor atención a la materialidad de la epistemología y la ontología como una práctica histórica relacionada con el cuerpo y el alma.

<sup>10</sup> Esta relación de conferir naturaleza a las cosas y orden moral en la ciencia se explora en Daston, 2019.

<sup>11</sup> Si bien existe una literatura filosófica particular que vincula la idea política contemporánea del ciudadano con las ciudades de la antigua Grecia, esa historia evolutiva y conceptual homogeneiza y pierde de vista las distinciones históricas de tiempo, espacio y cosmologías a través de las cuales se ordenaba la vida y sus modos (ver Popkewitz, 2008).

<sup>12</sup> Nota de los traductores: la expresión *fantasmagrama*, en términos relativos a las diversas intervenciones de la teoría económica y sus respectivos pensadores, hace referencia a las dinámicas por las cuales la cotidianeidad se hace cargo desde el ejercicio de la práctica de las nociones más básicas de la economía; incluso en términos de métrica e incorporeidad: lo complejo no deja de ser simple en el devenir diario como un quehacer de ajuste constante signado por las reglas de mercado. Así, en términos de una economía global, el concepto *fantasmagrama* da cuenta de la constitución de universos de significación posibles en tanto conjuro de lo representacional más allá de la lógica y las prácticas de cuantificación. Lo sobrenatural del término, en función de lo antedicho en el presente escrito, está dado en la posibilidad de las múltiples significaciones que porta, todas y cada una funcionales a las necesidades de constitución de universos próximos dadas al calor de la conformación y viabilidad de los Estados-Nación.

<sup>13</sup> A partir de ello, formulamos una declaración general sobre principios particulares que parecen abarcar una amplia gama de literatura educativa. De hecho, a partir de ello, puede también diferenciarse la literatura angloamericana en educación respecto de aquella de las tradiciones marxistas latinoamericanas y japonesas; diferentes a su vez, de las literaturas críticas de la Liberación Latinoamericana y de los Movimientos de Trabajadores Católicos. Respecto de estas últimas, presentes en la obra de Pablo Freire, es pertinente señalar que adquirieron su fundamentación teórica neo marxista a medida que el autor viajó con motivo de sus interlocuciones por América del Norte.

<sup>14</sup> Carl L. Becker: *La ciudad celestial de los filósofos del siglo XVIII* (New Haven: Yale University Press, 1932).

<sup>15</sup> El uso de progresivo aparece para no delinear una temporalidad claramente definida dada al pasado, por el contrario: sus configuraciones encarnan múltiples pliegues y repliegues de líneas históricas que producen objetos de deseo y cambio producido, de allí la frase “el largo siglo XIX”.

<sup>16</sup> Para contra-narrativas, véase Ariés, 1961/1962; Dekker, 2010; Finkelstein, 1989.

<sup>17</sup> Nos centramos aquí en una cualidad particular relativa a la falta de vivienda en lo que se refiere a la universalización de tipos de personas como categorías determinadas a partir de las cuales se producen diferencias. Como modo histórico más amplio de razonamiento, esta cualidad de distanciar, abstraer y ordenar las relaciones está incorporada a este argumento, pero con un enfoque histórico y relacional diferente.

## Los grandes movimientos de transformación curricular en la formación docente inicial: Reflexiones contemporáneas desde el análisis del pasado próximo

### The great movements of curricular transformation in initial teacher training: Contemporary reflections from the analysis of the near past

Josefina Natalia Ramos Gonzales<sup>1</sup>  
Marcela Dubini<sup>2</sup>

#### Resumen

Este trabajo propone una reconstrucción analítica de los movimientos de transformación curricular de la formación docente inicial acontecidos en la Ciudad de Buenos Aires, especialmente a partir de la transferencia de las instituciones de formación docente a su órbita. En primer lugar, sistematiza los antecedentes que definen un primer movimiento de transformación curricular fuertemente impregnado por el tecnicismo de la época. Luego, recupera proyectos piloto que en el contexto del retorno a la democracia son el puntapié para la posterior consolidación del que denominamos segundo movimiento de transformación curricular. Desde allí se focaliza en el análisis de los rasgos más sobresaliente de este último movimiento, distinguiendo las continuidades y rupturas con su anterior. Finalmente, llama la atención sobre las conquistas político-pedagógicas alcanzadas en materia curricular de cara a las recientes transformaciones de los planes de estudio que podrían constituirse en un tercer movimiento de transformación curricular en ciernes.

**Palabras clave:** formación docente inicial; planes de estudio; movimientos de transformación curricular; conquistas; Ciudad Autónoma de Buenos Aires

## Summary

This paper proposes an analytical reconstruction of the movements of curricular transformation of initial teacher training that took place in the City of Buenos Aires, especially after the transfer of teacher training institutions to its orbit. First, it systematizes the background that defines a first movement of curricular transformation strongly impregnated by the technicality of the time. Then, it recovers pilot projects that, in the context of the return to democracy, are the starting point for the subsequent consolidation of what we call the second movement of curricular transformation. From there, it focuses on the analysis of the most outstanding features of the latter movement, distinguishing continuities and ruptures with its predecessor. Finally, it draws attention to the political-pedagogical conquests achieved in curricular matters in view of the recent transformations of the curricula that could constitute a third movement of curricular transformation in the making.

**Keywords:** Initial Teacher Training; Curricula; Curricular Transformation Movements; Achievements; Autonomous City Of Buenos Aires

Fecha de recepción: 11/12/2023  
Fecha de evaluación: 13/02/2024  
Fecha de evaluación: 16/03/2024  
Fecha de aceptación: 19/03/2024

## Introducción

“La historia es siempre contemporánea, es decir, política”

Antonio Gramsci

Este trabajo se inscribe en una tradición historiográfica que supone una articulación de los tiempos en la que la inteligibilidad del presente solo es posible desde la comprensión del pasado, pero donde ese pasado, para ser interpretado, requiere también del conocimiento del presente (Bloch, 2001). Como señala Ferri del Castillo (2023, s/p): “La forma en la cual interrogamos nuestro pasado suele estar influida por los conflictos de nuestro presente e incluso por nuestras visiones respecto del futuro”. Son estos conflictos, estas preocupaciones e interrogantes por un presente y un futuro que nos inquieta lo que nos transporta a nuestro pasado reciente “para encontrar las claves que nos expliquen por qué llegamos hasta aquí”.

El sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), y particularmente su Nivel Superior conformado por 29 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), atraviesa hoy un momento crucial a partir de la propuesta de reforma de los planes de estudio que, en principio, recaerá sobre el Profesorado de Educación Primaria pero que tiene intenciones declaradas de extenderse al Profesorado de Educación Inicial. La transformación prevista tiene ya como antecedente inmediato la reforma curricular llevada a cabo en el Profesorado de Educación Física durante el año 2022. La nueva propuesta viene originando, al interior de las instituciones formadoras y en sus diversos actores, una serie de inquietudes y preocupaciones en torno a las concepciones sobre el perfil docente, la práctica profesional, la enseñanza disciplinar, la participación de los claustros en las definiciones curriculares, entre otros rasgos, que subyacen en sus perspectivas y considerandos. Desde estas preocupaciones, que se vinculan directamente con otras que se desarrollan en un estudio en curso<sup>3</sup> nos interesa indagar en el pasado reciente de la formación de enseñantes para intentar comprender cómo o por qué - como señala Ferri del Castillo - llegamos hasta aquí. La indagación, de la que presentamos algunos avances, propone historizar los procesos de cambio curricular haciendo especialmente foco en aquellos que se operaron en los Profesorados para la Educación Primaria y para la Educación Inicial a partir de la transferencia de las instituciones de Nivel Superior al ámbito de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires (Ley N° 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos de 1991).

Esta tarea de reconstrucción histórica, que nos ha permitido distinguir -como mostraremos- dos movimientos de transformación curricular, se apoya, en una primera instancia, en un análisis documental realizado sobre la base de un corpus

integrado por los textos curriculares mismos y el conjunto de documentos que precedió, acompañó o explicitó al texto curricular. La conformación de este corpus implicó la búsqueda, recuperación y procesamiento de esa documentación a partir de un trabajo de archivo desarrollado en la Biblioteca Nacional de Maestros, la Biblioteca del Docente y los reservorios documentales institucionales de los ISFD. En una segunda etapa de investigación nos proponemos indagar, también, en los procesos de construcción de estos diseños curriculares atendiendo a los diversos actores involucrados y los procesos de consulta, participación y negociación entre ellos que esa construcción supuso.

### **Los grandes movimientos de transformación curricular**

Un relevamiento acerca de las grandes transformaciones del curriculum para la formación docente inicial pone en evidencia, tal cual señalan Misuraca y Menghini (2010, p.7) en relación a las políticas de formación, que las sucesivas reformas “se van asentando sobre las anteriores” de modo que cuentan, en sus inicios, “para bien o para mal, por acción u omisión”, “con la plataforma de lo actuado por la anterior”. En ese sentido - agregan los autores - buscarán tener la suficiente fuerza hegemónica como para prevalecer por sobre las anteriores, cuestionándolas, pero con la posibilidad de “cosechar”, recuperar o naturalizar algunos aspectos que coincidan con el proyecto político vigente. Es por ello que, si bien nuestro trabajo se focaliza en las reformas del curriculum para las instituciones de formación inicial que fueron pergeñadas, diseñadas e implementadas en la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2001, no puede desatenderse la inscripción de esas reformas en el marco de los procesos de transformación de la formación docente operados desde fines de la década de 1960 a partir del pasaje de esa formación al Nivel Superior. Con ese pasaje, al que suele conocerse como la “terciarización de la formación docente”, se inicia lo que aquí consideramos un primer movimiento de transformación en tanto ese proceso significó o intentó significar una ruptura con la tradición formativa instalada desde un siglo atrás (Davini, 1998)<sup>4</sup>. Sobre la base de una serie de diagnósticos que hacían referencia a la limitada formación y el elevado desempleo de los docentes para el Nivel Primario, que egresaban de las Escuelas Normales en un número mayor al que el sistema podía absorber y en el marco de una reforma del sistema educativo impulsado por el gobierno de la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973), se decide suspender la formación de maestros en el nivel medio (Decreto 8051/68) e implementar una nueva propuesta formativa (Resolución N°2.321/70), que se aplicaría desde 1971 y que elevaba esos estudios al nivel terciario o superior, con la creación de los Profesorados de Enseñanza Primaria y Pre-primaria, que funcionarían de manera anexa a las Escuelas Normales (Cámpoli, Michati y Gorboff, 2004; De Luca, 2007).

Los diversos estudios y análisis que existen sobre la orientación general de las transformaciones que se operaron en el currículum para la formación docente durante este período (Davini, 1998; Puiggrós, 2003; Southwell, 2003; De Luca, 2007) y que cristalizaron en sucesivos planes de estudio (1970, 1972 y 1973) - lo que nos exime de profundizar en ellos - señalan la prevalencia de un modelo tecnocrático-eficientista<sup>5</sup> - basado en la concepción del docente como técnico, la separación entre la planificación y la ejecución de la enseñanza y la reducción de ésta sus aspectos meramente instrumentales - que no desplazó, sin embargo, de modo absoluto el discurso ideológico propio de la tradición normalista. Los nuevos planes para la formación de maestros aspiraban a desarrollar las competencias técnicas para ejecutar un currículum diseñado por el gobierno y su cuerpo de especialistas (Davini, 1998). Resulta curioso señalar que, aun cuando en el contexto de la recuperación democrática ocurrida entre 1973 y los inicios de 1976 que dio lugar a la emergencia de un discurso crítico del modelo tecnicista proveniente tanto del campo de las pedagogías liberadoras como de las nuevas orientaciones o concepciones psicológicas de corte piagetiano (Davini, 1998), el plan de estudio de 1973 continuó vigente hasta un intento de reforma instaurado por un nuevo gobierno dictatorial que se aplicó en algunas escuelas normales entre 1980 y 1982 y que supuso una vuelta a modelos clásicos de formación docente. Este plan quedó suspendido, producto de las reivindicaciones académicas que los estudiantes organizados hicieron llegar directamente a los funcionarios de la cartera educativa democrática, a partir de 1983 (Ramos Gonzales, 2023). Esto determinó, al año siguiente, un retorno a los planes de 1973.

Será recién a finales del gobierno de Raúl Alfonsín cuando se inicia lo que aquí denominamos “un segundo gran movimiento de transformación curricular” con la implementación de un currículum alternativo para la formación de maestros, denominado Plan MEB (Maestros de Enseñanza Básica), que buscaba articular los niveles medio y superior iniciando los procesos de formación docente en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del primero. Este nuevo movimiento que intenta romper con los modelos tecnocráticos del período anterior, poniendo especialmente en discusión la cuestión de las prácticas docentes y que inauguró a la vez un proceso de reconocimiento de las comunidades de las instituciones en asuntos académicos y de gestión, será continuado por el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) implementado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1991. Estos nuevos lineamientos, inauguran una “nueva generación” de planes para la formación que, sin embargo, ni lograron abarcar a la totalidad de las instituciones formadoras, ni propiciaron su apropiación por parte de las comunidades donde se implementaron, como proyectos piloto, conviviendo con los planes del período anterior. De todas maneras, las nuevas modalidades de organización curricular que se plantean en ellos, como también los modos de concebir la formación docente en lo que refiere al perfil o identidad docente, la práctica docente

y la problematización disciplinar, dejaron marcas o huellas que se retomaron y profundizaron en los planes de estudio posteriores como aquellos donde focalizamos nuestro interés. Estos fueron los últimos intentos o ensayos de transformación de los planes de estudio de la formación docente inicial antes de la transferencia a las jurisdicciones (Ley 24.049/1991).

### La política curricular luego de la Ley de Transferencia en la Ciudad de Buenos Aires

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, al momento de producirse esa transferencia, y suspendida ya la aplicación del MEB, los planes en vigencia eran el 287/73 para el caso del Profesorado de Enseñanza Primaria y el 274/74 para el Profesorado de Educación Inicial. A partir de ellos y hasta la actualidad, van a sucederse tres cambios en los planes de estudio en los años 2001, 2009 y 2014 a los que destinamos nuestros análisis. Cabe señalar, en primer término, que, aunque dichos planes fueron el resultado de las políticas jurisdiccionales respecto a la formación docente, los mismos no pueden dejar de encuadrarse en las políticas nacionales y los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE). Sintetizamos a continuación dichos encuadres

#### Título: Normativa nacional de referencia para los planes de CABA

Lineamientos curriculares, CABA	Políticas y acuerdos nacionales
<p style="text-align: center;">2001</p> <p style="text-align: center;">Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Nivel Inicial (N° 271 del año 2001), Nivel Primario (N.º 270 del año 2001).</p>	<p>Contenidos Básicos Comunes para la formación /1997</p>
<p style="text-align: center;">2009</p> <p style="text-align: center;">Lineamiento Curriculares para el Profesorado de Educación Inicial (Resolución N° 6626/ MEGC 2009) Profesora- do de Educación Primaria (Resolución N° 6635 /12 MEGC 2009)</p>	<p>Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006 Lineamientos Curriculares Nacio- nales para la Formación Docente Inicial, (CFE N.º 24/07) Plan Nacional de Formación Do- cente (2007 -2010</p>

<p>2014 Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Inicial Norma aprobatoria del Diseño Curricular Jurisdiccional: (Resolución 2438 – 2014-MEGC) Profesorado de Educación Primaria. Norma aprobatoria del Diseño Curricular Jurisdiccional: (Resolución-2514-2014-MEGC.)</p>	<p>Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución CFE Nro. 188/12). Programa Nacional de Formación Permanente (Resolución CFE Nro. 201/13)</p>
--	---

**Elaboración propia en base a documentos Curriculares 2001, 2009 y 2014.**

Sin descuidar esas dependencias o condicionamientos, nos proponemos un análisis de los modos en que las políticas curriculares para la formación docente de la Ciudad de Buenos Aires quedaron plasmadas en los planes mencionados. Nos interesa detectar y analizar sus rasgos a través del análisis de algunas variables como: los modelos educativos o pedagógicos sobre la formación de docente subyacentes, el perfil docente y las concepciones sobre su tarea que se postulan, los saberes y competencias que se seleccionan para su formación, la organización curricular, el peso relativo de los distintos aspectos o contenidos formativos.

### **Hacia la consolidación del segundo movimiento de transformación: los Lineamientos Curriculares de 2001**

Las primeras propuestas curriculares diseñadas en la Ciudad de Buenos Aires para la formación docente estuvieron orientadas a superar modelos y tendencias de formación presentes en los planes anteriores y los principales problemas enquistados como resultado - según Davini (2001) - tanto de las políticas de formación docente, como de los modos de funcionamiento instalados en las mismas instituciones de formación.

Como ya hemos señalado en este trabajo, los planes de estudio de 1973, con los que la Ciudad de Buenos Aires recibe la formación docente, habían sido gestados en la tradición eficientista o tecnicista propia del período de su surgimiento que no había, sin embargo, desplazado completamente las tendencias normalizadoras fundacionales de los primeros momentos de la formación de maestros.

En este sentido, los nuevos lineamientos curriculares que se diseñan para la formación de docentes van a responder simultáneamente a dos exigencias: por un

lado, la necesidad de adecuar los planes de la Ciudad a los lineamientos nacionales y por otro al propósito de diseñar un nuevo modelo de formación que superara las problemáticas subyacentes a una propuesta curricular instalada desde hacía casi 30 años.

En el plano nacional, y en el marco de las reformas educativas de los '90, el Ministerio de Educación había sancionado, en 1997, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente, concertados en el CFE, que debían constituir la base para que cada jurisdicción organizara su propia oferta formativa. Si bien estos CBC no pasan de ser una enunciación de contenidos a adquirir, los mismos se presentan organizados en tres campos que dan cuenta de algunas concepciones en torno a las dimensiones de la formación docente: un Campo general de formación pedagógica (común a todas las carreras de formación docente), un Campo de formación especializada que contempla las particularidades de los sujetos de la educación en cada nivel y un Campo de formación orientada a los contenidos de las disciplinas. Asimismo, las normas sancionadas determinaron el mínimo de horas que la formación debía adquirir: 1800 para los profesorados para la educación inicial y para el primero y el segundo ciclo de la EGB y 2800 en los de formación de docentes para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal. La necesidad de adecuación a estos planteos se reflejó, en el caso que nos ocupa, en una extensión de las carreras de formación docente que pasaron a configurarse en una propuesta de tres años de duración con un total de 2800 horas /cátedra en el Profesorado para el Nivel Inicial y de 2864 en el del Nivel Primario. Al mismo tiempo, y sin observarse una correspondencia absoluta con los campos señalados en los CBC, la propuesta curricular quedó articulada en tres trayectos formativos denominados: Trayecto de la Formación General (TFG), Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza del Nivel (TFCEN) y Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD)

Por otro lado, el diagnóstico realizado por María Cristina Davini<sup>6</sup> (a la sazón Directora General de Educación Superior de la Ciudad de Buenos Aires), que fue tomado como base para iniciar la discusión acerca de las nuevas propuestas de formación docente, arrojaba un serie de problemáticas estructurales en los planes de estudio vigentes que era necesario remover o resolver para llegar a un modelo que respondiera a las concepciones y exigencias de ese momento. Resulta interesante ver que esta superación implicó tanto decisiones respecto al currículum mismo como al régimen académico<sup>7</sup> entendiendo que éste debía adecuarse a “las finalidades, objetivos y características académicas” (Lineamientos curriculares de la formación docente para Nivel Primario GCBA, 2001 p.7) de la propuesta curricular para lograr su efectiva concreción.

A los efectos de superar las propuestas segmentadas y desarticuladas de los planes anteriores, los nuevos diseños, como dijimos, organizan las diferentes instan-

cias curriculares en tres trayectos definidos desde la perspectiva de sus finalidades formativas, pero que se interrelacionan y articulan entre sí, suponiendo también su cursado simultáneo.

Se rompe además la lógica estrictamente disciplinar en la definición de las instancias curriculares, privilegiándose recortes en torno a ciertas problemáticas relevantes para la formación y el saber docente. Por ejemplo: Sujetos de la educación, Instituciones educativas, Conocimiento y Educación, Mundo Contemporáneo y Educación, Problemáticas de la Educación Básica o de la Educación Inicial, etc.

La impronta secundarizada de la formación como así también el isomorfismo entre la propuesta de la formación y los niveles para los que se forma, heredados de la tradición normalista, intentaron ser modificados tanto a través del tipo de instancias curriculares que se ofrecen como de los regímenes de cursada, promoción y acreditación de esas instancias, todas cuestiones que se habían comenzado a problematizar con el MEB (Ramos Gonzales 2023). Las asignaturas pasaron a ser cuatrimestrales, combinando la obligatoriedad con algunos grados de opcionalidad en algunas propuestas. El régimen de correlatividades fue definido de modo que dejara también un margen de decisión a los estudiantes en la secuenciación de sus recorridos formativos. Algunos de estos elementos traslucen una mirada también distinta de los estudiantes, entendidos como sujetos adultos con grados de autonomía suficiente para diseñar su trayectoria formativa dentro de ciertos parámetros establecidos. Esta mirada se refleja además en la promoción de nuevas formas de relación de los estudiantes con el saber a partir de la introducción de instancias curriculares (seminarios, talleres, trabajo de campo) que los colocan en el lugar, no solo de receptores, sino de productores de conocimiento.

Pero, sin duda, una de las rupturas características de esta propuesta curricular estuvo centrada en el abandono de la lógica deductivo-aplicacionista que había orientado todos los planes anteriores de formación docente inicial, ubicando las prácticas profesionales al culminar la formación teórica. Esta ruptura tiene sus raíces en una cuestión más profunda que apuntó a desestabilizar las concepciones sobre “el quehacer docente” homologado, hasta ese momento, a la tarea de enseñar en la escuela moderna, dando lugar a un nuevo paradigma, según el cual, esa práctica abarca un “conjunto de procesos complejos y multidimensionales” (Lineamientos curriculares para la formación docente de grado GCBA, 1999 p.4) que se desarrollan en el aula, pero también fuera de ella<sup>8</sup>. La formación para una práctica así entendida requirió la organización de un nuevo dispositivo que atendiera esa multidimensionalidad y permitiera una construcción progresiva de los saberes necesarios para el desempeño de la tarea docente. Para atender este requerimiento se diseñó el Trayecto de Construcción de la Prácticas Docentes como un recorrido que acompaña toda la formación desde el inicio de la carrera, “constituyéndose en su eje vertebrador”

(Lineamientos curriculares para la formación docente de grado GCBA, 1999 p.3). El mismo estaba compuesto por seis talleres progresivos y espiralados entre sí, organizados en tres tramos orientados a problematizar y ampliar la noción tradicional de “la tarea docente” reducida, hasta entonces, únicamente a la enseñanza en el aula. El Tramo 1 se focalizó en desnaturalizar la “escuela vivida” ofreciendo herramientas para comprender (observar- registrar- analizar) la institución educativa y las prácticas que se desarrollan en ella, realizando además pasantías como primeras formas de aproximación a la tarea. El Tramo 2, se centró en las primeras prácticas de la enseñanza en situaciones recortadas y si bien podría señalarse cierta similitud con el paradigma anterior, sus contenidos inauguraron y ponderaron nuevos procedimientos como la autorreflexión, la devolución entre pares, la coordinación de actividades, la reformulación de los propios diseños entre otros ejercicios valiosos para la transformación o innovación de la enseñanza. A contramano, de clase modelo concebida como paradigma evaluativo basado en el cotejo de saberes y procedimientos que hasta entonces había colonizado las modalidades de evaluación de un momento formativo clave en la identidad de los futuros docentes.

Finalmente, la Residencia, organizada en los dos talleres del Tramo 3, con una permanencia de 8 (ocho) semanas en la escuela<sup>9</sup>, en cada uno, coloca a los futuros docentes en situación de asumir de manera progresiva las responsabilidades que implica la tarea con las características y significados propios de la función social de la ocupación, entendiéndose que ésta incluye, pero no se limita, a la tarea de enseñar. Tal complejidad requiere concebir la tarea docente como un proceso en construcción que exige de la autoobservación y el análisis constante de un conjunto de profesores, asesores y maestros de las escuelas receptoras que acompañan estos procesos y aportan miradas a la formación de los residentes. Así el objetivo formativo está puesto en reflexionar sobre lo que se hace mientras se está haciendo más que en mostrar el dominio sobre ciertos contenidos o incluso el dominio sobre las infancias, abandonando de este modo el paradigma anterior.

Resulta claro que, además de la señalada transformación en la concepción misma de la práctica docente, con la implementación del TCPD existió deliberadamente una apuesta por una identidad docente que ya no debía preocuparse por replicar o lograr la clase modelo, sino que exige la reflexión situada con otros sobre el quehacer docente. Así los distintos Tramos que lo componían vehiculizaron una transformación sin precedentes que se concibió con efecto performativo para las nuevas generaciones docentes.

### **Perfil docente**

Si bien es cierto que los documentos curriculares no incluyen una declaración explícita del perfil del docente a formar, es posible inducir algunos de sus elementos

a partir del análisis de la propuesta misma y su entrecruzamiento con algunos documentos previos que fueron girados a las instituciones para su discusión. Interesa mostrar, en este punto, los cambios operados en relación al modelo de docente que se planteaba en los planes del período anterior, que hemos englobado en la idea del modelo tecnocrático-eficientista, que las nuevas propuestas intentaban superar apelando a toda una serie de concepciones sobre el docente que comenzaban a circular, en el campo de la formación, desde mediados de la década del '80. Nos referimos especialmente a las concepciones del profesional reflexivo (Schön, 1987; Stenhuose, 1984) y del intelectual crítico (Giroux, 1997), nociones que articulaban también con otros marcos o perspectivas teóricas recuperadas a partir de la vuelta a la democracia como la de matrices de aprendizaje (Ana Quiroga, 1987/1994). Aunque con diferencias, estas nuevas tendencias o concepciones del profesorado cuestionaron el modelo instrumental o técnico de la labor docente y plantearon la necesidad de superar la brecha entre el pensar y el hacer, entre la producción de conocimiento sobre la tarea educativa y su planificación y ejecución. Partiendo del reconocimiento de la singularidad e imprevisibilidad de los procesos que tienen lugar en el aula, pero también de los condicionantes institucionales, sociales y políticos que los atraviesan y operan en ellos (Giroux, 1997), estos modelos presentaron al docente como un profesional capaz de generar los conocimientos necesarios para dirigir los procesos en el aula, apuntando a un mejoramiento y transformación de su propia práctica y de las condiciones en que ella se desarrolla mediante la reflexión crítica y la investigación sobre esa práctica. Según entendemos, algunos de estos modos de concebir la labor docente subyacen en la propuesta curricular del 2001.

Vayamos entonces primero a intentar delimitar algunos rasgos del perfil docente propuesto en los documentos curriculares que estamos analizando. Quizás una de las formulaciones más claras y explícitas - donde pueden reconocerse los paradigmas que señalamos - es la que aparece en un documento de discusión emitido por la Dirección General de Educación Superior en junio del 2001 con el título de "Fortalecimiento de la calidad académica de la formación", Allí se habla de la necesidad de "formar docentes dotados de una sólida y pertinente formación científica, tecnológica y cultural", que les posibilite "integrar los nuevos paradigmas y conocimientos a la resolución de los problemas constantes" que plantea la tarea de enseñar en contextos sociales diversos. "Superando las brechas entre los que producen conocimientos sistemáticos y los docentes como actores directos de la práctica pedagógica", el documento refiere también a la formación de "docentes usuarios de investigaciones educacionales y de redes de información", "productores de conocimientos y de proyectos pedagógicos" y "dispuestos a formarse permanentemente" (Documento de discusión- Fortalecimiento de la calidad académica de la formación GCBA, 2001 p.5).

Ya en el documento curricular mismo, es posible identificar, en la caracterización de los trayectos formativos y la definición de sus finalidades formativas, algunos

elementos que reflejan las concepciones sobre la labor docente a las que venimos refiriéndonos. Así en el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes, articulador - como hemos señalado - de toda la propuesta, se habla de una formación que permita a los futuros docentes “describir, analizar, interpretar y diseñar prácticas educativas apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes campos disciplinares”, pero, también, poder “tensionar esos desarrollos teóricos con referentes empíricos cotidianos” (Lineamientos curriculares de la formación docente para Nivel Primario GCBA, 2001 p.69) produciendo, desde allí, nuevos conocimientos. Esta idea de la reflexión e investigación sobre la propia práctica, tal como se plantea, no se limita a los procesos propios de la enseñanza en el aula, sino que incluye también la consideración de “los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos” en esas prácticas. Corresponde, consecuentemente, al Trayecto de Formación General “proveer a los futuros docentes de una formación pedagógica que les permita indagar, analizar y comprender las problemáticas centrales de la realidad educativa vinculadas con su práctica docente” (Lineamientos curriculares de la formación docente para Nivel Primario GCBA, 2001 p.25). La idea de la necesidad de la superación de la brecha entre los procesos de diseño y planificación de la enseñanza y su ejecución, que reconoce al docente como productor del currículum, se refleja en los enunciados que, para ambos profesorados, aparecen en el Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel en los que se hace referencia a la construcción de conocimientos y criterios didácticos para la toma de decisiones, a partir de “la reflexión crítica, de las revisiones y reconstrucciones de las prácticas docentes” (Lineamientos curriculares de la formación docente para Nivel Inicial GCBA, 2009 p. 46).

### **Lineamientos 2009: reorganización y ampliación de las cargas horarias**

Tal como señalábamos en la introducción de este trabajo, los cambios curriculares llevados adelante en el año 2009 por la Ciudad de Buenos Aires deben ser encuadrados, para su comprensión, en el marco de las políticas nacionales de formación docente que se materializaron en la LEN y una serie de resoluciones del CFE, derivadas de la nueva legalidad (ver cuadro N° 1). La nueva Ley, que creó también el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente, extendió la formación de docente para el Nivel Inicial y Primario a 4 años. De este modo, a partir de los acuerdos en el CFE se estableció que, a partir del año 2009, todas las carreras de formación docente debían contar con cuatro años de formación, cumplir con un mínimo de 2600 horas reloj y adecuar su propuesta curricular a los lineamientos nacionales establecidos. La validez nacional de los títulos quedaba así supeditada a los cambios y adecuaciones de los Lineamientos que cada jurisdicción estableciera

para la formación docente, que tenían como plazo máximo para concretarse y obtener esa validación el 31 de julio de 2009.

Apremiados por los tiempos y de la mano de una gestión<sup>10</sup> que desconocía las tradiciones y dinámicas propias del Nivel Superior y los saberes y experiencias producidos desde las mismas instituciones de formación docente, la Dirección de Currícula y Enseñanza de la Ciudad trató de imponer un nuevo plan de estudios elaborado a espaldas de las IFD. Esta propuesta, que intentó presentarse a las instituciones a finales del ciclo lectivo 2008, fue rechazada de manera unánime por el conjunto de las instituciones, con independencia de su contenido en sí, por el solo hecho de no haberlas hecho partícipes de los procesos de discusión y construcción de los nuevos diseños. Esta actitud mancomunada de las IFD forzó la apertura de una nueva etapa de debate y elaboración<sup>11</sup> de los lineamientos curriculares, con la participación plena de los actores institucionales.

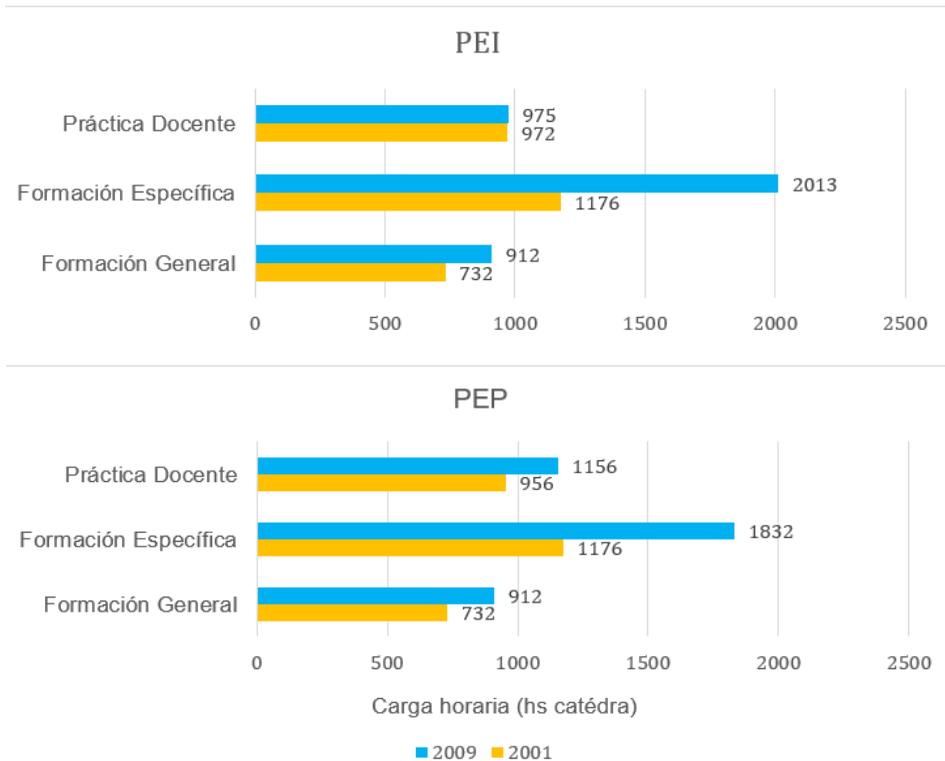
Dar cuenta de toda esta situación, y los procesos que implicó, excede los límites de esta presentación. Sin embargo, creemos que son acontecimientos que deben ser objeto de reconstrucción y análisis que hemos optado por dejar para un segundo momento de nuestra investigación en el que nos focalizaremos en los procesos de construcción y puesta en acto de los planes para la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires.

Finalmente, y luego de todo un año de trabajo, a fines del año 2009 se firmaron las resoluciones que aprobaron los nuevos Lineamiento Curriculares para el Profesorado de Educación Inicial (RM N° 6626/ MEGC 2009) y para el Profesorado de Educación Primaria (Resolución N° 6635 /12 de nov de 2009)<sup>12</sup>.

Entrando ya en la cuestión del análisis de los nuevos diseños, tal como señalan Marzoa, Rodríguez y Schoo (2011), durante los procesos de discusión de los nuevos lineamientos, los actores institucionales sostuvieron una posición reivindicatoria respecto a los planes del año 2001 que en su momento habían generado, sin embargo, algunas posiciones críticas. Podría hipotetizarse que, a esa altura, las instituciones se habían apropiado de muchos elementos o rasgos de esos planes que se defendían ahora frente a las propuestas oficiales. De este modo, es posible verificar un conjunto de continuidades entre las nuevas propuestas y aquellas que las precedieron. En relación a la estructura de estos planes, puede observarse que, en continuidad con los diseños anteriores y atendiendo a las prescripciones nacionales<sup>13</sup>, la propuesta se organiza en torno a tres campos básicos de conocimiento que se cursan y articulan entre sí a lo largo de toda la carrera con el objetivo de lograr “una formación integral y comprehensiva”<sup>14</sup> Campo de la Formación General (CFG), Campo de la Formación Específica (CFE) y Campo de la Formación en las Prácticas Docentes (CFPD). No obstante, debe destacarse un cambio en la distribución de las cargas horarias asignadas a cada uno de esos campos formativos, notándose un significativo crecimiento

en el CFE, en el caso de ambos profesorados. (ver cuadro 2)

**Título: Incremento en la carga horaria en el segundo movimiento de transformación curricular**



**Elaboración propia en base a documentos Curriculares 2001, 2009, 2014.**

Ese énfasis en la formación de los docentes para la especificidad de su tarea en los niveles educativos correspondientes no es una decisión particular de la Ciudad de Buenos Aires, sino que puede enmarcarse en las líneas nacionales de las políticas para la formación docente<sup>15</sup>. Si bien en los documentos correspondientes, tanto de Nación como de Ciudad, no se especifican las razones de ese énfasis, podemos ensayar algunas hipótesis.

En el caso del Profesorado de Educación Primaria, ese crecimiento se produce especialmente en los espacios curriculares correspondientes a las enseñanzas de

las diversas disciplinas. Esto podría ser compatible con las políticas curriculares tendientes a reforzar la enseñanza de estas áreas en los niveles educativos básicos. Los Operativos Nacionales de Evaluación 2005 y 2007 arrojaban datos que evidenciaban bajos rendimientos, especialmente en las áreas de Matemática y Lengua que rondaban, para el caso del Nivel Primario, en un 40 y un 30% respectivamente, de alumnos con bajo rendimiento en esas áreas. Esto generaba una preocupación por la calidad de la educación entendida en términos de garantía de acceso o aprendizaje de conocimientos por parte de los niños/as y jóvenes y llevaba a poner en foco la cuestión de la enseñanza como práctica pedagógica encargada de asegurar esos aprendizajes<sup>16</sup>. Esta preocupación por las prácticas de enseñanza se reflejó en el diseño de las políticas de formación docente inicial y continua que tendieron a fortalecer las capacidades docentes en torno a los saberes disciplinares y su transmisión. Esto puede explicar el crecimiento de las horas y espacios curriculares dedicados al desarrollo de estas capacidades en los planes de formación de docentes que nos ocupan, especialmente para el Nivel Primario que venía ya, como dijimos, recomendado en los Lineamientos Nacionales<sup>17</sup>.

En el caso de los Profesorados de Educación Inicial, el crecimiento en la carga horaria se refleja en la ampliación, recreación o bien la novedad en el tratamiento de algunos contenidos que hasta entonces no se habían considerado de relevancia para la formación docente inicial. En primer lugar, el Diseño Curricular de Nivel Inicial de 2001 de la jurisdicción había reglamentado el juego en sí mismo como contenido ponderado en la enseñanza de las niñas y a la vez también se lo reconocía como medio o vehículo para la enseñanza de otros contenidos. También es para destacar que la producción académica sobre el juego en el Nivel Inicial se multiplicó relacionándose, además, con investigaciones en otras áreas disciplinares (juego y lenguaje, juego y conocimiento matemático, juego y conocimiento físico; entre otros). Estas novedades, bien podrían explicar la incorporación de asignaturas que focalizaron en el tratamiento del “enfoque lúdico expresivo” nunca antes incorporado como contenido y mucho menos consagrado como asignatura en los planes de estudio de la formación para este nivel educativo. En segundo lugar, el abordaje de las infancias se complejiza y se abre hacia el interés de otros campos disciplinares además de la psicología, como la política o la educación sexual integral, las que van a proveer de otras herramientas teóricas para comprender a las infancias en situaciones escolares. Estas contribuciones se organizan en otras nuevas asignaturas como Problemáticas de la Educación Inicial y Políticas para las Infancias o bien amplían la carga horaria de materias ya existentes. Finalmente, las concepciones político-pedagógicas propuestas en los diseños curriculares del Nivel del siglo XXI hasta 2019<sup>18</sup> adscriben a la democratización del conocimiento por intermedio de la enseñanza científica, disciplinar, artística y expresiva en tanto productos culturales que deben ser brindados y apropiados significativamente por todas las niñas, pero

en especial por las que se verían impedidas de estas apropiaciones si no fuese por la intervención de la escuela. Este posicionamiento justifica el ofrecimiento de asignaturas disciplinares (matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, prácticas del lenguaje) y también expresivas (música, artes visuales, expresión corporal) en la formación de docentes de Nivel Inicial.

### **Grados de autonomía en la definición institucional de los contenidos: Los Espacios de Definición Institucional**

Una novedad de estos Diseños fue la de otorgar a las instituciones formadoras la posibilidad de definir algunos espacios curriculares particulares, no prescriptos en los lineamientos jurisdiccionales, que respondieran a las tradiciones, demandas o necesidades particulares de cada institución. De acuerdo a las recomendaciones emanadas de los Lineamientos Nacionales para la formación docente, las instituciones podían definir de esta manera hasta un 20% de las horas totales de los planes de estudio. En el caso de Ciudad de Buenos Aires se decidió aplicar estos espacios al CFE y al CFPD, con una distribución diferente para el caso de cada uno de los profesorado<sup>19</sup>. Así en el caso de PEP se estableció una carga horaria de 200 hs. para cada uno de esos campos, mientras que en caso del PEI quedaron 237 horas en el CFE y 99 horas en el CFPD. Se explicitó además que las definiciones sobre estos espacios debía ser resultado de la discusión y acuerdo entre los diversos actores institucionales. Así, y en el marco de una política nacional de formación docente que tenía como uno de sus objetivos fortalecer la capacidad de las instituciones en la gestión, desarrollo e innovación del curriculum<sup>20</sup>, estos espacios y su definición dieron lugar a interesantes procesos de debate y discusión al interior de las ISFD<sup>21</sup> promoviendo procesos de participación y construcción compartida entre los diversos actores institucionales (directivos, docentes, estudiantes y graduados). Estos procesos permitieron la recuperación o introducción de una serie de temas o cuestiones que esos actores consideraban relevante en la formación docente, pero que no habían sido contemplados en las propuestas curriculares

### **Perfil docente**

A diferencia de lo que sucedía en los planes del 2002, estos planes realizan una definición explícita del perfil docente que se expresa en términos de capacidades a desarrollar<sup>22</sup>. Sin embargo, y a los efectos de marcar las continuidades con las propuestas anteriores, en términos incluso de reivindicaciones de los avances realizados por esos planes respecto a las concepciones de la formación docente, nos interesa destacar la afirmación y profundización de un perfil de docente enmarcado, como hemos visto, en la idea del profesional crítico y reflexivo. Igual que en el caso anterior, es posible rastrear los elementos que definen ese perfil, a partir del análisis

de las finalidades formativas de cada uno de los campos. Así por ejemplo en el caso del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes, el diseño adscribe, explícitamente, al paradigma de la reflexividad<sup>23</sup> que debe “ser adoptado y practicado como una manera de desarrollar la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político” (Lineamientos curriculares de la Formación Docente de Educación Primaria GCBA, 2009 p. 8), que permita a los futuros docentes la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje “en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos”, atendiendo a la complejidad que supone en la actualidad el trabajo docente. A ello contribuyen los saberes provenientes del Campo de la Formación General, cuyo propósito es el de ofrecer un “marco conceptual y categorial” que permita a los futuros docentes “analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas: histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica y artístico-expresiva” facilitando el pensamiento y la reflexión sobre sus prácticas, desde una perspectiva que es también “ética y política” (Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y de Educación Primaria GCBA, 2009 p. 34). Por su parte el Campo de la Formación Específica, a más de aportar nuevos elementos para la conformación de “una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo”, proveerá a los futuros docentes las “herramientas para orientar las decisiones didácticas de la intervención educativa” como: “el diseño y la puesta en marcha de la programación de la enseñanza, la selección de los contenidos, el aprovechamiento de las actividades y de los desempeños de los alumnos, los criterios y tipos de evaluación, el uso del tiempo y de los espacios” (Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y de Educación Primaria, 2009 GCBA, p. 9) reconociéndolo, entonces, como activo productor del currículum.

Estas formas de concebir al docente y los modos en que cada campo formativo contribuye a la formación de profesionales críticos, reflexivos y autónomos pueden verse claramente reflejada en las enunciaciones respecto a los objetivos y finalidades de la formación que aparecen en ambos diseños curriculares y que consideramos innecesario reproducir aquí.

### **Estado actual del currículum para la formación docente**

En el año 2014, y en conformidad con los lineamientos nacionales para la formación docente<sup>24</sup>, se produjo un proceso de ajuste y adecuación de los planes vigentes que no entrañaron grandes modificaciones sino sólo la adición de algunos nuevos espacios curriculares y modificaciones en la carga horaria de otros. Si bien se preveía que estas modificaciones resultaran de una adaptación de los Lineamientos Jurisdiccionales a las realidades o necesidades de cada institución en particular, en la Ciudad de Buenos Aires las instituciones dedicadas a la formación de docentes para el Nivel Inicial y Primario elaboraron de manera conjunta y unificada sus Planes

### Curriculares Institucionales.

A casi diez años ya de esta última modificación, los ISFD de Ciudad de Buenos Aires se enfrentan a un nuevo cambio que, como señalamos al inicio, genera inquietudes y preocupaciones en los actores involucrados. No puede obviarse, aunque no podemos dar cuenta de ello aquí, que esta situación de zozobra se enmarca en un contexto de disputa entre las instituciones y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires<sup>25</sup> generado especialmente a partir de la creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA)<sup>26</sup> y las modificaciones realizadas en el gobierno de la Educación Superior.

En este momento crucial nos pareció, entonces, altamente significativo revisar esta historia reciente de los cambios curriculares intentando señalar las que, a nuestro juicio, fueron las grandes conquistas de ellos en materia de formación docente inicial. Daremos cuenta de estas reflexiones en la conclusión de este escrito

### Conclusiones

Es sabido que las perspectivas críticas instalan la reflexión sobre el currículum y su análisis más allá de sus aspectos técnicos, psicológicos y didácticos poniendo en evidencia que un currículum no es nunca neutral sino producto de relaciones sociales y que, por lo tanto, en él se plasman y se agitan las luchas por la imposición de significados y la construcción de hegemonía (Apple 2012, da Silva, 1997). Desde esta perspectiva un currículum de formación docente adscribe siempre a una serie de significantes en torno a la educación, las funciones de la escuela, el quehacer y la práctica profesional docente y los modelos de formación.

Lo hasta aquí analizado ha brindado elementos para diferenciar dos grandes movimientos de transformación curricular de la formación docente inicial en la jurisdicción de interés que aparecen hoy tensionadas frente a propuestas contemporáneas de reformas curriculares que quizás exijan el análisis de un tercer movimiento y sus posibles anclajes en los procesos de reforma educativas impulsados, a nivel regional y global, a partir del ascenso y consolidación del neoconservadurismo.

De ahí que resulta imprescindible destacar las conquistas del segundo movimiento de transformación curricular principalmente implementada, de acuerdo a lo analizado, a inicios del siglo XXI pero con antecedentes, ensayos y exploraciones que se fueron multiplicando con la vuelta a la democracia en la región. Dicho contexto resultó fértil para la producción de desarrollos teóricos que cuestionaron los planteos funcionalistas y tecnicistas a la vez que abrieron camino para la recuperación de aportes que no habían llegado a impactar en los sistemas educativos por la interrupción de las democracias regionales (el constructivismo, la pedagogía crítica, el psicoanálisis, la psicología social). Esos desarrollos se concretaron en propuestas curriculares que

marcaron hitos que juzgamos fundamentales en el campo de la formación docente.

En primer lugar, el abandono de la concepción eficientista del docente como técnico-ejecutor y su reemplazo por la idea del docente como profesional autónomo, reflexivo, productor de saberes y partícipe de procesos colectivos y permanentes de formación. Los diseños curriculares emergentes de este paradigma pusieron su acento en la dotación de los marcos teóricos e interpretativos requeridos para la comprensión crítica de las prácticas y los contextos áulicos, sociales e histórico-políticos en que se desarrollan, como bases para la toma de decisiones informadas sobre la tarea. Estos objetivos intentaron alcanzarse a través de una propuesta de formación integral en la que se articulaban saberes teóricos y prácticos relacionados con las diversas dimensiones del quehacer docente, tal como éste se comprendía en el nuevo modelo postulado. Las propuestas curriculares implicadas en este segundo movimiento inauguraron también nuevas formas de organizar los contenidos y los espacios formativos que propiciaron en los estudiantes, futuros docentes, nuevas formas de relación con el conocimiento comprometiéndolos, además, en tareas colectivas de reflexión, análisis y producción de saberes y prácticas, superando de esta manera los modelos “escolarizados” propios de la matriz fundacional del normalismo.

La otra transformación decisiva, característica de ese segundo movimiento, fue la de la conformación de un dispositivo novedoso y disruptivo respecto a los que habían imperado hasta el momento para la formación o construcción de las prácticas profesionales donde confluyeron varias de las perspectivas y enfoques teóricos interrumpidos por las dictaduras y hasta entonces poco presentes en la formación docente inicial. Así el actualmente denominado Campo de la Formación de la Práctica Profesional (CFPP) implica a varios actores en el proceso formativo de practicantes (profesores, asesores y maestros de escuelas receptoras), incorporando además de los contenidos los enfoques de la enseñanza de la disciplina de referencia y valorando los saberes emergentes de la cotidianidad escolar con instancias de evaluación colectiva que ponderan la apropiación de estrategias de autorreflexión. La conformación de un dispositivo con estas características fue consecuencia de una modificación sustancial en la concepción misma de la práctica docente que no quedó ya reducida ni a lo estrictamente escolar ni a la tarea exclusiva de enseñar.

No obstante, desde el reconocimiento de la especificidad de la función de la escuela en torno a la tarea de enseñar, como garantía del derecho de acceso al conocimiento de todos los/as niños/as y jóvenes, la enseñanza se coloca en el centro del trabajo docente. La preparación para esa tarea cobra una dimensión fundamental en los planes de formación docente que atiende particularmente a los aspectos epistemológicos y didácticos de las disciplinas y su enseñanza, sin descuidar la comprensión del sentido político de la enseñanza y consecuentemente del papel del docente en la democratización del conocimiento. En sintonía con estas miradas,

los diseños analizados incluyeron espacios destinados especialmente a reflexionar sobre el trabajo docente, sus condiciones y sus implicancias éticas, políticas y legales, sobre la idea de que la condición de profesional no debe ocultar el reconocimiento de docente como trabajador en un contexto social contingente.

A partir de los cambios del 2009 se logró también una jerarquización de la formación con la extensión de la carrera a cuatro años equiparándola con otras carreras de grado, lo que permitió además la articulación con estudios de posgrado universitarios y no universitarios. Esta última cuestión vino a satisfacer las reiteradas demandas del estudiantado y representó una novedad en el campo de la formación continua y el desarrollo profesional. Por vez primera se formalizó la participación de los claustros de las ISFD en las definiciones curriculares a través de la incorporación de los Espacios de Definición Institucional (EDDIS). Se consolidaron así algunas tendencias ya presentes en el plan MEB y el Plan del 2001 que vinieron también a dar respuesta a demandas fuertemente instaladas por los estudiantes del profesorado desde la vuelta a la democracia. Estos espacios curriculares fueron mayoritariamente definidos desde una mirada más abarcadora de la formación y la tarea docente, incorporando perspectivas no contempladas en las propuestas curriculares. Así aparecen en ellos las experiencias educativas alternativas, la educación popular, la educación de jóvenes y adultos, las experiencias educativas no escolares.

Al momento del cierre de este trabajo, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires aprobó, con fecha 23 de noviembre de 2023, los nuevos “Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales para la formación docente inicial” para la elaboración e implementación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de las carreras que se aprueben a partir de la fecha (Res-2023-6199-GCBA-UCSFD). Frente a esta circunstancia creemos que las contribuciones en materia de análisis curricular aquí compartidas pueden sentar algunas bases para analizar críticamente las nuevas propuestas, poniendo de relieve sus continuidades o rupturas con aquellas que las precedieron. Estimamos que la ponderación crítica del peso relativo de estas dos variables puede ayudar a determinar si estamos o no en los albores de un tercer movimiento de transformación curricular.

### Referencias bibliográficas

- Bloch, M. (1943/2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica
- Davini, M.C. (2001). *La Formación Docente en Cuestión. Política y Pedagogía*. Paidós.
- De Luca, R. (2007). La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la *Revolución Argentina* (1966-1973). *Historia de la Educación. Anuario* N°8. Prometeo -SAHE

Ferri del Castillo, C. (2023) La Historia como instrumento de la acción política. Recuperado el 26 de abril de 2023 de <http://haciendohistoriaymemoria.blogspot.com/>

Gentili, P. (comp), Apple, M., Da Silva, T.T. (1997). *Cultura, política y currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Marzoa, K., Rodríguez, M y Schoo, S. (2011), Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Argentina. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/autores4.php>.

Misuraca, M. R, y Menghini, R, (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los `90? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, 2010, pp. 251-266. Universidad de Granada. Granada, España Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074019Misuraca>.

Quiroga, A. (1987/1994). *Matrices de aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.

Puiggrós, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Editorial Galerna

Ramos Gonzales, J. (2022). Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984). *ReVID, Revista de Investigación y Disciplinas*, vol 7 núm 7, pp., 66-81. Recuperado: <http://revid.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/211/180>

Ramos Gonzales (2023) 40 años de democracia en Argentina. La democratización de los Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista Ciencias Y Humanidades*, vol. 16 núm.16, pp, 7–36. Recuperado: <https://doi.org/10.61497/rcyh.v16i16.104>

Schön, D. (1987/2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós

Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo, en Puiggrós, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Editorial Galerna

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

## Fuentes

Secretaría de Educación del GCBA (1998). Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado.

Secretaría de Educación del GCBA (2001). Lineamientos curriculares de la formación docente para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/lnpweb.pdf>

Secretaría de Educación del GCBA (2001). Lineamientos curriculares de la formación docente para el Nivel Inicial y para el Nivel Inicial. Recuperado de: Ministerio de Educación GCBA. (2009) Profesorado de Educación Inicial. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pei6626.pdf>

Ministerio de Educación GCBA. (2009) Profesorado de Educación Primaria: <https://ens2-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/11/Profesorado-de-Educacion-Primaria-PLAN-2009.pdf>

## Notas

<sup>1</sup> Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Prof. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente se desempeña como Becaria Postdoctoral (CONICET) y Profesora de Prácticas y Residencia en Profesorados de Nivel Inicial, Primario y Medio de CABA. Contacto: [josefinaramosg@gmail.com](mailto:josefinaramosg@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora especializada en Filosofía, Psicología y Pedagogía. Licenciada en Educación y Magister en Educación de la Universidad Nacional de Buenos Aires (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Ha desarrollado su carrera profesional y académica, especialmente, en el campo de la Formación Docente. Contacto: [marceladubini@gmail.com](mailto:marceladubini@gmail.com)

<sup>3</sup> *Los impactos de la Educación Emocional en contexto de cambio curricular y contingencia sanitaria (Covid 19). Apropiedades, tensiones y debates en la comunidad de familias y conducción pertenecientes al Nivel Inicial de la ENS N°7.* A cargo del equipo mixto de investigación conformado por profesoras/es, estudiantes, graduados/as y eméritos/as. Período: 01-03-2021 al 30-11-2023. EX-2021-13023724- -GCABA. Área de investigación de la Escuela Normal Superior n.º 7 ([https://ens7-caba.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/5000/5080/Proyectos\\_de\\_investigacion\\_en\\_curso\\_2022.pdf](https://ens7-caba.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/5000/5080/Proyectos_de_investigacion_en_curso_2022.pdf))

<sup>4</sup> Según Ramos Gonzales y Trembinsky (2022) este pasaje se consagra con la inauguración de una dependencia estatal independiente, Dirección Nacional de Enseñanza Superior, para los ISFD recién en los primeros años del retorno a la democracia en 1984, Este rasgo en la gestión estatal del sector también afectó las transformaciones curriculares analizadas.

<sup>5</sup> Estas tendencias estuvieron impulsadas por la convicción del gobierno norteamericano sobre la importancia de la educación como una estrategia contra-insurgente en el continente y por el credo desarrollista de las agencias internacionales como la UNESCO y la OEA (Davini 1998:32)

<sup>6</sup> Davini, M C, Propuesta para el desarrollo del curriculum de Formación Docente (documento interno) GCBA. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, 1996.

Lineamientos curriculares para la Transformación del Subsistema de la Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires (1998)

<sup>7</sup> A los efectos se entiende por régimen académico aquel “que define el espacio y el rol de los estudiantes tanto en la carrera en sí cuanto en la institución formadora como un todo” (Documento de trabajo para el análisis de las propuestas de estructura curricular para la formación de docentes de Nivel Inicial y Nivel Primario/EGB 1 y 2. Dirección de Curricula y Dirección de Educación Superior, octubre de 1999)

<sup>8</sup> Aquí también como en el MEB se reconoce que la función social de educar está presente en otros establecimientos además de la escuela común (domiciliarias, hospitalarias, carcelarias, rurales etc.)

<sup>9</sup> Cabe destacar sin embargo que existen algunas diferencias para el caso de cada profesorado entre las que destacamos las particularidades de taller 5 en el e caso del Profesorado para la Educación Inicial

<sup>10</sup> Nos referimos a quienes estuvieron a cargo de las dependencias correspondientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el período de gestión del PRO (Propuesta Republicana) entre los años 2007-2015.

<sup>11</sup> Los procesos de discusión se iniciaron en noviembre del 2008 y se prolongaron durante prácticamente todo el año siguiente

<sup>12</sup> Vale destacar que en esos documentos curriculares quedó explícitamente señalada la participación de las IFD en su elaboración.

<sup>13</sup> Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07)

<sup>14</sup> Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria y de Educación Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza

<sup>15</sup> Los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07) recomiendan que el campo de la formación general ocupe de un 25 a un 35 % de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50 % y el 60 % y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15 % y un 25 %.

<sup>16</sup> Al respecto, puede consultarse la Resolución N° 79/09 del CFE, Plan Nacional de Educación Obligatoria, que, aunque posterior al Plan Nacional de Formación Docente, da cuenta de las preocupaciones a que hacemos referencia.

<sup>17</sup> Cabe destacar que estos Lineamientos (p.9) entienden o definen a la docencia como práctica pedagógica centrada en la enseñanza definiendo desde allí toda una serie de capacidades que en torno a ella deben adquirir los futuros docentes

<sup>18</sup> Desde el DC 2019 con el auge neoconservador se observa un desplazamiento de los contenidos disciplinares por capacidades socioemocionales, tal cual hemos analizado en “La Educación Emocional como discurso neoconservador de la política curricular contemporánea en CABA” Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires 26, 27 y 28 de octubre de 20222 (Ramos Gonzales et al. 2022).

<sup>19</sup> Estas decisiones fueron fundamentalmente producto de la necesidad de adecuar las propuestas curriculares a los porcentajes de carga horaria referencial para cada campo formativo.

<sup>20</sup> Plan Nacional de Formación Docente (2007)

<sup>21</sup> Estos debates giraron sobre la cuestión el perfil de docente deseado, los saberes relevantes, las viejas y las nuevas propuestas curriculares, sus aportes y vacancias. Dar cuenta de estos debates y las decisiones que generaron en los ámbitos institucionales, excede el alcance de estos primeros análisis. Optamos por dejarlos para un segundo momento donde trabajaremos con los procesos de desarrollo curricular en las instituciones.

<sup>22</sup> Para su consulta remitimos a los Diseños Curriculares correspondientes

<sup>23</sup> Si bien la referencia explícita al enfoque reflexivo aparece en el caso del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria, existen múltiples elementos en el correspondiente al de Educación Inicial, que denotan esa misma adscripción.

<sup>24</sup> Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución CFE Nro. 188/12

<sup>25</sup> Puede consultarse Alliaud A. (2017), Brailovsky, D. 2018), Birgin, A. (2019)

<sup>26</sup> Ley N° 6.053 (2018). Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley6053.html>.

## La docencia como experiencia colectiva, política e infinita Teaching as a collective, political and infinite experience

Adriana Caamaño<sup>1</sup>

Marcela Calvete<sup>2</sup>

Verónica Ojeda<sup>3</sup>

### Resumen

El presente estudio forma parte de una de las líneas de trabajo del proyecto del grupo GIIEFOD sobre experiencias pedagógicas, en este caso de docentes formadores del Profesorado de la UNMDP. Pretendemos conocer e interpretar los procesos de (auto) transformación en la formación del profesorado en la voz de una de las docentes formadoras de la Facultad de Humanidades. Nos proponemos explorar la naturaleza del saber-ser docente mediante una investigación de corte cualitativo, con un enfoque biográfico-narrativo para la cual hemos utilizado dos instrumentos. Nos valimos, por un lado, de una entrevista en profundidad y, por otro, de un relato personal. Nuestra docente participante, despliega su proceso de (auto) transformación en torno a tres aspectos: la dimensión política y social de la experiencia docente, el carácter colectivo de la labor docente y la capacitación continua como necesidad.

**Palabras clave:** formación del profesorado; (auto) transformación; saber-ser docente

## **Abstract**

This paper is part of an umbrella project about teaching experiences of professors of teaching practice at the Mar del Plata State University. We intend to interpret the main traits of self-transformation processes of professors at college Teacher Education Programs through this qualitative and interpretative research, which adopts an (auto)biographical approach within the narrative enquiry perspective. We have made use of a narrative and an interview. The participant of our research unfolds her self-transformation process, which revolves around three main domains: the socio-political nature of the teaching experience, the collective nature of teaching and the need of ongoing education/research on the part of professors.

**Key words:** Teacher Training; Self-Transformation; Teaching Experience-Knowledge

Fecha de recepción: 04/03/2024  
Fecha de evaluación: 06/03/2024  
Fecha de evaluación: 25/03/2024  
Fecha de aceptación: 27/03/2024

## Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto denominado “Estudiantes y docentes en contextos de formación IV: formar-se para la libertad. Experiencias pedagógicas y vivencias personales de docentes formadores del Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata” perteneciente al grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente) de la Facultad de Humanidades. Este estudio tiene por objetivo explorar el proceso de (auto) transformación que se revela en los relatos de docentes formadores del Profesorado de la UNMDP, y que se manifiesta a partir de sus experiencias pedagógicas y vivencias personales.

La transformación está estrechamente vinculada a la experiencia entendida como aquello que nos sucede. Según Larrosa (2009), se establece un juego de opuestos binarios para diferenciar el conocimiento académico del conocimiento basado en la experiencia. Mientras que el primero se caracteriza por ser externo, objetivo, universal, homogéneo, fabricado y permanente; el saber como experiencia es interno, subjetivo, personal, heterogéneo y se encuentra en constante creación, siendo provisional en su naturaleza. El proceso de aprendizaje para ser docente implica derribar las barreras entre lo que sabemos y lo que somos, como señala Contreras Domingo (2010). Esto implica permitirnos ser atravesados por la experiencia, apropiarnos del conocimiento, reelaborarlo, subjetivarlo y, en última instancia, transformarlo.

Desde esta perspectiva, nos proponemos explorar los modos de apropiación del saber-ser docente de María, una docente formadora de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, responsable de las asignaturas Residencia I y II del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. En consonancia con el planteo de Souto (2017), creemos que las instituciones educativas tienen un rol fundamental en la formación del sujeto docente, y que esta formación está estrechamente vinculada con sus interacciones con otros individuos. De hecho la persona docente se construye a partir de diversas experiencias que contribuyen a su desarrollo, en tanto emprende una búsqueda de significado personal y único en los acontecimientos de su biografía personal, y de su formación y ejercicio profesional.

## Perspectivas teóricas y metodológicas

Hemos optado por llevar a cabo una investigación de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo y una perspectiva biográfica-narrativa. Nos interesa llevar adelante una interpretación de la experiencia docente a partir de un relato escrito personal y una entrevista en profundidad, interpretación ésta que se constituye en un diálogo entre las subjetividades de la formadora/narradora y de quienes desarrollamos la investigación. Tal como lo señala Suárez (2021) creemos que “el saber pedagógico, para ser recuperado y revitalizado, requiere ser visibilizado, objetivado, recreado, reinventado como lenguaje, como praxis y como pensamiento” (p.374-375). Sin duda

debe ser recuperado y revitalizado tras haber estado durante tanto tiempo sometido e invisibilizado por políticas conducentes hacia la eficiencia y el control. Las voces de los docentes constituyen una fuente polisémica que nos permite indagar en la naturaleza del saber pedagógico, no como saber objetivado y ajeno al formador, sino como un saber subjetivado y co-construido entre educadores.

La investigación cualitativa constituye, en palabras de Vasilachis (2006) un “espléndido y variado mosaico” (p.24) que tiene como propósito comprender la realidad social involucrando metodologías, perspectivas y estrategias desde diversos enfoques y orientaciones que se caracterizan por tener un diseño flexible. El concepto de flexibilidad, siguiendo a Mendizabal (2006), se refiere a la posibilidad de advertir durante el proceso situaciones nuevas e inesperadas que puedan llevar a modificaciones en las preguntas y los propósitos de investigación, a la factibilidad de incorporar técnicas novedosas y de formular conceptualmente los datos de manera creativa durante el proceso de investigación.

El giro narrativo representa una categoría específica dentro del ámbito de la investigación cualitativa. Constituye una perspectiva que se focaliza en el relato como género específico del discurso. A decir de Connelly y Clandinin (1994), las personas comparten historias de sus experiencias de vida, mientras que los investigadores narrativos se esfuerzan por describir esas vidas, recopilar y relatar historias sobre ellas y redactar relatos que capturen las experiencias transitadas.

Sin dudas, tal como señala Suárez (2021) citando a Novoa (2003), la investigación narrativa, especialmente aquella centrada en la orientación biográfica y autobiográfica, ha producido un cambio significativo en la manera de concebir, llevar a cabo, comprender, expresar y escribir en el ámbito de la educación. Las autobiografías profesionales, las biografías escolares y los memoriales de docentes, posibilitan conocer de una forma más integral las trayectorias individuales y los procesos de construcción del saber-ser docente.

La narrativa favorece un proceso de reflexión para dar sentido a la experiencia vivida en diversos ámbitos y momentos, y permite poner de manifiesto los significados construidos a partir de la interacción de los individuos con su entorno. En otras palabras, la narrativa en la investigación educativa no tiene como propósito proporcionar información o explicar una realidad sino que busca, en cambio, examinar el significado que el narrador le asigna a los hechos. Según Bolívar (2002; 2014), la investigación biográfica y narrativa se centra en la comprensión del significado producido por los sujetos, en las formas en las que los humanos vivencian y asignan significado a su mundo mediante el lenguaje. Es así que el giro narrativo en la educación permite el ingreso al mundo de la identidad, de la cotidianidad en los procesos de interrelación y reconstrucción tanto a nivel personal como en el ámbito social y cultural. Este enfoque representa una forma de organizar las experiencias,

y de apropiarse de sus significados individuales y colectivos.

La profesora formadora participante en este estudio, María, tiene una amplia experiencia docente en diferentes niveles del sistema educativo, y una trayectoria profesional que demuestra compromiso con la educación y sus estudiantes, y constantes deseos de superación. En su relato escrito y su posterior entrevista, esta profesora, responsable de Residencia I y II del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación, reconoce en la docencia un camino marcado continuamente por “nuevos desafíos personales” que la fueron transformando, un espacio “rodeado de mucha generosidad” y una oportunidad para “seguir aprendiendo”. De la lectura de estos textos de campo emergen tres tematizaciones que presentaremos en este artículo: la dimensión política/social de la práctica docente, su carácter colectivo y la necesidad de la formación continua.

### **La dimensión política/social de la experiencia docente**

En su narrativa, desde el comienzo, nuestra docente formadora participante manifiesta una visión crítica de la docencia y no teme manifestar su repudio a “prácticas anárquicas, excluyentes, discriminatorias”, visibilizando así su compromiso, su rebeldía e instalando claramente la estrecha unión entre la educación y la política. A decir de Freire (2010): “Como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación” (p.114).

María recuerda sus primeros pasos por la docencia en una escuela de adultos en la que el trabajo realizado “marcaba la diferencia entre ser ciudadanos de una sociedad con escasas oportunidades o quedar por fuera del sistema para siempre.” Sin duda la dimensión política es constitutiva de la práctica docente; es decir forma parte de la naturaleza misma del quehacer del formador. No puede sorprendernos entonces que María se refiera a la escuela como “un lugar de resistencia y lucha”, como “una trinchera”, y a la docencia como una operación de “rescate”. Es precisamente este territorio donde cada docente despliega amorosamente su manera de ser y estar en el mundo. María se reconoce como trabajadora que, tal como lo señala Sanjurjo (2009), “tiene el compromiso social de que sus conocimientos se constituyan en dispositivos de igualdad y de desarrollo personal y social” (p.35).

María elige cerrar la entrevista relatando algo que le dijo un estudiante de una escuela en un contexto desfavorecido cuando comenzaba su tarea docente y que la marcó profundamente. El estudiante la desafió diciéndole que no tenía sentido lo que ella estaba haciendo porque ellos solo podrían ir a la Universidad a cuidar autos. María confiesa el dolor que le produjo este comentario y que todavía siente; a partir de entonces les narra a sus estudiantes esta historia al inicio de clases. Es su forma de que comprendan su tarea como docente, la de garantizar al otro “la posibilidad de que llegue a donde nosotros llegamos”.

## **El carácter colectivo del quehacer docente**

Para nuestra docente participante, la práctica y la formación no constituyen una empresa a partir de acciones aisladas de diferentes actores educativos sino la unión de voluntades, habilidades y esfuerzos en el ejercicio siempre productivo de enseñar y aprender con y del otro. María se refiere a su recorrido profesional como una labor colectiva. Para ella “es imposible pensarlo como construcción individual” y en esta construcción sus colegas juegan un papel prioritario, tanto en lo académico como en lo personal.

Cuenta además que lo personal-familiar y lo académico-profesional se entrelazan en su historia vital. En el plano familiar, destaca las figuras de su madre y de su abuela, mujeres que de algún modo lograron empoderarla.

Sin lugar a dudas, las mayores lecciones me las ha presentado la vida. En ella, mi madre es mi principal mentora.[...] En ella, reconozco el legado de su madre, mi abuela, quien representa un ejemplo de lucha y superación allá lejos, a principios del siglo XX. Creo que no es necesario agregar nada más a este tema.

Y se remonta a su infancia, cuando jugaba a ser maestra, presagio tal vez de lo que se convertiría en su gran pasión. En más de una oportunidad María habla de “pasión” por la didáctica, por aprender, ... y se refiere a cuestiones físicas ligadas a la docencia revelando así el quehacer docente como una experiencia no solamente intelectual sino también corporal (Villalba, 2016). Recuerda los latidos de su corazón en cada inicio de ciclo lectivo e incluso sostiene que “formar es gestar”. Subraya constantemente el carácter dinámico del quehacer docente, la permanente transformación que involucra; y lo asemeja a un atardecer en el mar, cierto sin duda pero al mismo tiempo siempre diverso.

En este mismo sentido, María sostiene que el docente aprende con y de sus estudiantes, reafirmando así una vez más que la enseñanza y el aprendizaje se alejan de lo individual para acercarse a lo colectivo, a lo recíproco.

Como bien señala Stigliano (2008):

Cuando se hace referencia al encuentro, se habla del encuentro con el otro, del encuentro que edifica, que personaliza, que hace crecer. Nadie puede encontrarse con otro sin salir transformado. El encuentro con otro modifica actitudes, rectifica pareceres, colabora en la construcción de discernimientos y criterios. (p.11)

## **La formación continua como necesidad**

Al referirse a su formación, nuestra profesora participante, habla de un sentimiento de incompletud, seguramente ligado al proceso de auto-transformación que se

vislumbra claramente en sus palabras cuando nos cuenta que “el recorrido transido hasta aquí, vive conmigo y al igual que mis hijos crece y se transforma a cada instante, como ocurre conmigo misma”. María relata sus experiencias formativas de grado y de posgrado y se refiere a su necesidad insaciable de seguir aprendiendo, la que también está relacionada con los otros, ya sean colegas, familia o estudiantes:

La vida me mostró formas tan diversas de amar y habitar junto a los otros que hoy puedo sentir que los vínculos surgen de las maneras menos pensadas pero que cada experiencia personal nutre mi trabajo profesional y mi necesidad voraz de seguir aprendiendo.

Sus estudiantes, a quienes intenta contagiar sus inquietudes intelectuales, son sin duda su gran motivación para la formación continua. En sus propias palabras, “tiene que ver con la responsabilidad ética que tenemos frente a quien está con nosotros compartiendo el espacio de formación. Siempre es nuestro estudiante el horizonte. Y ahí no hay manera de decir bueno, llegamos. Siempre se nos corre.” La formación ocupa un lugar central en su ser docente pero María se niega a pensar su doctorado como culminación de su trayecto profesional.

En la entrevista, María define la docencia como “un modo de dar que no está... vinculado exclusivamente a aquello que se enseña, sino a aquello que se vive con el otro”. La docente subraya su visión del saber por sobre todo como experiencia compartida. Se refiere con gran admiración y cariño a aquella profesora de griego que ofició de observadora de sus prácticas, en línea con aquellas investigaciones en las que los docentes se reconocen como portadores de huellas (Branda & Porta, 2019).

María explica que se vale de la introspección y de su cartografía personal para su propia práctica como formadora de formadores, práctica que la lleva a replegarse sobre su trayectoria profesional y su historia de vida. Y es justamente esta recursividad, la que determina “el modo de pensarse en el aula, pensar el aula y pensarnos a todos”. Se refiere además a su deseo de crear redes de contención a partir de aquello que recoge de las biografías, y de “propiciar espacios diálogo contenedor, y de diálogo creativo y reflexivo”. María subraya su filiación como formadora de formadores; destaca la horizontalidad de los vínculos y la circulación desinteresada de conocimientos, de saberes y de afectos.

### **A modo de cierre**

Este estudio, en el que nos propusimos interpretar el proceso de (auto) transformación de una docente formadora de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, nos ha permitido asomarnos a cuestiones muy íntimas pero a la vez muy enraizadas en la naturaleza misma del ser docente. Los textos de campo revelan las inquietudes de la profesora formadora participante con respecto a su experiencia como

docente y dejan entrever una necesaria rebeldía, un cierto indisciplinamiento, un profundo compromiso; cualidades éstas que consideramos inherentes a la profesión. Su trayectoria ha estado marcada por un fuerte posicionamiento en favor de crear oportunidades para sus estudiantes, esa dimensión política del quehacer docente que nos obliga a resignificar prácticas que nos alejan de nuestro horizonte y, que según Yedaide, Zabala y González (2023), “extienden la continuidad civilizatoria de lo moderno/colonial y sus dolores”.

Por otro lado, queda clara su concepción de la docencia como experiencia vital que no puede sino tratarse de una aventura colectiva, un camino colmado de desafíos, de afectos, de manos extendidas, de diálogos. Aparece la necesidad de la formación continua asociada a las otras temáticas abordadas en tanto se relaciona con el deseo de mejorar la manera de ser y estar en este mundo compartido, una necesidad que desborda y que debe ser transmitida. Es el encuentro con el otro el que permite la formación y transformación permanente, generando posibilidades de análisis y de reflexión.

Para concluir nos parece pertinente retomar la idea trabajada por Contreras Domingo (2010) sobre el ser y el saber en la formación didáctica del profesorado. Este trabajo ha puesto de manifiesto la estrecha relación entre experiencia-saber en el quehacer educativo en tanto la formación supone la supresión de los límites entre lo que se sabe y lo que se es. En palabras del autor, “la idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal.”(p.61) En este sentido, creemos en la relevancia de la narrativa para la comprensión de la formación y la práctica docente. La interpretación del proceso de (auto) transformación de la docente formadora participante en nuestro estudio representa una oportunidad para la reflexión y constituye un aporte a la formación docente.

### Referencias bibliográficas

- Branda, S. A., & Porta, L. G. (2019). Historias escolares y relatos de estudiantes del Profesorado de Inglés: Amor por la docencia. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38622>.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Contreras Domingo, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Freire, P. R. (2010). Cartas a quien pretende enseñar (2° ed.). México: Siglo XXI
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación*. 13-44. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/19065>

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona, España : Gedisa.

Sanjurjo, L. (2009) Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.

Souto, M. (2017) *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la Formación Docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Stigliano D., et al. (2008). *Enseñar y Aprender en grupos Cooperativos*. Comunidades de Diálogo y encuentro. Novedades Educativas. Bs. As.

Suárez, D. (2021) "Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico". Espacios en Blanco. Revista de Educación, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/80>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, pp. 23–60. Gedisa.

Villalba, R. (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. *Enunciación*, 21(1), 61-78.

Yedaide, M., Zabala, M. y González, P. (2023) Abordajes indisciplinares sobre lo que la calidad educativa (nos) hace. En *El cardo*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/1394/1733>

## Notas

<sup>1</sup> Profesora Adjunta Regular del Profesorado de Inglés y de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD), cito en CIMED, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación en la UNMDP. Contacto: [caamanoadriana@gmail.com](mailto:caamanoadriana@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora Adjunta Regular del Profesorado de Inglés y de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD), cito en CIMED, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación en la UNMDP. Contacto: [mbcalve@mdp.edu.ar](mailto:mbcalve@mdp.edu.ar)

<sup>3</sup> Profesora Adjunta Regular del Profesorado de Inglés y de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD), cito en CIMED, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación en la UNMDP. Contacto: [vojeda1704@gmail.com](mailto:vojeda1704@gmail.com)



# La formación docente en los entornos de reconocimiento de la identidad

## Teacher training in identity recognition environments<sup>1</sup>

Ivonne Balderas Gutiérrez<sup>2</sup>

### Resumen

Es común que la formación docente se considere como aspecto importante para elevar la calidad educativa y atender los problemas educativos. Desde esa perspectiva la responsabilidad recae en los docentes, sin considerar la multiplicidad de aspectos que intervienen en la educación. Para atender lo anterior, el Estado establece la formación docente en las diferentes reformas educativas, con base en la política educativa. Por su parte, los maestros realizan una serie de actividades tendientes a conformar su ser docente, entre ellas la formación. En este trabajo se empleó el recurso analítico de los entornos de reconocimiento de la identidad, los cuales refieren el nivel de proximidad o lejanía de diversas acciones realizadas por los docentes, transitando del entorno micro, cercano al docente en donde actúa y decide, al intermedio en que acata las disposiciones institucionales y al entorno macro de carácter normativo. El objetivo de este artículo es exponer la manera en que la formación docente ocurre en dichos entornos, para ello se conceptualizan los tipos de formación, se explica cada entorno de reconocimiento de la identidad y se muestra la formación en los diferentes niveles. Se concluye que la formación a impulsarse por el Estado y las instituciones educativas es la que ocurre en el entorno micro de acuerdo con las necesidades concretas de los docentes, y la formación en temas emergentes en correspondencia con los cambios sociales y el avance científico y tecnológico de los últimos años.

**Palabras clave:** formación; formación docente; docencia; papel del docente; identidad.

**Abstract**

It is common for teacher training to be considered as an important aspect for raising the quality of education and addressing educational problems. From this perspective, the responsibility falls on teachers, without considering the multiplicity of aspects involved in education. To address the above, the State establishes teacher training in the different educational reforms, based on educational policy. For their part, teachers carry out a series of activities aimed at shaping their being teachers, including training. In this paper we used the analytical resource of identity recognition environments, which refer to the level of proximity or remoteness of various actions performed by teachers, moving from the micro environment, close to the teacher where he/she acts and decides, to the intermediate environment where he/she complies with institutional provisions and to the macro environment of a normative nature. The purpose of this article is to show how teacher training occurs in these environments. It is concluded that the training to be promoted by the State and educational institutions is that which occurs in the micro environment in accordance with the concrete needs of teachers, and training in emerging issues in correspondence with social changes and scientific and technological progress in recent years.

**Keywords:** Formation; Teacher Training; Teaching Profession; Teacher Role; Identity

Fecha de recepción: 05/12/2023  
Fecha de evaluación: 13/12/2023  
Fecha de evaluación: 18/12/2023  
Fecha de aceptación: 14/03/2024

## Introducción

Ante el predominio de términos y referencias propias del ámbito económico tales como mercado, incremento en la productividad, la flexibilidad laboral (Cuevas & Moreno, 2022; Maya, 2010; De la Garza, 2003), o el privilegio del individualismo ante las acciones colectivas o sociales, ha conllevado que en educación se refieran “términos propios del mundo empresarial como: estándares de desempeño, eficacia, rendimiento, calidad, competencias que no reflejan la complejidad del trabajo docente” (Romero, 2022, p. 11), y “la competitividad” (Maya, 2010, p. 54). Por lo que las políticas educativas y las reformas han llevado “a la estandarización y la certificación del desempeño docente” (Maya, 2010, p. 60), destacando la relación con dos conceptos fundamentales como sostiene la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2019): la eficacia y la calidad. La eficacia se refiere a “la obtención del máximo y del mejor producto posible con el coste mínimo” (Fernández, 2001, p. 50), mientras que la calidad de la enseñanza involucra “adaptar e implementar procesos de profesionalización docente” (Rivera et al., 2022, p. 101).

Debido a los resultados de las evaluaciones en la educación (Cuevas & Moreno, 2022; Maya, 2016), los organismos internacionales (Romero, 2022; Southwell & Boulan, 2022) emiten recomendaciones y lineamientos que los Estados retoman para establecer reformas educativas las cuales concretiza a través de la dependencia encargada de la educación, quien emite normas y lineamientos para su cumplimiento en los diferentes niveles educativos. En este sentido, generalmente una propuesta de solución para mejorar los resultados educativos y elevar la calidad educativa, es la formación.

En este artículo se plantea que la formación docente ocurre de diversas maneras de acuerdo con el entorno de reconocimiento de la identidad en que se ubique, en consecuencia, se divide en dos temas con diferentes subtemas. En el primero se plantea la formación docente, abordándose el concepto de formación, los tipos de formación: inicial, inductiva y continua, la evaluación y formación. En el segundo se exponen los entornos de reconocimiento de la identidad, el macro, el intermedio y el micro, planteándose en cada uno de ellos la manera en que ocurre la formación docente. Se finaliza con reflexiones finales y se presentan las referencias.

## Formación

El origen del término formación significa forma o imagen, refiere a dar forma, al agregarse el sufijo *ción*, implica acción, de esta manera, la Real Academia Española conceptualiza a la formación como la acción y efecto de dar forma o formarse. Así, en este artículo la formación se entiende como la actividad educativa intencionada dirigida a sujetos en un contexto y tiempo determinado para la adquisición de saberes y/o habilidades, así como el desarrollo de actitudes, competencias y destrezas,

o se potencien aptitudes, ya que se pretende que los sujetos sean competitivos en un área específica teórica o práctica, o en ambas.

### Formación docente

A partir del concepto anterior, la formación docente es la participación en eventos intencionados para adquirir los saberes y habilidades requeridas para el ejercicio y práctica docente, los cuales se logran a través de la formación inicial, mediante el estudio de la profesión docente en escuelas normales, como se les denomina en México o en escuelas de formación de maestros o del profesorado como son referidas en otros países, o por la realización de estudios de pedagogía (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2017; Canese et al., 2022) o ciencias de la educación en Instituciones de Educación Superior (IES). Así mismo, esos conocimientos o destrezas también se adquieren a través de la formación continua, la cual se proporciona durante el ejercicio laboral tanto para los profesionistas en educación como para los profesionistas provenientes de otras áreas del conocimiento, pero que imparten clases, es decir, profesionistas docentes, entendidos como aquellos profesores con estudios de nivel superior en diferentes áreas del conocimiento, que no estudiaron en escuela normal, o en IES relacionadas con la educación o la pedagogía, pero se dedican a la docencia.

En el caso de la formación docente impartida en las IES, Satumbo y Samuel (2022) señalan que los programas de formación deben basarse en la innovación, para que sean de utilidad a los maestros, mientras que CPEIP (2017) considera que la formación para que muestre resultados debe estar: “centrada en las necesidades de la comunidad educativa y el desarrollo profesional, las oportunidades para el diálogo entre pares y el proceso de construcción conjunta de sentidos pedagógicos compartidos, el trabajo en colaboración y la reflexión investigativa” (p. 22). Tal planteamiento coincide con el de Sánchez et al. (2019), quienes añaden la propuesta de la existencia de un espacio físico destinado para la formación, en donde se propicie la reflexión a través de la socialización de los maestros para el análisis de la práctica en el aula, enriqueciendo así el ejercicio docente, aunado a la consideración de los requerimientos de cada espacio educativo.

La formación docente es importante y necesaria debido a que el grueso de los maestros carece de la preparación necesaria para enseñar y lograr que los estudiantes aprendan (Vaillant, 2007). Ante tal planteamiento y, como se señaló, la formación docente debe ser diversa para atender los requerimientos de preparación de los diferentes grupos de docentes, incluso, en cada institución educativa, no puede realizarse un solo tipo de formación.

### Formación inicial

La formación inicial es el estudio a nivel superior de la profesión docente. El responsable de impartirla principalmente es el Estado. Según Vaillant (2007) esta formación se caracteriza por un escaso reconocimiento social de la profesión, así como por el predominio de formas tradicionales de enseñanza, sin empleo de recursos pedagógicos adecuados para atender grupos con estudiantes en desventaja social, conjunción de grupos de diversos grados y culturas, además de las limitaciones de la propia educación recibida en los niveles previos por esos estudiantes.

De ahí que la formación inicial docente ocupe un lugar preponderante en las reformas educativas (Vaillant, 2007), sin embargo, no se profundiza en la formación profesional de los futuros docentes (Cuevas & Moreno, 2022), ni se atienden los aspectos descritos. Ya Marcelo y Vaillant (2015) advertían que “la organización burocratizada” de la formación inicial, requiere la reducción del tiempo de formación inicial en las escuelas formadoras de maestros para incorporar a los profesores egresados en un periodo menor a las escuelas para dedicarse a la docencia. CPEIP (2017) sostiene que, desde un enfoque sistémico, la formación inicial es parte de la trayectoria docente por lo que su formación no finaliza con el ejercicio en el aula, sino que debe existir continuidad formativa para contribuir en el progreso de tal trayectoria.

Cuevas y Moreno (2022) sostienen que, en el caso de México, la formación inicial en las escuelas normales sigue el enfoque por competencias. En correspondencia, Morales y López (2014), destacan que la formación por competencias está relacionada con la investigación y la reflexión lo que fortalece la identidad docente, y que, por ejemplo, en el caso de la educación infantil se requiere además de la formación en competencias, una sólida formación emocional e imaginativa. Así, cada nivel educativo y su especificidad requiere el fortalecimiento de determinados saberes, habilidades y competencias.

Las prácticas profesionales ocupan un papel fundamental en la formación inicial (Cuevas & Moreno, 2022), ya que se ponen en práctica los aprendizajes de la escuela confrontándolos con una experiencia real en una institución educativa concreta. Vaillant (2007) las denomina también “pre-entrenamiento” o “experiencias de enseñanza previas” (p.2), empero, en este nivel para esta autora, los profesores carecen de saberes, para considerarse “candidatos” o “profesores en prácticas” (p.14). Por otro lado, tanto Cuevas y Moreno (2022) como Maya (2010), refieren que la formación para la investigación en las prácticas profesionales debiera concretarse en el diseño de programas socioeducativos e intervenciones educativas realizadas por los estudiantes durante su periodo de práctica, aunado a que en algunas escuelas son consideradas como una forma de titulación. Para Maya (2010) durante la formación inicial el futuro docente debe reflexionar sobre la práctica para contar con “un desarrollo profesional más amplio” (p. 57).

Tanto el currículum como el plan de estudios (Cuevas & Moreno, 2022; Morales & López, 2014), integran las características de los futuros docentes, lo que distingue a cada institución formadora de maestros. Como sostiene Navarrete (2008), instituciones diferentes en tiempos diferentes, formarán diferentes docentes. Las reformas educativas a su vez inciden en los cambios en los currículos (Southwell & Boulan, 2022) y planes de estudios, necesitando tiempo para consolidarse.

Los futuros docentes, toman ejemplos de sus maestros al momento de impartir clases, lo que incide en la conformación de su identidad docente (Ávila & Cortés, 2011; Martínez & González, 2009; Ojeda, 2008). Asimismo, Vaillant (2007) y Morales y López (2014), plantean que durante este periodo es posible mejorar la autopercepción de los docentes e incidir en las ideas y creencias sobre la profesión docente con repercusiones en la conformación del ser docente, debiendo fortalecer e impulsar la autonomía para el futuro ejercicio de la profesión. Esto se relaciona con lo señalado por Cuevas y Moreno (2022), que en la formación inicial convergen cinco dimensiones que refuerzan el estatus de la profesión docente: la profesional, la política educativa, la institucional y las tradiciones formativas, el currículo y los sujetos. Además, para estos autores, el fortalecimiento de la formación inicial docente proviene, como se ha señalado, de las recomendaciones establecidas por los organismos internacionales.

Es importante destacar que, en lo que respecta a los profesionistas docentes, al no contar con la formación inicial, carecen de los aspectos descritos, por lo que, la formación continua se convierte en un importante recurso para allegarse de los conocimientos y habilidades relacionados con la educación y la pedagogía.

### Formación inductiva o formación para la inducción inicial

La incorporación a un trabajo de cualquier índole requiere de inducción, en el caso de la docencia también. En este artículo la formación inductiva se ubica entre la formación inicial y la formación continua. Tanto los docentes cuya formación inicial es o está vinculado con la educación, como los profesionistas docentes al incorporarse a laborar en una institución educativa, requieren de un proceso de inducción (De Agüero et al., 2019), para conocer la cultura institucional (Argemí, 2014) que incluye la manera de realizar las actividades administrativas, la forma de nombrar las tareas, la práctica docente, la evaluación docente, así como las propias temporalidades de cada escuela.

Sin embargo, no todas las instituciones presentan este tipo de formación, en algunos casos es básica, en otros está debidamente articulada, incluso, debe cumplirse como un requisito más de ingreso, de ahí la existencia de diferentes “sistemas de inducción docente” de acuerdo con cada país, (De Agüero, 2019). Por lo que habría que señalar que, al interior de cada país, cada institución, en caso de que cuente con ella, diseña su propia formación para la inducción. A este tipo de formación Vadillo

(2019) la denomina formación inicial, sin embargo, la finalidad es que el profesor se integre a la institución.

### Formación continua

De manera breve, la formación continua es la formación para allegarse de los saberes y conocimientos y habilidades para mejorar el trabajo desempeñado cotidianamente en el aula. Es continua porque debido al desarrollo de las disciplinas y el propio avance de la ciencia y tecnología, es necesario que en las diferentes áreas del conocimiento y de las áreas profesionales, el personal docente mantenga vigentes tales saberes y habilidades para su desempeño. De ahí que se oferte en diversas opciones tanto de temática, temporalidad en su duración, así como las formas de proporcionarla.

CPEIP (2017) considera que la formación continua “enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas” (p.9). Torres y Segura (2019) refieren la formación didáctico-pedagógico y la disciplinar. Goñi y Yedaide (2023) denominan a la primera como formación en “conocimientos pedagógicos” (p.4). Empero, independientemente de las denominaciones, la formación continua se establece en los diferentes países (Torres & Segura, 2019) debido al planteamiento ya referido a que se centra en el docente la responsabilidad de los resultados educativos reportados en las evaluaciones realizadas por los organismos internacionales, sin considerar los diversos aspectos que intervienen en la educación y su calidad como son el entorno familiar, los aspectos económicos, políticos y sociales, principalmente.

A su vez, la formación continua está relacionada con términos como desarrollo profesional, profesionalización, actualización, perfeccionamiento profesional y capacitación, cada uno con su propia especificidad los cuales se abordan de manera general. Cabe señalar que existen autores que equiparan algunos términos entre sí, por ejemplo, Romero (2022) sostiene que el desarrollo profesional y la profesionalización son sinónimos del concepto de formación. Por su parte, Terigi (2010) refiere indistintamente formación continua o desarrollo profesional docente, especificando que este último conlleva el “fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera”, así como “potenciar y mejorar el desempeño de los docentes en ejercicio (p. 6).

El desarrollo profesional debiera valorar al docente con la finalidad de fomentar su autonomía tendiente a mejorar la práctica docente, sin embargo, tal planteamiento resulta contrastante con las características físicas en que el docente realiza su trabajo (Maya, 2010). Aunado, debería fortalecer diversas acciones como “experiencia y la

identidad institucional, reconstruya la reflexión en el diálogo profesional y potencie las redes de colaboración entre docentes” (CPEIP, 2017, p. 26). Así mismo en la última década ha existido un incremento del desarrollo profesional docente mediante la formación a distancia, siendo esta una importante opción formativa (Rivera et al., 2022). La profesionalización es la formación durante el ejercicio de la profesión, siendo el inicio del desarrollo profesional tendiente al perfeccionamiento docente (Vaillant, 2007).

Por su parte, la actualización docente complementa las habilidades y destrezas pedagógicas para un ejercicio concreto, o proporciona nuevos saberes y herramientas (CPEIP, 2017; Romero, 2022). Al igual que otros tipos de formación continua, puede realizarse mediante recursos virtuales por la diversidad de opciones que se ofertan (Rivera et al., 2022), por ejemplo, en temas de educación inclusiva para contribuir a garantizar el derecho a la educación para todos (Andrade, 2022; Betancour et al., 2022) señalan que la actualización debe ser sistemática para contribuir en la superación profesional de los egresados de las IES, pudiendo realizarse para el manejo de los contenidos de las asignaturas (Aparicio, 2023; Canese et al., 2022;), ya que, como se señaló previamente, los propios planes y programas de estudio requieren y deben actualizarse cada determinado tiempo. Tal actualización a su vez es también referida como actualización en el campo disciplinar; actualización disciplinar o de conocimientos y habilidades disciplinarias (Torres & Segura, 2019), para que los saberes de los docentes estén vigentes, sumado a la actualización didáctico-pedagógica.

En el caso de docentes de educación básica, la actualización docente estuvo relacionada al aspecto económico para incrementar el sueldo. En la medida en que el docente llevaba a cabo cursos de actualización, por ejemplo, en México a través de la carrera magisterial impulsada por el Estado en 1993, y del programa para la promoción en la función docente en 2015, la atención se centró en el incremento salarial, más que la mejora del trabajo docente (Cuevas & Moreno, 2022). A diferencia de tal planteamiento, la actualización debe considerarse como “forma de vida” para mejorar la práctica docente en el aula, para lo cual pueden contribuir diversos medios como: “lecturas, boletines, videos, redes, cursos autogestivos en línea” (Vadillo, 2019, p. 489) y no solo los cursos formales. La actualización también debe realizarse como señalan Ruíz et al. (2023), en el manejo de las TIC para que los docentes asistan a aquellos estudiantes con dificultades en el uso de dichas tecnologías.

En lo que respecta a la especialización, es la “formación que otorga una cualificación para un desempeño con exigencias particulares” (CPEIP, 2017, p. 8). Por su parte, la capacitación corresponde a la habilitación de un tema específico como puede ser el manejo de una máquina o la realización de determinada actividad (Ávalos, 2000). Otro concepto es la formación a lo largo de la vida referida por la OCDE (2019) para el mundo del trabajo debido a los cambios sociales, técnicos y laborales,

con la finalidad de que los adultos “aprendan a aprender” (p. 73), para adaptarse y ser competentes ante tales transformaciones, por lo que también “los docentes se convierten en aprendices a lo largo de la vida” (p.29).

Una variante de la formación continua es la proporcionada en línea o a distancia. Como sostiene Rivera et al. (2022), este tipo de formación ha incrementado en el transcurso de este siglo. Si bien determinados profesores la cursaban por la posibilidad de adecuar los tiempos disponibles, aumentó durante el periodo de confinamiento por la pandemia por Covid-19. En esos momentos las instituciones debieron habilitar a los docentes para la impartición de clases de acuerdo con la plataforma empleada en cada escuela, sin embargo, a pesar de ser una opción formativa, la oferta de cursos en línea rebasó el tiempo del que disponían los maestros para formarse. Otro aspecto importante es que la propia formación para el manejo de los recursos digitales requiere reforzarse (Andrade, 2022; Canese et al., 2022; CPEIP, 2017; OCDE, 2019; Rivera et al., 2022, Romero, 2022) para asegurar los medios físicos que potencien esta modalidad formativa que es “más inclusiva y menos costosa” (OCDE, 2019, p. 84). Empero, la habilitación limitada al manejo de las TIC se considera propiamente capacitación o actualización y no formación en sentido amplio (Ruiz et al., 2023).

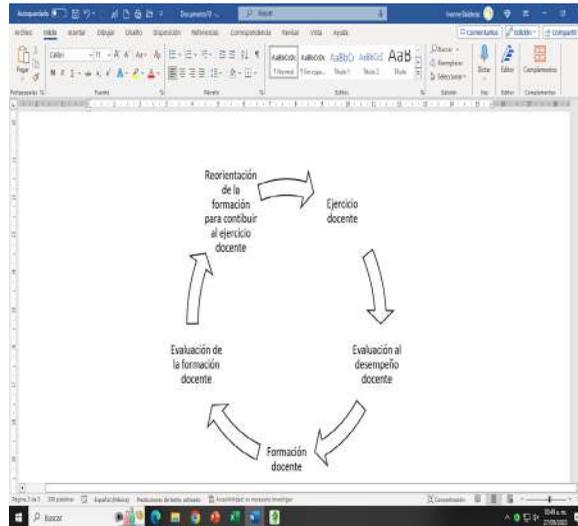
Cualquiera de las maneras presentadas de la formación continua, es fundamental para el caso de los profesionistas docentes para allegarse, como se ha sostenido, tanto de los saberes didáctico-pedagógicos, como de la actualización en los conocimientos disciplinares. Podría pensarse que, en el caso de los profesores formados para maestros, no es así empero es necesaria debido a las carencias que se tuvieron durante la formación inicial (Cuevas & Moreno, 2022; Romero, 2022; Vaillant, 2007).

### Formación y evaluación

La evaluación se aborda en dos sentidos en el proceso de formación como se aprecia en la figura 1. Por un lado, en relación con el proceso de evaluación al desempeño docente cuyos resultados deberían fundamentar la formación requerida (Cuevas & Moreno, 2022) para la mejora de la práctica de los profesores en el aula, sin embargo, no siempre la evaluación conlleva la “mejora de los sistemas de formación docente” (Vaillant, 2007, p.2). Por el otro, referido a la evaluación del propio proceso formativo (Maldonado & Tapia, 2023; Sánchez et al., 2019) ya sea para consolidarlos o reorientarlos (De Agüero et al., 2019), y se atiendan así las necesidades formativas de los docentes con base en el contexto educativo, los alumnos y los programas de estudio.

**Figura 1**

*Proceso de la formación vinculada a la evaluación*



*Nota.* La figura sintetiza la relación dialéctica de los objetivos de la evaluación en el proceso de formación docente. Elaborada con información de Cuevas y Moreno (2022); De Agüero et al., (2019) y Vaillant (2007).

Una vez expuestos los principales aspectos de la formación, se abordan los entornos de reconocimiento de la identidad para ubicar la formación docente en cada uno de ellos.

### **Entornos de reconocimiento de la identidad docente**

La identidad es la imagen del sujeto de sí mismo al reconocerse como integrante de unos conglomerados sociales y distinguirse de otros, implica a su vez, el reconocimiento de los otros hacia el individuo o, en su caso, diferenciación, negación o uniformidad. En el caso de la conformación de la identidad docente, entendida como la perspectiva que el docente tiene de sí mismo en el desempeño de las tareas docentes, interviene la articulación de elementos tanto individuales como sociales. En los primeros destaca la particularidad como individuos dedicados al trabajo docente,

así como su trayectoria personal, laboral y profesional y su interacción con los contextos en los que se ha desempeñado, ya que en ellos se conjugan espacios, tiempo, representaciones, creencias, normas, ideas, sentimientos y valores (Veiravé et al., 2006). En los sociales se encuentra el contexto institucional y laboral que enmarca las relaciones con otros sujetos que intervienen en el proceso educativo como alumnos, colegas, personal administrativo, y padres de familia. También está la pertenencia a un grupo profesional con conocimientos y características propias (Mieles et al., 2009). Es en colectivo, y a partir de su propia historia, que cada maestro aprehende los conocimientos, elabora creencias tanto de la profesión como del trabajo desempeñado y adquiere rasgos identitarios influidos, por un lado, por el lugar en el que se formó, y por el otro, al que se incorpora a trabajar.

El contexto histórico también influye en la conformación de la identidad docente. En este sentido, se coincide con Hargreaves (2005), quien plantea que los cambios temporales, cambian a los docentes. Aunado, la sociedad valora a la profesión docente de manera diferente que otras profesiones, con lo que se convierte en una profesión de alta exigencia social, de tal manera que, por ejemplo, si con anterioridad el maestro era respetado y ocupaba un papel importante en la sociedad, en la actualidad tal apreciación se ha transformado, llegando incluso a demeritar su labor, considerando que no cuenta con la formación suficiente (Ilvento, 2006; Mieles et al., 2009). En distintos momentos históricos se ha establecido un perfil docente diferente, el cual ha incidido en la construcción de su identidad. Por ejemplo, autores como Hargreaves (1996), Lopes et al. (2007); Núñez (2004) y Prieto (2004) refieren transiciones históricas de la profesión e identidad docente. Inicialmente la identidad estaba centrada en un desempeño de tipo afectivo y transformador, la docencia se ejercía como apostolado o sacerdocio, es decir, de forma pre-profesional. Posteriormente, la identidad estuvo centrada en la enseñanza de tipo técnico, afectivo e innovador, como función pública, con un rol técnico y un profesional más autónomo. Finalmente, la identidad se centró en el aprendizaje de tipo cognitivo y cívico, con el docente ya no como técnico, sino como profesionalista autónomo.

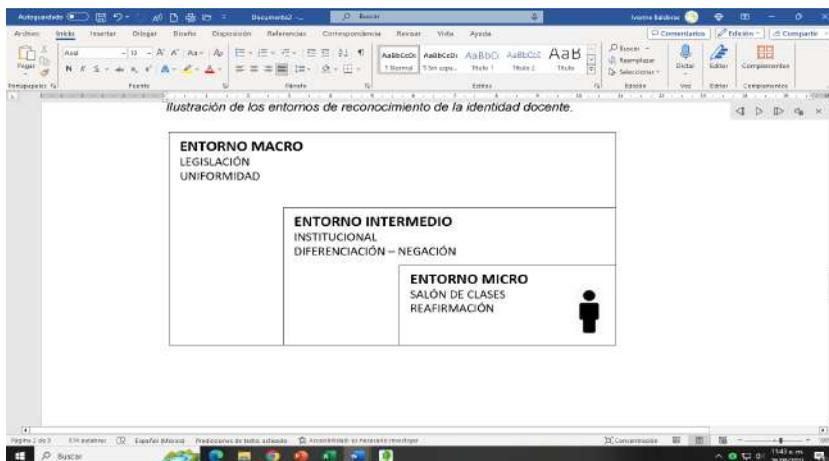
Los entornos de reconocimiento de la identidad docente se plantean como un recurso de análisis intermedio entre los aspectos teórico-conceptuales de la identidad y la información proveniente de la concreción empírica (Balderas, 2020). Su propuesta se basa en las acciones realizadas permanentemente por los profesionistas docentes en diferentes niveles: macro, intermedio y micro, estos profesionistas, al no haber estudiado para maestros, tienden a reafirmar cotidianamente su ser docente, ante el planteamiento de la crisis de identidad (Bolívar, 2006; Dubar, 2002), del malestar docente (Esteve, 1994), o su fragmentación a través de la imagen de una identidad desgarrada (Prieto, 2004). En este sentido, en cada entorno se establecen interacciones de diferente nivel y repercusiones; además se realizan actividades formales

administrativas determinadas por la institución, e informales de las cuales la institución no siempre se percata o reconoce.

Así, en el marco de los entornos de reconocimiento de la identidad, las actividades realizadas por el docente ocurren de manera diferente como se muestra en la figura 2. El entorno macro es distante al docente, es normativo en correspondencia con las características de la docencia como profesión de Estado (Lang, 2010), la cual está sujeta a las políticas educativas concretadas en reformas (Maya, 2010), la legislación correspondiente y los lineamientos particulares establecidos para su ejercicio en cada institución educativa. El entorno intermedio es medianamente cercano al docente, corresponde a la ejecución de las reformas educativas en cada espacio escolar. Por su parte, el entorno micro es el más próximo y cercano al docente, corresponde al salón de clases, por lo que se observa un cambio contrastante ya que es directamente el docente quien determina las actividades a realizar, mientras que la principal interacción es con los alumnos quienes permanentemente le reafirman su ser docente, de ahí la trascendencia de este entorno, sin dejar de lado la influencia de los entornos macro e intermedio. Como se señaló en líneas anteriores, el aspecto histórico incide en los entornos de reconocimiento de la identidad ya que puede considerarse que el momento histórico delimita a los entornos, así la vivencia del docente en el entorno micro, como ya se ejemplificó, responde al contexto histórico vivido; por su parte en el entorno intermedio, las instituciones se transforman con el tiempo y, en el entorno macro, la legislación y política educativa corresponden a los cambios políticos y de gobierno de los países.

## Figura 2

*Ilustración de los entornos de reconocimiento de la identidad docente.*



*Nota.* La figura ilustra los entornos de reconocimiento de la identidad en cuanto a proximidad del docente y la manera en que la identidad ocurre en cada entorno.

Comprendidos los entornos como el nivel de ubicación del docente en el desarrollo de sus actividades, un aspecto fundamental es la transformación del sentido educativo, incluso normativo, de aquellas actividades, tareas y funciones relacionadas con la labor docente las cuales pueden transformarse en intereses, beneficios, distinciones y obligaciones que permean el ejercicio docente. En seguida se caracterizan los entornos para entender el desempeño de las labores docentes y la realización de las actividades de formación docente, las cuales tienen una intencionalidad diferente en cada uno. En los subsecuentes apartados, los entornos se refieren como nivel o ámbito debido a que también esos términos aluden a proximidad o ubicación sin cambiar su sentido.

### Entorno Macro de reconocimiento de la identidad

El entorno macro de reconocimiento de la identidad ocurre a nivel estatal y normativo en correspondencia con la lógica estatal de la educación en donde el Estado, de manera general, determina las directrices a los distintos niveles educativos. En este nivel se pretende unificar y uniformar los aspectos que caracterizan a la educación como son los contenidos de los planes y programas de estudio, los alumnos, los profesores, las actividades y los procesos administrativos, así como la evaluación al desempeño docente entre otros. Desde este entorno se emite un discurso (Batallán, 2003; Cuevas & Moreno, 2022) para un pensamiento único (Southwell & Boulan,

2022) con la finalidad de normar lo que ocurre a nivel micro en el salón de clases.

Este entorno, lejano al docente, se caracteriza por la formulación periódica de reformas educativas para concretar las políticas educativas con la finalidad de alcanzar la tan pretendida calidad de la educación, la cual actualmente también está incluida en los Objetivos del Desarrollo Sostenible en el objetivo cuatro. El entorno corresponde a los lineamientos estatales a nivel general sin atención a las expresiones individuales de los sujetos de la institución educativa. Existe además control a través del poder para regular el trabajo académico (Maya, 2010) con escaso apoyo e impulso a las tareas de los maestros.

El docente tiene presencia en nivel discursivo, se encuentra difuso y diluido con repercusiones identitarias en los maestros ya que se impulsa el desarrollo profesional, académico y laboral de escasos maestros a través de las formas de contratación, unos profesores con suficientes beneficios, ante docentes con contrataciones provisionales quienes quedan al margen de tales beneficios y desarrollo, con lo que el reconocimiento y apoyo es diferenciado, aunque realicen las mismas actividades en el entorno micro del salón de clases.

Por lo anterior, la identidad en este nivel, al igual que los aspectos descritos, tiende a la uniformidad. Se estipulan perfiles docentes y estándares de desempeño los cuales se evalúan también de manera uniforme, sin considerar las características del docente en cuanto a experiencia y formación profesional. Así, se evalúan los mismos aspectos a todos los docentes, la distinción está en el nivel educativo.

### Formación docente en el entorno macro

Como se ha señalado, en el entorno macro el Estado pretende homogeneizar lo ocurrido a nivel micro que es el salón de clases, se propone la formación continua como solución para que el docente mejore el desarrollo de las actividades, sin embargo, tal formación carece de trascendencia e impacto en el docente y en la calidad educativa, ya que, a pesar de los recursos invertidos en la formación, el docente continúa realizando su trabajo alejado del resto de los integrantes de la institución educativa o, como establece Romero (2022), los resultados de la formación no se reflejan de manera inmediata. Así la uniformidad se manifiesta a través de “cursos genéricos” como en el caso de México, en que este mismo autor señala, por ejemplo, que a finales del siglo XIX y en la primera década del siglo XX, la formación de maestros se diseñó tanto para los profesores que contaban con formación inicial docente como para quienes no, con repercusiones claras en el interés por parte de los maestros, porque no se distinguió los saberes y habilidades con las que ya contaban. Romero señala a su vez que, con la reforma de 2008 en el nivel medio superior se estableció el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, junto con la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior,

denominados comúnmente como *PROFORDEMS* y *CERTIDEMS* respectivamente. El programa fue el mismo en todo el país, se contó con la participación de universidades para formar y certificar a los docentes, por su parte la SEP avalaba con el documento respectivo, sin embargo, no tuvo repercusiones e impacto en el aula, a pesar de que duró de 2008 a 2015. Aunado, con la reforma educativa de 2012 se planteó otra formación a nivel nacional, a distancia y para los diferentes niveles educativos, incluido el superior. Inició en 2014, manteniéndose hasta 2022, contó con una inversión importante de recursos, con los mismos resultados ya planteados: sin repercusiones en el aula ni para el docente, ni los alumnos.

Es así como en este entorno, el Estado además de emitir las reformas que especifiquen los requerimientos de formación, invierta en la infraestructura y en los recursos requeridos: programas, formadores, especialistas para concretar las tareas de formación. También es importante que el Estado reconozca las diferentes necesidades de formación de acuerdo con la diversidad profesional, experiencial o de antigüedad de los profesores que integran cada nivel educativo, para que la formación sea de utilidad y proporcione beneficios en cada escuela.

#### Entorno intermedio de reconocimiento de la identidad

Este entorno sucede a nivel institucional en cada escuela, siendo ejecutivo. Las diferentes instituciones educativas determinan la manera para realizar los lineamientos de la política estatal en el entorno macro para concretarse en el nivel micro, de ahí su ubicación intermedia. En este ámbito destacan las características de la institución educativa, porque cada una tiene formas particulares de cumplir las actividades educativas en correspondencia con su propia normatividad interna como manuales de procedimientos, reglas de operación y planes y programas de estudio, así como recursos, personal y contexto. Es decir, se plantean las “orientaciones para la gestión institucional” (Maya, 2010, p.6). Aunado, tienen su propia cultura y organización lo que tiende a limitar la iniciativa de los sujetos, ya que el interés se centra en el cumplimiento de las metas establecidas en el entorno macro. Se suman los procedimientos, temporalidades, la realización de reuniones institucionales, por ejemplo, las reuniones de las academias del área disciplinar correspondiente, o las reuniones colegiadas de los docentes de la institución educativa.

Las instituciones realizan además eventos demostrativos como representación de los logros e identidad institucional, por ejemplo, actividades para alumnos de nuevo ingreso, eventos de fin de curso o eventos intermedios como celebraciones, encuentros, presentaciones o concursos, en contraste con el interés en la impartición particular y concreta de una hora clase por los docentes en el salón de clases. Las interacciones del docente en este entorno con el personal administrativo se realizan en función de la solicitud y entrega de la información de planeaciones, programa-

ciones, calificaciones (Balderas, 2020; Hernández & Sánchez, 2019) y, en lo laboral la firma del contrato, los comprobantes relacionados con la asistencia y el pago del salario. Otro interés importante en este nivel es la evaluación al desempeño docente (Maldonado & Tapia, 2023), ya que en ocasiones los resultados de la evaluación determinan y condicionan la recontratación del docente. Se ha pretendido sin alcances importantes, que estos resultados también delimiten la formación continua a impartir a los docentes.

De manera similar a lo ocurrido en el entorno macro, la propia institución educativa tiende a homogenizar a los docentes sin distinguir sus diferencias, así, las indicaciones y requerimientos administrativos se realizan de manera similar para todos, como si los maestros contaran con la misma experiencia, antigüedad, práctica docente en el aula y formación (De Agüero et al., 2019; Luna & Arámburo, 2019).

### Formación docente en el entorno intermedio

Aquí se ubica, en primera instancia, la formación inductiva o formación para la inducción, referida anteriormente, para cumplir la legislación laboral de capacitar al personal que ingresa a la institución, ya que cada institución establece los aspectos relacionados con la formación continua, el tipo ya sea actualización o capacitación; los temas que no siempre atienden los intereses de los requerimientos en el entorno micro; los tiempos, si se imparte al inicio, en el intermedio o al finalizar el curso y su duración.

La formación en este entorno es diferente y de diversa calidad, generalmente es de carácter obligatorio, presuponiendo o conllevando alguna sanción, por ejemplo, es condicionante para la recontratación (Sánchez et al., 2019) para el caso de docentes con contrataciones provisionales o, en su caso, no se autoriza el inicio de un curso, si los docentes no han recibido la formación requerida para impartir el curso. En este entorno al igual que en el macro, la formación debiera considerar lo que plantea Ruíz (2019), que se imparta diferente formación para “los profesores: inicial, intermedio y avanzado” (p. 372). Ante lo expuesto, Vaillant (2007) señala que “Algunas tendencias muestran que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar” (p. 11).

### Entorno micro de reconocimiento de la identidad

En este artículo se considera que este entorno es el más importante ya que el docente recobra relevancia. A diferencia de los entornos anteriores, que son normativo y ejecutivo, este es práctico, es la vivencia del día a día en el salón de clases en donde el docente realiza acciones de reafirmación identitaria y de conformación del ser

docente. En el aula se concretan y objetivan las reformas educativas y los discursos de calidad, de acuerdo con los lineamientos emitidos en el entorno intermedio que corresponde a la institución educativa. En este espacio suceden las clases cotidianamente, sin embargo, para efectos de demostración, a diferencia de lo ocurrido en el entorno intermedio, no es relevante. El docente es, existe y tiene reconocimiento directo por los alumnos al impartir clases en donde las lógicas y relaciones ocurren en el salón de clases.

Las interacciones en el ámbito micro se establecen entre el docente y los alumnos, los padres de familia, si el nivel educativo lo requiere, y con los pares docentes.

El ser docente se reconfigura en el salón de clases por la interacción establecida con los alumnos. Los sujetos – docentes, alumnos o personal administrativo – en este nivel, tienen opiniones y saberes que no necesariamente son conocidos en los otros entornos. Tal desconocimiento se relaciona por la preferencia hacia las regularidades y la uniformidad que han caracterizado a la historia de los Estados-Nación (Gutiérrez, 2010) ya que otorga certezas, aunque sean provisionales. En este entorno el docente tiene alta capacidad de decisión, si bien su ejercicio y práctica está normado y regulado por el plan de estudio y los programas por asignatura, él dispone de los recursos con los que cuenta y decide las acciones a realizar en el día a día durante el curso a impartir.

#### Formación docente en el entorno micro

En este entorno el autorreconocimiento y la autocrítica respecto a las limitantes y carencias es trascendente para decidir la formación continua requerida. La formación por la que optan los propios docentes es de diferentes modalidades, puede ser a distancia, en donde el maestro determina los horarios; presencial, solventada con sus propios recursos; alternativa, la cual se realiza entre colegas y de aspectos concretos y específicos y la informal, esta ocurre fuera del salón de clases, o en el espacio de maestros para atender un tema particular, siendo una formación dialogada y horizontal con otros docentes.

Así, la formación en este entorno responde a las características señaladas anteriormente y a diferencia de los entornos macro e intermedio, es decidida por el docente y tiene a su vez una caracterización micro porque es el docente quien la determina, y tiene una duración sumamente breve ya que le ayudan a resolver pragmáticamente alguna carencia en sus conocimientos o habilidades. La formación puede carecer de formalidad o de reconocimiento a través de la documentación y constancias respectivas, por lo que se coincide con De Agüero et al. (2019) en que este tipo de formación “se deja a la iniciativa personal” (p. 272).

En este entorno, la formación a distancia es de las preferidas por los docentes ya que es posible cursarla de acuerdo con la disponibilidad de su tiempo (Balderas,

2020; Romero, 2022). Se suma la propuesta de que las iniciativas de formación de los docentes debieran ser reconocidas con la constancia respectiva (Torres et al., 2019), así como el planteamiento De Agüero et al. (2019) respecto a que los docentes de mayor antigüedad, con mejor desempeño y evaluación, apoyen a los profesores de reciente incorporación a la institución como forma para contribuir en el desarrollo de la identidad institucional, aspecto en coincidencia con CPEIP (2017) del apoyo entre docentes “expertos y novatos”. Como se observa, estos planteamientos enriquecen e imprimen un cariz diferente a la formación expuesta tanto en el entorno macro como intermedio.

### **Reflexiones finales**

La formación es un tema vigente en la investigación educativa ya que resulta fundamental su relación en la conformación del ser docente tanto durante la formación inicial, la formación inductiva y la formación continua. En el caso de los profesionistas docentes contribuye de manera trascendental para su ejercicio en el aula. Los entornos de reconocimiento de la identidad son un recurso analítico que puede ser empleado tanto en los temas que inciden en la conformación del ser docente, como en otros temas de interés en la investigación educativa respecto a los docentes como es la evaluación, la práctica y el ejercicio profesional, el aspecto laboral y la burocratización de las actividades entre otros. Así mismo pueden contribuir en la indagación de aspectos de otros campos como el profesional, el laboral o el de salud. En este artículo su empleo versó en torno al tema de la formación docente, lo que permitió distinguir que, de acuerdo con la ubicación del sujeto docente, ocurre de distintas maneras. A nivel macro, la formación docente debe contribuir en la mejora de la práctica en el aula para elevar la calidad y los resultados de la educación, sin embargo, como se ha expuesto, tal finalidad es difícil de alcanzar por estar distante al docente. En el entorno intermedio debiera responder a los requerimientos particulares del docente y las características de la institución educativa. Por su parte, la formación en el entorno micro puede ser reconocida, fomentada e impulsada por la institución educativa para contribuir efectivamente en el ejercicio docente.

Finalmente, cabe destacar que, además de la formación docente centrada en la dimensión didáctico-pedagógico y la actualización en los contenidos disciplinares, la revisión de la literatura sugiere que en la actualidad, debido a los cambios en la sociedad y el avance científico y tecnológico, la formación docente incorpore temas emergentes como: género; inclusión (Andrade, 2022); ambiente y sustentabilidad (Aparicio, 2023); emprendimiento, virtualidad, ciudadanía sostenible, para que los docentes preparen a los alumnos en los principios de una sociedad democrática (Morales & López, 2014); interdisciplinariedad (Betancourt et al., 2022; CPEIP, 2017) así como multidisciplinariedad y transdisciplinariedad (Betancourt et al., 2022; Sánchez

et al., 2019) y migración (OCDE, 2019). Además de la formación para el ejercicio docente en ambientes complejos que permean a las escuelas y el establecimiento de redes de maestros en diferentes ámbitos: local, regional, estatal, nacional, incluso internacional, considerando también la innovación (CPEIP, 2017); el conocimiento de la agenda de educación 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (Aparicio, 2023; OCDE, 2019) y formación sobre el perfil de los estudiantes en la actualidad (Sánchez et al., 2019).

## Referencias

Andrade, F. (2022). Simuladores virtuales para la formación docente inclusiva. Hallazgos desde la literatura científica. *VISUAL Review*. 12 (1), 2-13 <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3706>

Aparicio, J.L. (2023). Necesidades de formación ambiental del docente universitario de nivel superior en el contexto de los ODS 2030. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(16), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3599>

Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet. En Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. (pp. 295-303). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender\\_docente\\_cambio-Simposio\\_2014.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender_docente_cambio-Simposio_2014.pdf)

Ávalos, B. (2000 23-25 de agosto). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. En *Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago, Chile. <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/avalos.pdf>

Ávila, J. & Cortés, J. (2011). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Cognición*, 9, 1-12. [http://www.cognicion.net/index.php?view=article&catid=14%3Aarticulos-de-difusin&id=17%3Aa-la-construccin-de-las-identidades-profesionales-a-travs-de-la-educacin-superior&format=pdf&option=com\\_content](http://www.cognicion.net/index.php?view=article&catid=14%3Aarticulos-de-difusin&id=17%3Aa-la-construccin-de-las-identidades-profesionales-a-travs-de-la-educacin-superior&format=pdf&option=com_content)

Balderas, I. (2020). *Ser docente. Profesión, formación y ejercicio*. México: Colofón ediciones académicas.

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de la infancia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (19), 733-758. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001906.pdf>

Betancourt, I., Cardoso, L. & Panesso, V. (2022). La cultura en el escenario docente para la formación interdisciplinaria, integral y culta de los profesionales de la salud. *Revista Cubana de Medicina*, 61(4), 1-11. <https://revmedicina.sld.cu/index.php/med/>

[article/view/2757](#)

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. España: Ediciones Aljibe.

Canese, V., Sanabria, M., & Dohmen, C. (2022). Panorama de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial paraguayos desde la voz de sus actores. Reflexiones sobre el diagnóstico inicial del proyecto aula PYAHU. *Revista Paraguaya de Educación*, 11(2), 65-90. <https://oei.int/oficinas/paraguay/publicaciones/revista-paraguaya-de-educacion-vol-11-n-1-2>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, (2017). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Chile: Ministerio de Educación.

Cuevas, Y. & Moreno, T. (2022). Estado Actual de la Formación Inicial Docente en Educación Primaria: Un Acercamiento al Caso Mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>

De Agüero, M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 33-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

De Agüero, M., Torres, R., Olvera, A., Lara, Y., Pompa, M., & Martínez, A. (2019). La formación y profesionalización de las profesoras y los profesores de la UNAM para la enseñanza universitaria. Un estudio cualitativo con grupos focales para la enseñanza universitaria. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 241-307). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

De la Garza, E. (2003). Introducción. El papel del trabajo en la teoría social del siglo XX. En E. De la Garza. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. (pp. 15-35). México: El Colegio de México; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Universidad Autónoma Metropolitana; Fondo de Cultura Económica.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. España: Ediciones Bellaterra.

Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. España: Paidós.

Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-64. <https://doi.org/10.35362/rie250987>

Goñi, G. & Yedaide, M. (2023). Adscripciones y Formación docente en el nivel superior: el entremedio como espacio para anidar-se. *Praxis educativa*, 27 (1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270110>

Gutiérrez, D. (2010). Ciencias del otro, pluralidades culturales y políticas de reconocimiento de la identidad. En D. Gutiérrez, C. Bodek (Coords). *Identidades colectivas y diversidad. Hacia el conocimiento de los procesos de diferenciación e identificación*. (pp. 31-57). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional*. Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile. [https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252132350.Cuatro\\_edades\\_del\\_profesionalismo\\_y\\_del\\_aprendizaje\\_profesional\\_A\\_Hargreaves.pdf](https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252132350.Cuatro_edades_del_profesionalismo_y_del_aprendizaje_profesional_A_Hargreaves.pdf).

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (5ª ed.). España: Morata.

Hernández, A. K. & Sánchez, M. (2019). Diseño del proyecto de formación y profesionalización docente de la UNAM: una experiencia con la herramienta “pensamiento de diseño” En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 139-158). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Ilvento, M. (2006). Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los científicos de la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 133-144. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/348/336>

Lang, V. (2010). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En Tenti, E. (Comp.). *El oficio docente*. (pp. 71-118). México: Siglo XXI.

Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C. Carolino, A. & Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista española de pedagogía*, 15(236), 139-156. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4038/CurriculosDeFormacionInicialIdentidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Luna, L. & Arámburo, C. (2019). Evolución del programa de actualización y superación docente (PASD): cuatro décadas de estrategias para fortalecer la formación de profesores en la UNAM. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 431-447). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Maldonado, A. C. & Tapia, M. (2023). Representaciones sociales de la tarea de evaluar por profesores primarios: de lo instrumental a lo sociocultural en la formación docente. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 28(100), 1-21. <https://produccioncientificcaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7534518/44620>

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. España:

Narcea Ediciones.

Martínez, L. A., & González, S. O. (2009, 21-25 de septiembre). *La construcción de los procesos de identidad de las y los docentes de educación física*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0237-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0237-F.pdf)

Maya, C. O. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 51-64. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7806>

Mieles, M., Henríquez, I. & Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/758/840>

Morales, A. J & López, M.J. (2014). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI*. 40(3), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36). 143-171. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n36/v13n36a7.pdf>

Núñez, I. (2004, mayo). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Documento del Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Ministerio de Educación de Chile. <http://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>

Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/208/352>

Organización de las Naciones Unidas (s./f.). Objetivos del Desarrollo Sostenible <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; Fundación Santillana. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49. [http://www2.facsu.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto\\_Parra.pdf](http://www2.facsu.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf)

Rivera, K. P., Cordero, G., & Navarro, C. (2022). Mapeo sistemático de la literatura acerca de la formación en línea de docentes en servicio. *Revista Academia y Virtualidad*, 15(2), 89-106. <https://doi.org/10.18359/ravi.5810>

Romero, R. (2022). El Cambio de Políticas en la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente en México: Transiciones, Postergaciones y Desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(113), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181>

Ruíz, J. (2019). Experiencias sobre formación docente en el colegio de ciencias y humanidades. En Sánchez M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 367-375). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Ruíz, S., De Matías, D., Boronat, B. & Acevedo, A. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.135>

Sánchez, M., Martínez, A., & Hernández., A. K. (2019). ¿Por qué es fundamental un proyecto de formación y profesionalización docente en la universidad nacional autónoma de México? En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 15-29). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Satumbo, P. & Samuel, A. (2022). La didáctica en la formación docente, en una mirada emprendedora: el caso del Instituto Politécnico Superior de Caála. *Revista UNESUM-Ciencias*, 6(4), 114-120. [https://www.researchgate.net/publication/364134411\\_La\\_didactica\\_en\\_la\\_formacion\\_docente\\_en\\_una\\_mirada\\_emprendedora\\_el\\_caso\\_del\\_Instituto\\_Politecnico\\_Superior\\_de\\_Caala](https://www.researchgate.net/publication/364134411_La_didactica_en_la_formacion_docente_en_una_mirada_emprendedora_el_caso_del_Instituto_Politecnico_Superior_de_Caala)

Southwell, M.; & Boulan, N. (2022). Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del curriculum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1-16. <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.64150>

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. [https://www.fundaciondis.org/images/docs\\_gestrategica/PREAL\\_De-sarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina\\_2010.pdf](https://www.fundaciondis.org/images/docs_gestrategica/PREAL_De-sarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf)

Torres, R., Aguilera, A. Hernández, A. & Escamilla, O. (2019). Caracterización de las figuras académicas en la UNAM. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 449-471). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Torres, R. & Segura, O.A. (2019). Experiencias, reflexiones y evidencias de formación

docente en la UNAM. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 449-471). México: Universidad Nacional, Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3n%20Permanent/Educaci%C3%B3n%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>

Vadillo, G. (2019). Posibles futuros de la formación docente: un ejercicio de imaginación. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 33-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Veiravé, D., Ojeda, M. C., Núñez, C. & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3),2-11. <https://doi.org/10.35362/rie4032512>

## Notas

<sup>1</sup>Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONACHY) y a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México, por el apoyo otorgado como Candidata a Investigadora Nacional.

<sup>2</sup> Doctora en Educación. Profesora Investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Candidata a Investigadora Nacional del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Miembro del Padrón de investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Autora de artículos, capítulos de libro y libro. Ponente en congresos nacionales e internacionales en México y en el extranjero. Invitada a impartir conferencias y talleres en eventos académicos.

**El vínculo entre la formación y el amor por educar  
Compartiendo la esencia del docente inspirador**  
**The link between training and the love of educating  
Sharing the essence of the inspiring teacher**

María Inés Blanc<sup>1</sup>  
Marcela Calvete<sup>2</sup>  
Florencia Canestro<sup>3</sup>  
Marcela Eva López<sup>4</sup>

**Resumen**

Las narraciones en primera persona de docentes formadores de los profesorados ofrecen una valiosa fuente para comprender las prácticas, pensamientos y emociones de aquellos que participan activamente en estos entornos de desarrollo académico. Explorar estas trayectorias, a su vez, puede ofrecer nuevas perspectivas para reconstruir formas de ser y actuar en el aula y replantear las prácticas pedagógicas. Desde este enfoque, nos propusimos interpretar el proceso de desarrollo individual y colectivo de una docente del área de Didácticas Específicas del Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Llevamos a cabo una investigación de corte *cualitativo* con un *enfoque interpretativo, (auto)biográfico y autoetnográfico*, entendido como un proceso orientado a la comprensión de las representaciones cercanas de los propios sujetos. Del relato personal y una posterior entrevista a la docente participante en este estudio emergieron dos dimensiones claras: la construcción de la *identidad* que ha forjado como educadora a lo largo de los años y el *amor* en un sentido amplio, por su trabajo, sus estudiantes y la disciplina que enseña.

**Palabras clave:** identidad docente; amor por enseñar; amor por lo que se enseña; autoetnografía

**Abstract**

First-person narratives from teacher educators offer a valuable source for understanding the practices, thoughts, and emotions of those who actively participate in these academic environments. Exploring these trajectories, in turn, can offer new perspectives to reconstruct the ways educators are and act in the classroom and to rethink pedagogical practices. Thus, we set out to interpret the individual and collective process of development of a professor in the area of Specific Didactics in the Teacher Education Program of the Universidad Nacional de Mar del Plata. We carried out qualitative research with an *interpretive, (auto) biographical and autoethnographic approach*, understood as a process aimed at understanding the representations of the individuals. From the personal narrative and a subsequent interview with the educator participating in this study, two clear dimensions emerged: the construction of the *identity* forged over the years and *love*, in a broad sense, for her work, her students and the discipline taught.

**Key Words:** Teacher Identity; Love For Teaching; Love For The Discipline Taught; Autoethnography

Fecha de recepción: 1/12/2023  
Fecha de evaluación: 9/02/2023  
Fecha de evaluación: 27/02/2024  
Fecha de aceptación: 7/03/2024

## Introducción

Las vivencias personales y las experiencias pedagógicas relatadas en primera persona por quienes se desempeñan como docentes formadores en los profesorados, producen una fuente en extremo valiosa para conocer lo que piensan, hacen y sienten quienes habitan estos espacios de desarrollo académico. La exploración de la vida de las personas comprometidas con la educación y la formación de estudiantes que serán docentes, abre vías más que novedosas para re-construir formas de ser y actuar en el aula, para, a partir de allí, repensar sus prácticas. Al cuestionarnos como educadores buscamos sentido y necesidad de transformarnos, poniendo en marcha acciones conjuntas con otros miembros de la comunidad educativa. Ese proceso de trans -formación nos abraza en un espiral de apropiación de los saberes como seres socio – políticos que actuamos buscando el bien común. Esta mirada onto - epistémica que nos planteamos, favorece una indagación profunda a partir del giro narrativo, que nos permite la utilización de concepciones e instrumentos abordados desde la hermenéutica, partiendo desde clásicos como Geertz (2003) quien introduce conceptos clave de la interpretación que pueden ser aplicados para enriquecer la narrativa y desarrollar giros argumentales más profundos y complejos. Así como la semiótica, donde sus principios básicos planteados por Chandler (2001) explican cómo los signos y símbolos pueden ser utilizados en la narrativa para sugerir significados ocultos, crear tensiones y preparar el terreno para giros narrativos sorprendentes.

En ese contexto teórico y en la búsqueda de la interpretación del proceso de autotransformación manifestado por sus vivencias personales y experiencias pedagógicas hemos trabajado metodológicamente con diferentes instrumentos de recolección de información como relatos escritos y entrevistas realizadas a docentes a cargo de las materias Didácticas Específicas de algunos de los Profesorados de nuestra universidad. Este artículo se desprende de un proyecto sobre: *Experiencias pedagógicas y vivencias personales de docentes formadores*, realizado en el seno del grupo de investigación al que pertenecemos las autoras. Nuestro trabajo de corte cualitativo, con enfoque interpretativo, autobiográfico y autoetnográfico, justificado por el proceso de análisis para la comprensión de las representaciones cercanas de los participantes, necesita una configuración de lectura, escritura y reescritura para avanzar sobre los significados que juegan entre lo particular y lo general. La investigación cualitativa constituye un “espléndido y variado mosaico” (Vasilachis 2006, p.24) en tanto abarca metodologías, perspectivas y estrategias diversas y se caracteriza por tener un diseño flexible. Esto no significa que se realiza en un vacío teórico, el diseño flexible implica la articulación interactiva de los elementos involucrados en un estudio, la posibilidad de llevar a cabo modificaciones de manera tal de captar los aspectos relevantes de la realidad analizada en el proceso de la investigación (Mendizabal 2006).

En este caso trabajamos con una participante en particular, Silvia, profesora de Didáctica y Práctica de la Enseñanza en el Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades que se inició en la formación del profesorado como ayudante en 1986, a poco tiempo de haberse graduado. Procedente de una familia “repleta de docentes” padres, hermanos, primos, sobrinos, asegura no haberse equivocado al elegir su profesión. Al momento de la entrevista acredita más de 30 años en la docencia universitaria y una amplia experiencia en diferentes niveles educativos.

Nos propusimos interpretar su proceso de (auto) trans-formación, es decir de comprender sus maneras de apropiación de su saber-ser docente. Sus relatos y la entrevista en profundidad como principales instrumentos de esta investigación, fueron iluminando de alguna manera el descubrimiento del proceso de construcción de su identidad como “yo docente”. En este proceso de análisis crítico y reflexivo nos ocupamos de dimensiones culturales y sociales como elementos que surgen de los instrumentos que nos posibilitan desandar los hitos de los caminos de formación y transformación como docente formadora, para llegar así a comprender la experiencia que va cartografiando los sentidos en el desarrollo de sus prácticas profesionales. Este trabajo reflexivo es un compromiso compartido que nos habilita a una inmersión en el análisis y la interpretación del contexto social e histórico en el cual se producen los hechos que nos cuentan, con la intención de capitalizarlos a través de la escritura y la sensibilidad. En el caso de nuestra participante nos involucramos con dos hallazgos que nos movilizaron a escribir, uno es el *amor* en un sentido amplio, por su trabajo, sus estudiantes, lo que enseña y otro la *identidad* que ha forjado como docente a través de los años. Trataremos estas dimensiones desde el giro narrativo, la hermenéutica y la autoetnografía. Nuestra intención final (algunos investigadores le llamarían objetivo), es comprender la manera en que nuestra participante ve su propia formación y su ruta profesional y re - inventar esa mirada del *self* con nuestros ojos de investigadoras. Para ello iremos abordando los hallazgos desde los propios dichos de la participante haciéndolos *conversar* con autores y experiencias propias, desde una narrativa construida a partir de la interpretación y la mirada autoetnográfica que nos dará la oportunidad de implicarnos como autoras en las interpretaciones que la participante hace de su propia voz. Este proceso de conversación que planteamos se sustenta teóricamente en autores como Richardson (2019) cuando habla del “mérito estético” o Montagud (2016) con su estética evocadora” que avalan el desarrollo de la escritura en el giro narrativo en un sentido literario, donde los sentipensares de la participante y de las investigadoras entretejen una red de implicancias mutuas justo a los autores que iluminan los dichos y sentimientos volcados en el desarrollo.

## La identidad como construcción de vida y profesión

Podemos iniciar este apartado preguntándonos: ¿de qué manera se construye la identidad docente? Desde la psicología social, Davies y Harré (1999) aportan la idea de múltiples anclajes identitarios que nos permiten, vistos a la luz de otros autores, analizarlo a partir de los relatos provistos por docentes. La manera en la que organizamos el relato de nuestra experiencia, así como las palabras que seleccionamos para contarla, hablan tanto de nosotros mismos que es necesario concebirlo como una unidad. Todo lo que muestra nuestro derrotero de vida, tanto psíquica como emocional, resulta de teorías que hemos internalizado y se traslucen en nuestra conversación en la selección de palabras que empleamos, por lo cual es evidente que los individuos somos producto social. Lo interesante es que, como seres producto de esos procesos, compartimos y a la vez somos singulares y nos destacamos desde nuestras subjetividades (De Laurentis, 2023).



*Ilustración SEQ Ilustración \\* ARABIC 1.- Negociar roles contribuye a la construcción de la identidad docente. Marcela López - 2023*

Davies y Harré (1999) ofrecen una perspectiva valiosa para entender cómo se forja la identidad docente a través de estas intervenciones discursivas y de posicionamiento (como alternativa a la figura tradicional del *rol*). Desde ese lugar los autores plantean

en principio lo que podríamos denominar interacciones en el aula: La identidad se forma en gran medida a través de ellas, y docentes y estudiantes se ven posicionados en el discurso. Allí la forma en que las personas docentes se presentan y son presentadas influye en la construcción de su identidad profesional. Desde otro ángulo, podemos hablar de roles asignados: Quienes se ocupan de enseñar pueden ser posicionados en diferentes papeles en el discurso educativo como: expertos, guías, facilitadores. La forma en que negocian y responden a estos roles contribuye a la construcción de su identidad docente. También se plantean las expectativas sociales puesto que el discurso educativo está impregnado de ellas y sobre cómo quienes se ocupan de educar deben comportarse y enseñar. La forma en que responden a estas expectativas y las desafían o las adoptan influye en la conformación de su identidad profesional. Podemos abordar esta última desde las narrativas profesionales, es decir, historias compartidas que participan en la creación y reproducción de narrativas sobre la enseñanza y la educación. Estas historias contribuyen a la construcción de una identidad docente colectiva y a la vez individual. Dentro de estas narraciones incluimos a la reflexión sobre la práctica a menudo expresada en discursos, que es crucial para la formación y transformación de la identidad profesional. La manera en que cuentan sus experiencias y reflexionan sobre ellas afecta la percepción de quiénes son como educadores. Entonces, en la formación de la identidad también es necesario considerar la adaptación a contextos específicos en tanto que el posicionamiento y la producción discursiva de la identidad docente varían según el contexto educativo. La identidad se forja en relación con estudiantes, colegas, políticas educativas y otros factores contextuales (Davies y Harré, 1999; De Laurentis, 2023). Nuestra participante nos da ciertos indicios que de alguna manera demuestran sus rasgos de identidad cuando dice:

Leer los diarios, mirar la tele...Saber lo que le pasa al mundo o a las personas que habitan este mundo...

...hay que establecer el diálogo entre el que enseña y entre el que aprende...Y eso se fue logrando con estudio y práctica.

Formar futuros docentes es un desafío, porque la idea es que el aula sea el espacio donde se pueda establecer buenos vínculos, que todos los estudiantes y docentes estén incluidos y que todos estén aprendiendo. Formar es como una trama, varios hilos deben entrecruzarse, articularse, vincularse. Y si hablamos de vínculos también tenemos que hablar de afectos, de compartir con el otro. Esa es la mejor manera de enseñar y estimo que la mejor manera de aprender. De esa manera obtenemos los paisajes del saber, que son infinitos. ...aprendí rápidamente que cuando había quiebres lo mejor que había como persona honesta, decir “esto no lo sé”, lo voy a preparar para la próxima clase.

Observamos en estos extractos, signos de resistencia y agencia. Los relatos manifiestan la negociación de poder puesto que dan cuenta de la capacidad de resistir y negociar las posiciones asignadas en el discurso educativo. La agencia docente en la producción discursiva de la identidad implica tomar decisiones conscientes sobre cómo quieren ser posicionados y cómo desean posicionarse a sí mismos y a otros. En resumen, la identidad docente se construye a través de procesos discursivos complejos en los cuales las personas que han optado por la docencia son continuamente posicionadas y participan activamente en la producción de sus identidades profesionales (Davies y Harré, 1999). Observamos a partir de ello en Silvia, nuestra docente participante, exigencia sobre su propio conocimiento y formación; una relación dialógica entre ella y sus estudiantes; responsabilidad sobre su influencia en la formación; necesidad del establecimiento de vínculos; reconocimiento de sus propios límites gnoseológicos entre otros.

### **El amor como dimensión múltiple en la enseñanza**

Las personas que abrazan la docencia, capaces de enamorar e influir positivamente en sus discípulos son referentes de valores y son admiradas por su nivel moral. Se proponen involucrar a sus estudiantes, buscando despertar la inquietud y la atracción por lo que enseñan, y esto sólo es posible cuando aman lo que hacen (Alonso-Sainz, 2022; Álvarez, Yedaide & Porta, 2013; Day, 2006). Nuestra docente formadora participante se define como una profesora apasionada, que dedica tiempo y energía a una actividad que ama, que la inspira y motiva y que considera es muy importante, en todos los niveles educativos:

Primero comencé dando clases en el nivel terciario, muy pronto concursé e ingresé en la Universidad, y pasados algunos años, comencé dando clases en el nivel secundario. Nivel, que me dio la posibilidad de despertar *mi pasión* por enseñar historia y que los estudiantes aprendan historia.

Silvia está enamorada de su campo de conocimiento, profundamente emocionada con las ideas que cambian a nuestro mundo, e íntimamente interesada en el potencial y en los dilemas de los grupos de jóvenes que vienen a clase todos los días. Para involucrar e influir plenamente en sus estudiantes, ella sabe que es preciso despertar inquietud y atracción por lo que enseña (Alonso-Sainz, 2022; Fried, 2001; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014). Así lo expresa:

Soy una docente apasionada por la enseñanza, pero también por el aprendizaje. La posibilidad de estar en Didáctica y Práctica de la Enseñanza me alimentó aún más la pasión por enseñar historia. Cada año y cada cambio de currículum en el nivel secundario me planteaban desafíos interesantes.

El amor que Silvia siente por su labor y por las instituciones en las que trabaja y

ha trabajado acrecienta su actuación, y esa habilidad de transmitir y crear acción la alienta hacia mayores logros de sus estudiantes en un aprendizaje de calidad. Ser apasionada contribuye con la creatividad, a tener más habilidades de pensamiento para producir nuevas ideas fácilmente, creando entornos de aprendizaje efectivos (Porta & Sarasa, 2014; Serin, 2007).

Nuestra formadora participante transparenta sus supuestos epistémicos, onto y metodológicos al describir sus creencias respecto al buen docente: una persona completa e informada, con un sólido conocimiento del campo, y con actitudes, valores personales y profesionales que tengan en cuenta al estudiante. Así, opina que: “Un profesor de historia debe tener una formación que atienda a las urgencias que nos rodean para poder interpretar y establecer el diálogo con los estudiantes del nivel secundario de hoy”.

Silvia es muy consciente de la necesidad de adaptarse a los requerimientos de las nuevas generaciones en un mundo de cambio constante: “Abandonábamos cada vez más la enseñanza homogeneizante para acercarnos a una enseñanza cada vez más heterogénea donde los docentes debíamos buscar nuevas y mejores estrategias para acercarnos a nuestros estudiantes”. También sabe que es responsabilidad de quienes asumen el compromiso de la formación docente atender a su propio desarrollo continuo, aceptándose como parte del proceso de aprendizaje:

Mi pasión se alimentó durante mi paso por la cátedra con todos estos desafíos que nos plantearon los cambios de currículum en el Nivel Secundario, pero también por haber formado un equipo que se sumó a esta tarea de formar docentes.

Aunque muy organizada, “yo preparo mis clases con anticipación, en eso no soy libre, en eso soy estructurada, yo tengo que armar mi clase con anticipación”.

Silvia se permite volar cuando da temas que la apasionan:

...me encanta ... que no me ate el contenido y que me permita volar e irme cinco siglos para atrás, o imaginarme un futuro, o recorrer otro espacio que no sea el que estoy en ese momento transitando, ya sea desde un espacio histórico como un espacio físico.

Externamente, Silvia da una imagen a sus estudiantes de estar muy en control de la clase, pero internamente, se libera:

Si supieran mis estudiantes lo que está pasando por mi cabeza, creo que no me tendrían más respeto porque yo vuelo estando en la clase. Si estoy dando historia argentina, siento que me fui a Entre Ríos - lo que conozco de Entre Ríos está en mi cabeza y en mis imágenes y en mis ojos y en mi pasión.

Silvia ha tenido la suerte de poder viajar, y esas experiencias, sumado a su cultura general enriquecen sus clases de historia:



*Ilustración SEQ Ilustración \\* ARABIC 2.- Cuando doy clase soy libre. En mi mente me voy a Grecia... me apasiona... Marcela López - 2023*

...si estoy en Europa..., o me voy con los Incas, y me voy con los Mayas, o a Grecia, que es lo que estoy dando ahora, ni te cuento lo que me apasiona... porque tengo el contenido que voy a dar preparado, sumo lo que vi en el cine, lo que se de música, lo que conocí en los viajes, los paisajes, todo eso.

Todos los recursos son buenos para captar el interés de sus estudiantes, a quienes va conquistando a través de distintos caminos:

Y un buen docente que se precie de tal, debe además de lo disciplinar, abreviar en el cine, la música, la literatura, el arte en general. Leer los diarios, mirar la tele, practicar deportes o seguir algún deporte.... Saber lo que le pasa al mundo o a las personas que habitan este mundo. Nuestra profesora participante, sin duda realiza la hermosa tarea de enseñar con entusiasmo por la devoción que siente por su materia, y por el afán de sembrar en sus estudiantes el deseo de aprender, con ideales que sean iluminadores. El fervor que imprime en sus clases, es un ingrediente ciertamente necesario para contagiar amor por el conocimiento.

### **El camino narrativo y compartido**

Quienes se dedican a la investigación autoetnográfica utilizan la memoria para

rescatar muchos de sus datos. Sobre los recuerdos basan su análisis, y ellos informan sus posturas epistémicas y metodológicas. Rememorar es una forma de sacar a relucir eventos críticos, personas, lugares, comportamientos, conversaciones, pensamientos, perspectivas, opiniones y emociones relacionadas con el tema de investigación, de un modo liberador. A veces, los recuerdos son todo el material disponible que tiene quien investiga sobre lo cual construir, que puede incluir eventos, conversaciones, sentimientos y experiencias (Winkler, 2018 traducción propia).

Pretender que quienes hacen autoetnografía utilicen citas textuales de un diario, por ejemplo, para crear la ilusión de una mayor credibilidad u objetividad sería violar los supuestos ontológicos y epistemológicos de la investigación autoetnográfica (Winkler, 2018, traducción propia). El proceso de escritura entrelaza la mirada del participante y de quien investiga y así se vuelve evocativa, se (re) construye a partir de ella y se convierte en colectiva con las diferencias de formación y vida, pero con la cercanía de los intereses por el sesgo educativo de nuestro trabajo. Es cuando decidimos qué investigar, qué decir y también qué compartir (Ellis 2000).

Este es el momento en que nos implicamos en el relato de Silvia, porque nos sentimos parte de él. Un estudio del *self* (ya planteado en la introducción) se puede hacer colaborativamente. Tener más de un autor a bordo podría ayudar a tener múltiples voces en el relato para cumplir con el requisito de incrustar la vida que está en estudio en el entorno sociocultural. Es este el momento en que nos sentimos reflejadas en Silvia y sus dichos, es que com-partimos desde sus experiencias hacia la comprensión y la mirada refleja que nos hace creer y sentir que somos parte de su relato.

La evocadora tradición de la autoetnografía se inclina hacia concepciones interpretativistas y posmodernas/postestructuralistas de la investigación etnográfica. Su objetivo es lograr que el lector sienta lo que siente el otro; se conmueva afectiva, estética y racionalmente. La evocación emotiva invita a comprender un modo de vida. Nos sentimos parte del relato de Silvia, nos conmueve desde sitios diferentes a cada una de las investigadoras, pero en definitiva es eso lo que buscamos, que desde lugares hasta irracionales nuestra mirada se co-construya con la de nuestra participante, haciendo nuestro trabajo único.

Silvia pone a disposición su propia historia de vida, a través de un relato narrado y de una entrevista profunda, revelando los pormenores del proceso de construcción y constitución de su yo docente. Allí, pone de manifiesto lo que toda persona a cargo de la formación de docentes permanentemente desea inculcar: el ejercicio de una práctica reflexiva. Detrás de cada palabra, cargada de emociones, deseos cumplidos, motivación, compromiso con la disciplina y, sobre todo, con la educación, se erige una profesora que, posicionada desde una perspectiva de oficio, nos ofrece su propia experiencia como nutriente para fertilizar la formación de otros/as.

Se trata de un trabajo de introspección, auto-observación y reflexión de su propia historia donde las experiencias recuperadas se ensamblan a través de un análisis retrospectivo (Bruner, 1993; Denzin, 1989, Freeman, 2004, Adams & Bochner, 2010-citados en Martínez, L. 2016) que confluye en un claro proceso autoetnográfico. Aquellas vivencias no son trozos de sucesos escogidos al azar, o recuerdos fragmentados sin sentido. Son evocaciones que al investigar se eligen de un evento del pasado y permiten comprender su historia (Guerrero, 2014, citado en L.Martínez, 2016)

Al objetivar la experiencia, ésta se convierte en un saber susceptible de despertar transformar y convocar, como recurso inspirador, el saber de otros/as

No se trata de hacer de los relatos o de las obras de enseñanza artefactos aplicables, replicables, juzgables, predecibles, explicables. La propuesta puede visualizarse como una apuesta que abre posibilidades para probar, experimentar, ensayar, interrogarse, pensar, producir, crear. Al fin y al cabo, y una vez más, de eso se trata enseñar. (Alliaud, 2011, p. 90).

La autobiografía, como práctica pedagógica resultante de un entramado complejo donde interactúan de manera dialéctica: la estructura personal e íntima (construida a partir de las propias vivencias, sus representaciones y simbolismos); el/los contexto/s socio-cultural/es y el/los entorno/s institucional/es, pone en valor la *identidad* docente y “asimismo significa ejercitar la transmisión de la experiencia como modo de la aprehensión del saber de mundo.” (J. Bergonzi Martínez, 2022, p.55.)

Si hay algo que se observa como constante en el relato de Silvia es el asombro, que es la capacidad de seguir profundizando en el conocimiento para dejar siempre abierto ese círculo gnoseológico de crecimiento personal. Sembrar entre sus estudiantes ese mismo asombro, tan necesario como la creatividad para poder continuar dando clases y evitar las rutinas

...El docente, para poder asombrar, debe sentirse previamente asombrado. Posiblemente no sea necesario un asombro activo que invite a seguir indagando en aquellos que se ha desvelado y que sería más propia del alumno, sino un asombro más contemplativo que induce en la persona el deseo de asombrar a otros, de mostrar la belleza de lo que se observa de redirigir las miradas para enamorar/se. (Enrique Alonso-Sainz, 2022, p.7)

Esto queda claro en su entrevista y en relación a las preguntas que se plantea: ¿Qué puede movilizar a futuros docentes? Silvia expresa su pasión por la enseñanza y su compromiso con la formación continua. Esto puede entenderse como eje de la movilización: la pasión y el compromiso con la educación. Como menciona Jorge Larrosa (2002, p. 176) “Si la experiencia es lo que nos pasa, y si el sujeto de experiencia es un territorio de paso, entonces la experiencia es una pasión”. En este sentido, la motivación intrínseca y la pasión por el aprendizaje y la enseñanza son fuerzas impulsoras clave para quienes aspiran a ser docentes.

Otra pregunta expresa: ¿Cómo se conecta la formación de grado con los problemas del mundo? Silvia destaca la importancia de relacionar la formación de grado con cuestiones globales y de enseñar a partir de problemas socialmente relevantes. Esto responde al interrogante, ya que sugiere que dicha formación debe equipar a quienes ejercerán la docencia con las herramientas y el conocimiento necesarios para abordar los desafíos actuales y las cuestiones socioculturales del momento. En este sentido, las auto etnografías - y la posibilidad de incluirlas en los procesos de formación del profesorado - resultan herramientas esenciales para comprender las dinámicas socioculturales desde una perspectiva subjetiva. Esta comprensión profunda y contextualizada es lo que permite conectarse con el mundo y sus problemas, y enseñar de manera efectiva a través de enfoques relevantes y significativos.

La narrativa elaborada a partir de la entrevista a Silvia sugiere que la pasión por la enseñanza y el compromiso con la formación continua es movilizante, y que la formación de grado debe estar estrechamente relacionada con los problemas del mundo de forma tal de preparar docentes capaces de abordar desafíos actuales y dinámicos en la educación. No sólo vemos plasmadas sus experiencias personales, sino que también encontramos profundización en la cultura, el contexto y las interacciones sociales que marcaron su *viaje*. Un mapa que no sólo muestra sus rutas y paradas sino también y metafóricamente los paisajes y costumbres, así como las historias de las personas que fue encontrando en su camino.



*Ilustración 3.- Lo que moviliza al profesor es la pasión por la enseñanza, y el compromiso con la formación continua estrechamente relacionada con los problemas del mundo. Marcela López - 2023*

## Palabras de cierre

La narración siempre está marcada por la subjetividad, y el enfoque metodológico biográfico-narrativo que empleamos para acercarnos a nuestra participante, nos acerca a la comprensión de las relaciones que se plantean al contar. Ello nos permitió a hacer un abordaje de situaciones individuales sin la ambición de generalizar, sino de comprender. Denzin (2017) ha realizado un trabajo de recopilación que nos ubica en este formato de investigación cualitativa que profundiza más allá de la mirada de los *otros* para centrarse también en las perspectivas del propio individuo investigado, a través de sus escritos y narraciones. En palabras del autor: “Esta idea de la metafísica de la presencia, está en la base de la búsqueda de un método concebido como un ejercicio de imaginación sociológica” (Denzin, 2017, p. 4).

La autoetnografía interpretativa es aquel método [...] que permite al investigador tomar cada vida personal en su particularidad inmediata y situar esa vida en su momento histórico. Nos movemos hacia atrás y hacia adelante en el tiempo usando un método interpretativo crítico, una versión del método progresivo regresivo de Sartre. (Denzin, 2013, p. 124)

Es decir, se parte de un momento clave del individuo para ir y venir desde ese lugar y tiempo en la interpretación de su transformación. Hollman (2005), también haciendo referencia a los relatos auto-etnográficos, los define como un acto de compensación a partir de la escritura, entre la cultura y el *self*. En este caso es el propio participante el que selecciona los momentos que quiere enfatizar y somos las investigadoras las que le damos relevancia a ciertos pasajes.

La narrativa autobiográfica y la autoetnografía son herramientas poderosas que fusionan lo personal con lo académico. El impulso dado por diferentes autores permite la comprensión de estas formas de escritura, destacando su capacidad para trascender las barreras disciplinarias y dar voz a experiencias individuales y colectivas. Al abrazar la subjetividad, estas metodologías desafían la objetividad tradicional, promoviendo la reflexión crítica y la empatía hacia diferentes realidades culturales y sociales. En su búsqueda por desdibujar fronteras entre lo íntimo y lo público, estas corrientes fomentan una conexión más profunda entre investigadores y lectores invitando a un diálogo auténtico y enriquecedor. Así, se gesta un puente entre el conocimiento académico y las vivencias personales, enriqueciendo nuestra comprensión del mundo desde múltiples perspectivas.

Si revisamos el relato y la entrevista de Silvia, vemos en sus palabras las categorías que seleccionamos el *amor* y la *identidad*, ella misma hace muchas referencias a ello, pero podemos decir también que son ese amor y esa identidad los que nos motivaron a escribir sobre ella, porque sentimos que nos atraviesan y también que nos representan. Es la implicación pedagógica de carácter significativo que no sólo nos autoriza a hablar de Silvia, sino que nos hace partícipes de su mensaje.

## Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2011) Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61 (p 85-92) <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14011/12418>
- ALONSO-SAINZ, E. (2022). Ser docente: un acto intrínseco de amor pedagógico. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 70–79. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.006>
- ÁLVAREZ, Z., YEDAIDE, M. M., & PORTA, L. (2013). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 6(1), 25-38.
- BERGONZI MARTÍNEZ, J. (2022) Narrativa autobiográfica: Subjetividad y Experiencia en la investigación educativa . *Entramados*, Vol. 9, N°12 (pp. 54-61). ISSN 2422-6459 <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/issue/view/Issue/312/218>
- CHANDLER, D. (2001) *Semiótica para principiantes* Buenos Aires: Longseller
- DAVIES, B. Y HARRÉ, R. (1999) Posicionamiento de la producción discursiva de la identidad. *Sociológica* 14 (39) 215-239. <https://atheneadigital.net/article/view/n12-davies-harre/0>
- DAY, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DE LAURENTIS, C. (2023) Identidad de formadores docentes: otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos. En *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* ISSN 2525-2089 Vol. 8 N° 1 Sección Artículos (pp. 1-18) <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/6619>
- DENZIN, N. (2013) Interpretative autoethnography. In: Holman, Stacy Jones y Ellys, Carolyn. (Eds.). *Handbook of autoethnography*. New York, NY: Left Coast Press.. p. 123-142
- ELLIS, C. Y BOCHNER, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En: Denzin, K y Lincoln, Y (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.733- 768). Thousand Oaks, CA: Sa
- FRIED, R. (1995). *The Passionate Teacher. A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- GEERTZ, C (1973 - 2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- HOLLMAN, S. (2005) Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. In: Denzin, Norman. y Lincoln, Yvonna. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación cualitativa*, v. IV. Buenos Aires: Gedisa. (p. 262-315).
- LARROSA J, (2002) Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. lenguaje y pasión después de Babel*. Barcelona. Laertes. (págs 165-178)
- LUEVANO MARTÍNEZ, M. (2016) Comprendiendo lo sociocultural desde la autoetnografía. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Mendoza, FCPYS-UNCUYO. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8490/ev.8490.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8490/ev.8490.pdf)
- MENDIZÁBAL, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En

- I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona, España : Gedisa.
- MONTAGUD MAYOR, X. (2016) Analítica o evocadora: el debate olvidado de la autoetnografía. En *Forum Qualitative Research*. Volumen 17, No. 3, Art. 12 Septiembre 2016
- PORTA, L., ÁLVAREZ, Z., & YEDAIDE, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente: La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1175-1193.
- PORTA, L. G., & SARASA, M. C. (2014). Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*
- RICHARDSON, L. (2019) Evaluar la etnografía. En: Bénard Calva, S. (2019) *Autoetnografía, una metodología cualitativa. Selección de textos*. Universidad autónoma de Aguas Calientes. El colegio de San Luis AC .México Recuperado de: Richardson, L. (2000). Evaluating Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253-255. doi:10.1177/107780040000600207.
- SERIN, H. (2017). The role of passion in learning and teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(1), 60-64.  
<https://ijsses.tiu.edu.iq/wp-content/uploads/2017/09/The-Role-of-Passion-in-Learning-and-Teaching.pdf>
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, pp. 23–60. Gedisa.
- WINKLER, I. (2018). Doing autoethnography: Facing challenges, taking choices, accepting responsibilities. *Qualitative inquiry*, 24(4), 236-247

## Notas

<sup>1</sup> Profesora e investigadora del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades (UNMDP), se desempeña como Adjunta a cargo de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía. Co -Directora del Grupo de Investigadores en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Profesora y Licenciada en Geografía y Especialista en Docencia Universitaria, Doctoranda en educación, investigación narrativa de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Contacto: [miblancafacultad@gmail.com](mailto:miblancafacultad@gmail.com)

<sup>2</sup> Departamento de Lenguas Modernas, Fac. de Humanidades, UNMDP. Profesora de Inglés y Esp. en Enseñanza Universitaria por la UNMDP. Maestranda en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la UNR. Contacto: [mbcalve@mdp.edu.ar](mailto:mbcalve@mdp.edu.ar)

<sup>3</sup> Profesora en Geografía por la UNMDP. Diplomada en Cs. Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Jefa de trabajos prácticos en la materia Didáctica Especial de la Geografía del Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades de la UNMDP. Contacto: [florencianestro@gmail.com](mailto:florencianestro@gmail.com)

<sup>4</sup> Departamento de Lenguas Modernas, Fac. de Humanidades. UNMDP. Profesora de Inglés y Esp. En Docencia Universitaria por la UNMDP. Doctoranda en Humanidades y Arte (Mención en Educación) por la UNR. Contacto: [marcelaevalopez@gmail.com](mailto:marcelaevalopez@gmail.com)

<sup>5</sup> En el contexto de la autoetnografía, el self se refiere a la comprensión y la exploración de la identidad personal del autor o investigador. En la autoetnografía, el investigador no solo examina una cultura o grupo externo, sino que también reflexiona y analiza sus propias experiencias, creencias, valores y posicionamientos dentro de esa cultura o contexto.

## Relatos de vivencias y experiencias que transforman la formación docente

### Stories of experience that transform teacher education

Claudia Patricia Cosentino<sup>1</sup>  
Marcela Eva Lopez<sup>2</sup>  
Maria Soledad Bonora<sup>3</sup>

#### Resumen

Nuestro artículo se encuentra enmarcado en el proyecto “Estudiantes y docentes en contextos de formación IV: formar-se para la libertad. Experiencias pedagógicas y vivencias personales de docentes formadores del Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata” del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD), cito en el CIMED, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la misma institución. En el presente trabajo nos enfocamos en el racconto de Edith, una docente e investigadora del Profesorado de Inglés de nuestra universidad, que se desempeña en el área de formación docente, tomando como fuente su propio relato reflexivo y una entrevista en profundidad. Siguiendo una línea de investigación cualitativa de corte narrativo, con el objetivo de ahondar en un fragmento importante de su historia de vida, pudimos explorar tres tematizaciones derivadas del relato de Edith: el despertar de una vocación, la sociabilización profesional, y el devenir de una docente formadora. De esta manera, revalidamos la relevancia e influencia de los trayectos biográficos, escolares y profesionales de los docentes en su práctica, al relatar las vivencias y experiencias de Edith, que dieron como resultado su transformación y su desarrollo de autoconocimiento, disparadores fundamentales para la creación de espacios de formación en libertad.

**Palabras clave:** vivencias; experiencias; narrativa; formación docente; libertad.

**Abstract**

Our article is framed within the project called Students and teachers within formative settings IV: Educating for freedom. School stories and pedagogic experiences by teachers at the “Teacher Education Program at Mar del Plata State University”, carried out by the Research Group in Languages, Education and Teacher Training (GIIEFOD), now a member of the Center for Multidisciplinary Research in Education (CIMED) of the same university. In this article we focus on the story of Edith, a teacher and researcher of the preservice English language teacher education program at our university. We follow a qualitative narrative line of research, with the aim of interpreting an important fragment of her life, taking as a source her own written reflective story and an in-depth interview, from which we explored three categories: the awakening of a vocation, professional socialization, and becoming a teacher educator. In this way, we revalidate the relevance and influence of teachers’ biographies and school and professional paths in their practice. Edith’s experiences resulted in her transformation and her development of self-knowledge, which turned to be fundamental triggers for the creation of free educational spaces.

**Key words:** School Stories; Experiences; Narrative; Teacher Education; Freedom.

Fecha de recepción: 10/11/2022  
Fecha de evaluación: 13/03/2023  
Fecha de evaluación: 10/04/2023  
Fecha de aceptación: 14/04/2023

## Introducción

El presente artículo se inscribe en la línea de investigación biográfico-narrativa, dentro de la investigación cualitativa de corte interpretativo y se desprende del proyecto “Estudiantes y docentes en contextos de formación IV: formar-se para la libertad. Experiencias pedagógicas y vivencias personales de docentes formadores del Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata del” Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD), radicado en la Facultad de Humanidades. Dicho grupo se gesta a partir del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), cuya producción científica se ha centrado en aspectos ligados a la buena enseñanza y sus prácticas, abordando la centralidad de la vida de los profesores memorables, su desarrollo profesional y personal.

A partir de una reflexión escrita y una entrevista en profundidad, tuvimos acceso al trayecto profesional de Edith, profesora del área de formación docente del Profesorado de Inglés de la Universidad de Mar del Plata. Coincidimos con el supuesto que, al hablar con algún docente sobre ciertos sentidos de la enseñanza, siempre observamos cómo aparecen aspectos de su vida, significativos para él mismo (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). La práctica docente de la profesora que colaboró con nuestro estudio está marcada por la fusión entre sus valores personales y su formación profesional, que denotan sus experiencias personales y las trazas de sus propios profesores ilustres.

Las cualidades personales y la experticia profesional constituyen un entramado sólido e inexorable (Porta et al. 2014) constituido por experiencias y vivencias a lo largo de una vida que se hace evidente en la entrega a la profesión, pues no cabe duda que, las dimensiones éticas y morales de la vida de los profesores inciden en la docencia (Aguirre, 2016). Edith evidencia características esenciales de los profesores extraordinarios (Bain, 2007) al revelarnos su identidad emocional e intelectual, su compromiso con las asignaturas que dicta y con sus estudiantes.

## Marco Teórico

### *La vivencia como autoconocimiento y las experiencias que transforman*

Las vivencias son los sucesos que ocurren a largo de nuestra vida; son aquellas realidades que vive una persona y que influyen en la formación de su personalidad a través de las emociones y sentimientos como aspectos psicológicos, que aportan al comportamiento presente y futuro de la vida (Del Cueto, 2015). La vivencia es algo exterior al individuo, y lo que emerge es siempre el mundo. El pasaje de un momento a otro de la existencia da lugar a reconstruir las vivencias de su medio social y el poder transformarlas en otras, lo que significa reconfigurar la conciencia (Erausquin, Sulle, & Garcia Lavandal, 2016).

En las conferencias que Vygotsky (1996) dictó en el Instituto de Pedagogía de Leningrado en 1933/1934, sostuvo que, si la conciencia debía ser el objeto de estudio de la psicología, la vivencia humana devenía su unidad de análisis. En sus propias palabras: “La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (p.383).

En el texto *Psicología pedagógica*, Vygotsky (1996; 2001), hacía referencia a las emociones y sentimientos como aspecto psicológico y no solamente biológico, resaltando la complejidad y el sentido que aportaban tanto al comportamiento presente como a la organización del comportamiento posterior. Para Vygotsky, el intelecto y el afecto son funciones de la conciencia humana que se interrelacionan con otros procesos durante el desarrollo psicológico. Esas interrelaciones constituyen procesos de cambio constante. Este autor concebía a la conciencia como la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales conectados con las vivencias personales de los sujetos (Del Cueto, 2015).

La vivencia denota las características propias del organismo y del contexto, ayudando a interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, rescatando aspectos socioculturales y personales. De esta manera, se entiende al desarrollo subjetivo dentro del contexto socio cultural donde vivimos, negociando un doble juego de transformación y resistencia dentro del cual nos apropiamos de la cultura (Vygotsky, 1996; Wertsch, 1995). La cultura y el ser humano se dan forma mutuamente y la categoría vivencia permite comprender esta conexión. La vivencia no se reduce a lo individual, no es innata, no es interna ni cognitiva-racional; evoluciona en la interacción con otros dentro de una cultura.

Frecuentemente confundida con la experiencia, la vivencia es el hecho, la realidad que se vive, mientras que la experiencia denota lo que se aprende a través de esa vivencia, dándonos herramientas para transformarnos en el contexto donde vivimos. En palabras de Larrosa (2006) la experiencia es eso que *me* pasa. Es un acontecimiento que sucede, no dependiente del sujeto, ni resultado de sus palabras, ideas o representaciones, pero que ocurre *en* él. Supone un movimiento que va al encuentro del acontecimiento que lo afecta y lo altera, porque es el sujeto quien permite que algo le ocurra para dar lugar a la experiencia. Ese sujeto, que es abierto y vulnerable, cuya experiencia es siempre particular, única e irrepetible, se forma y se transforma al relacionarse con el acontecimiento.

Según el autor, el saber de la experiencia se va adquiriendo a medida que uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y lo va configurando en lo que es. No se puede predecir cómo resultará una experiencia, que es imprevisible e incierta, puesto que ésta no es el resultado de las intenciones de una persona, sino el padecimiento pasional frente a lo que acontece.

Las vivencias pueden convertirse en experiencias al interiorizarlas e integrarlas en un relato superior que les da sentido. La vivencia pasa a experiencia cuando, nuestro “pensamiento se ensancha” y brotan de lo más profundo de nuestro ser esas preguntas fundamentales (Cuevas Gómez, s.f.). La diferencia entre una vivencia y una experiencia es justamente el aprendizaje que nos deja. Es la capacidad para identificar qué aprendemos contra lo que nos ha sucedido y cómo podemos incorporarlo en nuestro sistema de creencias y valores. Es comprender lo que nos pasa, para modificar la manera en que nos relacionamos con nosotros mismos, con nuestros semejantes y con el entorno (Barragán de la Parra, 2016).

### **Marco Metodológico**

El proyecto 2022-2023, denominado “Estudiantes y docentes en contextos de formación IV: formar-se para la libertad. Experiencias pedagógicas y vivencias personales de docentes formadores del Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata” del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) se enfoca en interpretar el proceso de crecimiento individual y colectivo hacia la formación del profesorado. Para ello, se realizó una investigación de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo, (auto) biográfico y auto etnográfico, entendido como un proceso de comprensión de las representaciones cercanas de los propios sujetos. La investigación cualitativa se propone comprender al mundo social, interpelando a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana (Aguirre, Porta & Bazán, 2018). La visión emergente sobre el conocimiento de los profesores en la investigación educativa resalta el rol del pensamiento reflexivo en el desarrollo profesional docente (Farrel, 2015) y de la narrativa como medio para provocarlo (Barkhuizen, 2008).

Las participantes de dicho proyecto fueron cuatro profesoras del área de formación docente de la Facultad de Humanidades. Los instrumentos utilizados para recolectar información para el proyecto fueron relatos reflexivos escritos sobre sus experiencias pedagógicas y vivencias personales, y una entrevista en profundidad a cada una de ellas. Siguiendo esta misma línea de investigación, nuestro artículo tiene como objetivo principal explorar la influencia de la biografía escolar de una de ellas, su desempeño profesional, y la evolución de sus posturas epistémico- metodológicas a lo largo de su carrera. Su nombre es Edith, y es docente formadora del Profesorado de Inglés.

El relato biográfico reflexivo que nos compartió Edith el 8 de mayo del año 2022, sobre el cual nos basamos para nuestro análisis, es un documento descriptivo (Amezcuá & Hueso, 2004) que nos ofreció una versión escrita con sus propias palabras y en primera persona, de fragmentos de su experiencia subjetiva personal y profesional vivida, dentro de situaciones culturales, sociales y familiares. En él, Edith

habla desde su infancia hasta la actualidad, su vínculo con los distintos miembros significativos de su entorno, su inclinación por la lectura y por el inglés desde muy pequeña, sus gustos musicales y pasatiempos favoritos, y hasta nos comparte una foto del lugar donde prefiere pasar sus vacaciones. Asimismo, incluye su biografía escolar completa, hasta convertirse en docente universitaria formadora.

Contar y escribir relatos son maneras humanas primordiales de comprender, comunicar y recordar (Bolton, 2006). Tanto la experiencia personal como profesional se relata naturalmente, y los relatos sobre nosotros mismos influyen en los modos en que damos sentido y vivimos nuestras vidas (Barkhuizen & Benson, 2008). El relato biográfico escrito incita a la reflexión profunda sobre la vida propia, y al ejercicio de las facultades analíticas y verbales al plasmarla en papel. En el proceso de la producción de la narración escrita se relacionan conceptos, se atan cabos sueltos y se intenta entender significados. Aunque conserva un tono académico y profesional, se evidencian en él no sólo las reflexiones intelectuales, sino las emocionales (Hardy, Gregory, & Ramjeet, 2009).

El segundo instrumento utilizado para nuestro análisis fue una entrevista semiestructurada (Taylor & Bogdan, 1984), que se llevó a cabo en una cafetería cerca del complejo universitario, el día 16 de agosto de 2022, y tuvo una duración de dos horas y media. La misma se basó en un guion con los temas en los que deseábamos incursionar, con preguntas abiertas, sobre cuyas respuestas Edith se explayó, otorgándonos sus recuerdos, opiniones y reflexiones. La conversación fue grabada con el teléfono celular de la investigadora, para su posterior transcripción. A lo largo de esta interacción, que fluyó de modo natural y en sintonía, surgieron digresiones del guion inicial cuando se divisaron temas emergentes que ameritaban mayor exploración. Se fueron relacionando las respuestas de la participante, enlazando temas que dieron lugar a las categorías relevantes para nuestro trabajo.

Los sucesos de la enseñanza son enmarcados habitualmente por los profesores en el contexto de sus respectivas vidas. Las experiencias vividas, tanto personales como profesionales, constituyen parte de lo que los profesores son, y como tales, condicionan la propia práctica docente (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). La exploración del fragmento de historia de vida desde la propia voz de nuestra profesora universitaria, dedicada al área de la formación docente, nos permite recuperar la indiscutible conexión existente entre formación profesional y los valores personales. En este caso en particular, hemos podido visibilizar claramente muchas de las características del profesorado extraordinario (Bain, 2007), que incluyen la responsabilidad, la organización, la experticia, la preocupación por llegar a los estudiantes, la estimulación para un aprendizaje reflexivo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Sabemos que la entrevista es una conversación, que involucra el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas (Denzin & Lincoln, 2005), y que, como técnica de

recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales de quien realiza la entrevista y de la persona entrevistada, que en este caso se conocen desde hace mucho tiempo, son colegas y comparten espacio profesional. Reforzando la afirmación de que los profesores son narradores natos (Clandinin & Connelly, 2000) y se involucran fácilmente en actividades de desarrollo profesional que incluyen lo narrativo (Barkhuizen, 2008), la docente formadora participante ha demostrado tener una disposición y una capacidad particular en el arte de narrar, al contribuir generosamente con sus detallados y ricos aportes. Ella está muy familiarizada con el trabajo con narrativas y comprende cuál es el propósito de utilizarlas. Sabe que la reflexión es una estrategia que permite obtener información sobre el proceso de aprendizaje, y que, para los docentes en formación a quienes guía, tiene como objetivo procesar lo que han aprendido para consolidarlo y tomar decisiones que le permitan mejorar su desempeño (Schön, 1987).

A partir de la lectura y relectura de la información a la que accedimos en el relato reflexivo escrito por la participante y la transcripción de la entrevista en profundidad, resaltamos tres tematizaciones (Van Manen, 2003) emergentes para nuestro análisis, que detallamos en los hallazgos.

## Hallazgos

Al estudiar las descripciones de la experiencia vivida de Edith, discernimos los temas que surgieron capturados en sus diversas afirmaciones en las dos fuentes, el relato escrito y la transcripción de la entrevista. Expresamos el significado global de los textos de campo, y seleccionamos frases textuales para ilustrar las transformaciones lingüísticas que redactamos en un proceso hermenéutico y creativo (Van Manen, 2003). Las tres tematizaciones más destacables en los relatos biográficos de la participante, que detallamos a continuación son: el despertar de la vocación docente, las primeras tematizaciones profesionales y la práctica docente como formadora.

### *El despertar de una vocación*

Los primeros recuerdos de Edith sobre su niñez se tiñen de emocionalidad y añoranza al haber crecido en el seno de una familia de artesanos, acompañando y observando detenidamente a su abuelo en la cocina, a su abuela trabajando como sastre y a su hermano tallando madera. Aun le parece verlos “en calmo silencio evaluando sus obras, agudizando los sentidos, extremadamente meticulosos, nada conformistas, orgullosos de sus habilidades” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022). Nos confiesa que, en ese mundo de adultos, su abuelo era su cómplice, quien creaba junto a ella un espacio de comunicación que se extendía por las diez cuadras que caminaban juntos hasta la escuela cada día. En ese trayecto, su abuelo compartía

narrativas, sobre anécdotas de su vida personal; para Edith “era fuente inagotable de historias, ninguna enteramente verdadera, más algunas rozaban lo fantástico” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022). La trascendencia de estos primeros recuerdos nos deja ver la construcción del poder de observación de Edith y la importancia de las narrativas personales que tanto han marcado su ser profesional. Sabemos que las historias de vida individuales constituyen una gran fuente de conocimiento y una valiosa ocasión para acercarnos a la cultura y a la cosmovisión del otro (D’Ignazi, 2019).

Edith nos sigue relatando sus primeros pasos en la lecto escritura y destaca dos de sus virtudes: su ser curioso, que se despierta en esta época, ya que “quería saber todo, preguntaba mucho todo el tiempo” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022), y su ser de lectora ávida, al señalar que los libros eran los mejores regalos de cumpleaños. A través del desarrollo de estas virtudes es que Edith sigue desarrollando su gran poder de observación, herramienta fundamental en un docente de formación docente, que con los años le serviría de gran ayuda en su tarea a nivel superior. Considerando que los seres humanos somos narradores por excelencia, las narrativas autobiográficas son terrenos óptimos para explorar como se vive el presente, como se vislumbra el futuro y como se “conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 19).

En su reflexión Edith se define como alumna aplicada y recuerda como ese gran poder de observación, del que hablábamos, se siguió desarrollando en su trayecto escolar cuando detenidamente contemplaba a sus maestras. Edith describe esta situación de la siguiente manera: “Con sus guardapolvos impecables y la taza de té junto a las carpetas prolijamente dispuestas, las maestras controlaban cada movimiento desde sus escritorios y las veía como la fuente misma del saber; me intrigaba saber cómo hacían para saber todas las respuestas. Yo las imitaba en casa” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022). Así, claramente podemos detectar lo que Lortie (1975) denomina “aprendizaje por observación”; que se produjo durante la experiencia escolar y que familiarizó a Edith desde muy chica con las tareas de sus docentes, favoreciendo el desarrollo de identificaciones (Alliaud, 2003). Este ejercicio de mirar con atención a esas maestras que dejaron huella en su memoria, puede significar el primer indicio de vislumbrar su futura profesión. Rescatamos en este punto la categoría de maestros memorables tan profundamente trabajada por el grupo GIEEC (Grupo de investigación en educación y estudios culturales), radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde se exploró cómo los docentes memorables dejan huellas que se evidencian en los trayectos profesionales de sus alumnos (Álvarez, Yedaide, Porta, 2014; Branda, 2017; Flores & Porta, 2021; Moscoso Amador & Pesantez Ávila, 2022).

Edith no es muy consciente de cómo comenzó sus primeros acercamientos al idioma inglés, pero nos relata que con sus inicios en la lecto escritura empezó también a inventar palabras que ella imaginaba que eran palabras en otro idioma. Su hermana entonces le enseña a hablar jeringoso, el idioma de la P, lo que la divertía muchísimo y a lo que siguió su pedido de querer aprender inglés. Empezó entonces a tomar unas clases que ella describe como “soporíferas” en forma particular, hasta que en la adolescencia continuo sus estudios del idioma en la Cultural Inglesa.

Nuestra docente describe a los años 80, cuando empezó sus estudios en la universidad, como un periodo de mucho crecimiento. La carrera del profesorado de inglés fue “frustrante” en un comienzo, ya que ella reconoce que su nivel del idioma no era el requerido, pero también sostiene que no había intervenciones docentes para “andamiar el aprendizaje”, y agrega que “más bien me topé con un enfoque de la enseñanza enciclopedista, rígido y alienante”. Entre sus debilidades y la falta de contención y falencias en la enseñanza, Edith tardó mucho en graduarse, lo cual logró a “fuerza de una obstinada voluntad”. Ella recuerda que su padre no podía entender cómo podía ser que le “fuera mal si estudiaba tanto” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022), lo que hoy vemos como una grieta entre la enseñanza y el aprendizaje en esos tiempos (Naidorf & Cuschnir, 2019). Entonces, el idioma inglés estaba muy ligado a un carácter imperial, ya que imponía jerarquías que apuntaban a un orden cultural, económico y social específico, sosteniendo una manera de pensar que no consideraba la existencia o la posibilidad de otros órdenes (Pereyra, 2017).

Junto con su ingreso a la universidad, Edith comienza a dar clases particulares para solventar algunos gastos de sus estudios y poco a poco el número de alumnos fue creciendo cada vez más. Para ella, esas clases eran su “espacio de libertad”, haciendo referencia a lugares donde docentes y alumnos se encuentran para construir nuevos conocimientos dentro y fuera de las instituciones educativas (Ciprian, 2022). La docente cuenta que por ese entonces comenzaban a aparecer nuevos enfoques de la enseñanza del inglés, y ella convirtió sus clases en un “laboratorio” donde ponía en práctica juegos, dramatizaciones, búsqueda de tesoros y hasta clases de cocina con sus alumnos. Destaca el concepto de clase-laboratorio, episteme de la enseñanza del inglés de esa época, lo que explica “mi devenir en mi ser docente” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022). Probando y ofreciendo escenarios llenos de conocimientos variados que dan lugar a intercambiar saberes individuales para generar nuevos aprendizajes colectivos (Ciprian, 2022), Edith daba rienda suelta a su creatividad y comenzaba a transformarse en una docente libre, transmitiendo esa sensación a sus alumnos.

Mucho más satisfecha y realizada con sus clases particulares que con su experiencia como estudiante universitaria, Edith necesitó alejarse durante un tiempo de la carrera. Así continuó trabajando en su entorno, hasta algunos años más tarde, cuando

resolvió retomar sus estudios, para nuevamente observar desilusionada que, “nada había cambiado, y los profesores seguían pensando de sí mismos como poseedores del conocimiento, siempre en control” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

### *Primeras sociabilizaciones profesionales*

Edith nos relata que su transición de adolescente a adulta “transcurre en un periodo histórico signado por reconfiguraciones en lo social, lo político y lo cultural”. Conoció a su compañero de vida en estos años, quien militaba en un partido político y en el centro de estudiantes, y la vuelta a la democracia dio lugar a “una época de utopías democráticas de esperanza e ideales” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022). A nivel personal, comenzó un periodo en el que sus intereses aumentaban y desarrollaba un poder de conmoverse frente a cada descubrimiento.

A principio de los 90, Edith se casó, se graduó, dejó las clases particulares y comenzó a trabajar en instituciones privadas. Si bien reconoce que el instituto donde trabajaba tenía una filosofía de mercado, los docentes tenían acceso a capacitación, tecnología y recursos didácticos que los impulsaba a innovar la enseñanza del idioma. Ella siente que el trabajo en el instituto privado de enseñanza del idioma fue su espacio de sociabilización profesional, donde conoció el trabajo en equipo. Edith recuerda que, junto a sus colegas, trabajaban arduamente porque consideraban que había mucho por hacer, sostenían expectativas muy altas y “conformamos una comunidad de práctica para planificar los cursos, diseñar los materiales y evaluar los procesos” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022). Esta experiencia de labor colaborativa con colegas resultó en lo que Márquez de Pérez (2019) llama un “modelo co-constructivo de la práctica reflexiva, herramienta de y para los docentes, miembros proactivos y participativos en un centro educativo” (p. 360). De esta manera, Edith pudo, por un lado, construir con sus colegas profundas representaciones que han impactado hondo en su modo de ser docente formadora que lleva a sus alumnos a la reflexión profunda, y, por otro lado, a nivel más personal, forjar amistades que aún conserva.

A fines de la década de los 90, cuando se crea el FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria) y la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el esposo de Edith ya era docente universitario y comenzaba el camino de la investigación y los posgrados. Esto motivó a Edith a buscar opciones acordes a su carrera, pero para ese entonces no encontró nada interesante en el ámbito local, por lo que buscó motivación profesional en otro lugar y la encontró al aplicar a una Maestría en Lingüística Aplicada y la Enseñanza del Inglés, de la Universidad de Londres con sede en el British Council de Buenos Aires, que le “voló la cabeza” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

Edith viajó a Buenos Aires, para cursar los seminarios en la sede de la Cultural Inglesa durante tres años. Allí alquilaba un departamento en los meses de julio y

febrero para asistir a clase intensivamente, y luego acudía a encuentros esporádicos. En este nuevo ambiente, Edith se sintió valorizada y escuchada, porque sus profesores, personalidades de importantes universidades de Inglaterra, estaban muy interesados en saber cómo se daba clase de inglés en los típicos entornos de nuestro país. Al respecto, nos cuenta: “Había un intercambio muy bueno. Teníamos tutores locales también. En esa época no había zoom, todo por carta. Me mandaban sobres” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022).

Esa etapa marcó un punto de inflexión decisivo para Edith. Como sostiene Day (2006), el crecimiento profesional se vuelve más fuerte cuando se atraviesan ciertos momentos críticos que suceden en el transcurso de nuestras vidas y dan lugar a cambios personales y profesionales profundos. Asimismo, Kelchtermans (1993) explica que estos incidentes críticos devienen acontecimientos que retan al yo profesional del docente, transformando al individuo e influyendo profundamente los trayectos profesionales subsiguientes de los profesores.

Esa fue una de las experiencias más ricas y gratificantes en la formación de Edith, que marcó un salto cualitativo en su ser como formadora docente. Aprendió “a investigar, a sistematizar el círculo virtuoso de la acción-reflexión, a agenciar mi desarrollo profesional y a hacer las preguntas apropiadas como forma de resolver problemáticas”. Edith se refiere a los docentes expertos en lingüística aplicada que tuvo en la maestría como profesores interesados en comprender la enseñanza del idioma en nuestro contexto, con quienes pudo crear un espacio de intercambio y escucha fructífero que ella pudo disfrutar y aprovechar para su crecimiento personal. Estos buenos docentes apasionados (Bain, 2007; Day, 2006) demostraban su compromiso, entusiasmo y dedicación en sus clases, creando un ambiente propicio para que el aprendizaje tuviera lugar. Ellos daban consejos poniéndose en el lugar del estudiantado y mostraban empatía y fueron quienes “me incentivaron a desarrollarme como formadora docente” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022), señala Edith.

### *Devenir de una formadora docente*

Cuando Edith finalmente terminó su carrera de grado, nunca pensó que podría o querría entrar a la Universidad Nacional como docente. Había sido un largo trayecto en el que no había encontrado “un aliciente, un referente, una inspiración”. Ella “quería salir de ahí, y no volver”. Consideraba que hacía falta hacer cambios y no veía la posibilidad de que ocurrieran. Sin embargo, al terminar su maestría, a Edith se le “abrieron muchas puertas” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022) en el campo laboral. Recibió ofertas para desempeñarse en diversos ambientes para clases de inglés con fines específicos en empresas, en una universidad privada, y también en la organización de la enseñanza del inglés en una escuela privada. Este

nuevo impulso reforzó la autoestima de la docente participante, quien, por insistencia de la entonces coordinadora del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la UNMDP, se presentó a concurso como ayudante graduada en una asignatura de este espacio.

Edith hace más de veinte años que se desempeña en el área de Formación Docente, y reconoce que fue todo un proceso de evolución desde que ingresó. “En aquella época, los ayudantes de cátedra sólo se sentaban y miraban. Uno seguía todo lo que te habían dicho y enseñado”. Al principio, Edith “al residente lo veía y lo encasillaba como en el deber ser de un profesor de inglés”, por las huellas que le había dejado su propio paso por el profesorado, y ahora emergían en su ejercicio de la docencia universitaria, haciéndola “muy rígida y auto exigente”. “Ese deber ser, que yo no pensé me había marcado” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022), tenía que ver con una competencia lingüística impecable y una pronunciación lo más parecida a un angloparlante nativo, por ejemplo. “En un principio, adherí a una enseñanza de la Didáctica escindida de la experiencia de mis estudiantes. Habiendo incursionado en el estudio de los principios teóricos que fundamentan la praxis, mis expectativas estaban puestas en que les docentes en formación inicial *aprehendiesen* el saber dado (Domingo, 2013)”. Así, Edith se enfocaba en “proporcionar bibliografía relevante y actualizada, con materiales didácticos novedosos y originales. Si los estudiantes no podían relacionar la teoría con la práctica, lo adjudicaba a la falta de estudio, y asignaba más lecturas y tareas” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

Hoy ella se asegura de “tener en cuenta la experiencia del alumno, lo que iba vivenciando, y cómo eso lo ayuda para aprender a superarse”. Así, con el paso del tiempo, Edith fue recapacitando y modificando su accionar, permitiendo que “el afecto, el buen trato empezaran a jugar un rol, acordándome de lo que yo quería para mí. Yo misma había construido mi saber docente desde la experiencia”. Edith se propone bajar un poco “esa vara que estaba tan alta, esa idealización del deber ser”, para poder “descubrir a la persona que hay detrás; al humano, no sólo al alumno” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022). Y así, Edith comenzó a focalizarse en la potencialidad de las experiencias áulicas de micro-enseñanza y residencias porque ahora es mucho más consciente de que el aprendizaje situado permite problematizar situaciones en su contexto particular.

La escucha y la intervención docente como acompañamiento da lugar a la orientación, al análisis de incidentes críticos, la demostración de estrategias y la enseñanza conjunta, siempre partiendo de la experiencia. Edith hace referencia al papel que juegan todos los errores que se cometen a lo largo del proceso de la formación, y cómo se aprende de ellos. Cuando sus estudiantes realizan sus prácticas en escuelas, ella los visualiza, “ante todo, como educadores, y después como profesores de inglés”. Expresar objetivos en los planes para los colegios es particularmente difícil para los

docentes de inglés que han recibido su instrucción totalmente en ese idioma, por ejemplo. “A veces tenés residentes que no saben planificar, pero cuando las ves en clase se abre un mundo. Las ves tan creativas y tienen tan buena comunicación con los estudiantes. Y me acuerdo: yo también aprendí así”. Edith nos comenta sobre la bibliotecaria de una escuela primaria que se aseguraba de crear espacios de lectura, y cuando trajeron las primeras computadoras, “las residentes iban a la biblioteca con los chicos fascinados, a poner el cuerpo, las ganas, el alma. No siempre son los recursos lo que falta”. Ella considera que “lo más valioso en el proceso son las conversaciones después de las clases, las sesiones de retroalimentación” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022).

Nuestra profesora formadora sabe que la docencia es una profesión desgastante, pero que “hay que buscarle la vuelta, otros caminos, salirse del aula”. Algunas experiencias reconfortantes como “juntarse con docentes de otras áreas, como computación, o áreas del lenguaje” han resultado muy bien para las docentes de inglés para hacer proyectos integrados, como para crear historietas, por ejemplo. “Uno siempre aprende del otro”, aunque reconoce que es un poco difícil para los docentes reunirse, por tener diferentes horarios en distintas instituciones. “Es importante tener ese sentido de pertenencia para esta idea de proyecto” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

Edith asigna una gran importancia a la educación continua, pero no se refiere sólo a la acreditación de cursos de posgrado, sino a “la lectura permanente, con buen nivel de análisis”, para mantenerse actualizada. Hoy, estando a cargo de tres cátedras en el área de Formación Docente del Profesorado, Edith se propone “trabajar sobre eso que me hace feliz; buscar esa felicidad que antes tenía cuando daba clases inglés en mi casa”. Para lograr eso, hay que estudiar mucho. “Retomaré ese espacio de mi ser, con mis alumnos en todos los niveles. Hoy preparo todas mis clases, siempre estoy comprando libros” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

La participación en grupos de investigación ha ejercido una influencia muy importante en la formación de Edith, a lo largo de los años. Esto la habilitó “al intercambio con docentes e investigadores de otras disciplinas, y al análisis de la producción de conocimiento en el campo de las ciencias de la educación en el contexto nacional”. La investigación narrativa en particular, le ha permitido “comprender e interpretar las representaciones de los estudiantes sobre la buena enseñanza del inglés”. La escritura y análisis de sus relatos ha sido “el insumo de las clases para rupturizar los preceptos resultantes de su experiencia como estudiantes y resignificarlos a la luz de teorías fundadas en investigaciones científicas del campo educativo” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

En su propio desarrollo, siempre hubo una búsqueda de libertad, por lo que Edith intenta transmitir lo mismo a los estudiantes y docentes noveles que hoy la acompa-

ñan. Ella cree que “se aprende mucho dando libertades, apoyando a la gente nueva, no siendo egoísta. Porque no hay una sola manera de ver las cosas. Nadie es el dueño del saber. Me gusta que se sientan cómodos, porque se están formando”. Edith valora en las nuevas generaciones que “tienen esa efervescencia, esa necesidad de cambio” y cuando desean realizar modificaciones, ella propone “pensar juntos”, para asegurarse de que tengan las herramientas con qué hacerlos, porque “hay que probar, pero que no sólo salga de las entrañas, sino de la cabeza. ¿Qué puede salir mal?”. La preocupación de Edith se enfoca en guiar, “sin controlar, bajar línea; no juzgar de acuerdo a mis propias inseguridades” (Entrevista semiestructurada de Edith, agosto 2022).

Edith tuvo que lidiar con las huellas que había dejado el profesorado de su propia formación al mismo tiempo que evolucionaba como docente formadora. Del deber ser docente de inglés, “que tiene que hacer esto y esto, con tanta insistencia y exigencia en la teoría, para después llegar a la residencia y se olvidaban todo”, a darle “ese sentido, ese valor a la experiencia, a lo vivenciado”. De hablar un inglés pulcro y perfecto como un modelo nativo, al permitir el uso de la lengua madre cuando es necesario; “a despojarse de modelos, y empezar a ser” explica Edith. Para ella, “es momento de transformar y transformarse, preguntándonos sobre el aula como espacio, para derribar paredes y crear conexiones con estudiantes y otros docentes en proyectos, utilizando tecnologías y abriéndonos a la comunidad” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

Trabajar en la esfera pública concienció a Edith “acerca del valor de educar, acerca del rol docente integral como agente socio-político para transformar la realidad”, valiéndose de “una pedagogía construida por docentes sobre terreno, sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas de cada contexto en particular”. Edith considera que lo más revelador en el proceso de su desarrollo profesional ha sido “interactuar con los agentes intervinientes en la escuela, observar las realidades y trabajar colaborativamente con los docentes en formación inicial y de la comunidad educativa” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

A lo largo del camino, Edith ha aprendido muchas lecciones que se propone transmitir a sus estudiantes residentes. Ella los invita a intentar “comprender sin emitir juicio de valores, interactuar sin pensar en un antagonismo bueno-malo”; a ver que “las innumerables problemáticas que acontecen en la escuela son oportunidades para educar más allá de los contenidos de la materia”, y que el trabajo colaborativo en el territorio involucra “desapegarse de metodologías prescriptivas, priorizar saberes, evaluar críticamente los materiales, y valorizar la cultura local, para despertar identidad”. Edith les recomienda a los docentes noveles que “amplíen la mirada, que vean las potencialidades de esas infancias, que les valoren por lo que son y por lo que pueden llegar a ser” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

Después de confesar que su pasión prioritaria es aprender, por encima de enseñar, Edith nos revela su segundo frenesí, alegóricamente conectado a su anhelo permanente de avanzar por trayectos sinuosos, con el coraje para lidiar con lo imprevisible, adquiriendo sabiduría, hasta llegar a metas cada vez más altas. Ella practica senderismo, porque ama “salir al encuentro de la naturaleza, explorar, perderse, leer las marcas del terreno para retomar la senda, enfrentar las inclemencias del tiempo, superar los miedos”. Edith nos ilumina sobre esta hermosa y saludable actividad que le representa “un espacio sin tiempo, en el que el sol es el único encargado de marcar las horas de la jornada”. Tal vez por eso ella utilice mucho el verbo “explorar” en la formación, que “evoca a poner el cuerpo, buscar, y sorprenderse” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).



*Ilustración 1.- Transitar el autoconocimiento como espacio de transformación personal y libertad, Marcela López, 2023*

## **Conclusión**

En este artículo compartimos fragmentos de la historia de Edith en relación a su formación y/o ser docente de Edith, docente e investigadora del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata del área de formación docente. Ella nos ha tomado de la mano para recorrer los caminos de su vida, de sus vivencias a lo

largo de su biografía personal y escolar, y de su trayecto profesional. Esas vivencias, delicada y detalladamente contadas, que la han llevado a modificar su ser docente a través de los años, se ven reflejadas en su delicioso y placentero relato, que empieza con una invitación a compartir música<sup>1</sup> como punto de encuentro y termina con la imagen de una vista imponente de la que nos apropiamos, tal como lo hacemos con el conocimiento. Su reflexión escrita fue complementada con una entrevista individual que nos ha dejado ver el alma de esta docente, que ha transitado el autoconocimiento como herramienta de transformación personal, y como un espacio de libertad que la ha llevado a explorar la formación docente de sus estudiantes, con la fuerte convicción de que “se hace camino andando, observando, escuchando, sintiendo, tomando decisiones, para seguir andando” (Relato reflexivo de Edith, mayo 2022).

## Referencias

- Aguirre, J. (2016) “La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera de Profesorado en Historia de la UNMDP”. Trabajo Final de Graduación, Especialización en Docencia Universitaria. UNMDP, Mar del Plata, Argentina, agosto.
- Aguirre, J.; Porta, L. y Bazàn, S. (2018) Habitares narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp 29-44.
- Alliaud, A. (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Vol. 1. Tesis doctoral. UBA
- Amezcuza M, Hueso Montoro C. Cómo elaborar un relato biográfico. *Arch Memoria*, 2004; 1. Disponible en: <https://www.index-f.com/memoria/metodologia.php> Consultado el 8 de Marzo, 2024
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Barkhuizen, G. & Benson, P. (2008). Narrative reflective writing: “It got easier as I went along”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2), 383-400
- Barkhuizen, G. (2008). A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT journal*, 62(3), 231-239.
- Barragán de la Parra, R. (11 de diciembre, 2016). ¿Vivencia o experiencia? Lado B <https://www.ladobe.com.mx/2016/12/vivencia-o-experiencia/>
- Bolívar, A.; J. Domingo; Y M. Fernández Cruz. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bolton, G. (2006). Narrative writing: reflective enquiry into professional practice. *Educational action research*, 14(2), 203-218.
- Branda, S. (2017). *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. (Tesis de doctorado, UNR).

Ciprian, D. (2022) Los espacios de libertad en la escuela. Extraído de <https://educalidad.com/los-espacios-de-libertad-en-la-escuela>.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.

D'Ignazi, P. (2019) El relato del otro: narración y formación a lo largo de las trayectorias migratorias. En Rodríguez Illera, J.L. & G. Annacontini (coords) (2019) *Metodologías narrativas en educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona edicions

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 29-35.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Domingo, J. C. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136.

Erausquin, C., Sulle, A & García-Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de investigaciones*, 23(1), 97-104.

Flores, G. & Porta, L. (2021) La enseñanza en el ámbito universitario: condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico-narrativo. En *Saberes y prácticas Revista de Filosofía y Educación* 6(1), 1-13. DOI:10.48162/art-3815

Hardy, S., Gregory, S., & Ramjeet, J. (2009). An exploration of intent for narrative methods of inquiry. *Nurse Researcher*, 16(4).

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112.

Lortie, D. (1975). *Schoolteachers: a sociological study*. Chicago, USA: University of Chicago Press.

Márquez de Pérez, M.E. (2019) El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. *Revista Científica* 4 (11), pp. 360-379.

Moscoso Amador, M L; Pesantez Avila, L F ( 2022). Educación y memorabilidad. En *Revista Entramados* 9 (11), 180-190. ISSN 2422-6459

Naidorf, J., & Cuschnir, M. S. (2019). La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI (The pedagogical rift: Issues in education in the 21st century). *Revista Eletrônica De Educação*, 13(3), 813–826. <https://doi.org/10.14244/198271993457>

Pereyra, M. (2017). *La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5748>

- Porta, L., Álvarez, Z., Yedaide, M. M., Argentina, G. U., Alcalá, M. T., Pierella, M. P., & Branda, S. A. (2014). La investigación biográfico-narrativa en educación superior: contra el “desperdicio de la experiencia” y la vida en la investigación. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 341-342.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sulle, A. Erausquin, C., Garcia Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones*, XXIII ,97-104. ISSN: 0329-5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696009>
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas. IV. Psicología infantil*. Visor Dis.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Aique grupo editor.
- Wertsch, J. otros (1995). “Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad”. En H. Daniels (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta y Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras de Fonética y fonología Inglesa I y II del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) y del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación, Especialista en docencia universitaria (UNMDP), Profesora de inglés (UNMDP) Su área de investigación está relacionada con la buena enseñanza de la fonética y la fonología inglesa y con la investigación biográfica narrativa en educación.

<sup>2</sup> Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras de Discurso Escrito y Proceso de la Escritura I del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), en periodo de redacción de su tesis: Trayectorias formativas de estudiantes adultas. Una indagación narrativa en el profesorado de inglés. Profesora de inglés (UNMDP) y Especialista en docencia universitaria (UNMDP). Su área de investigación está relacionada y con la indagación narrativa en educación.

<sup>3</sup> Estudiante avanzada del Profesorado Superior de Inglés, UNMDP. Se desempeñó en la UNMDP como ayudante de cátedra de las materias Literatura Inglesa I y Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU. En el ámbito de la investigación forma parte del grupo GIEEC - Grupo

de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales-, con participación activa en congresos, revistas y jornadas nacionales e internacionales. Docente en la universidad CAECE a cargo de cursos de inglés para viajeros. Docente en el grupo OSDE a cargo de cursos nivel inicial, intermedio y avanzado para empleados de la empresa. Docente en el grupo Syngenta Agro S.A a cargo de cursos nivel TOEFL. Docente en la empresa multinacional ROCKET a cargo de la formación y nivelación de los empleados, y de la evaluación de los candidatos junto con el departamento de RRHH. Docente a cargo de alumnos desarrolladores de software freelance y encargados de Marketing de la empresa Citroën en Madrid y Barcelona. Editora, escritora y traductora freelance para las empresas Rocket Insights y CW abroad con alto conocimiento en herramientas de plagio y SEO.

<sup>4</sup> Al iniciar nuestro encuentro, Edith nos invita a escuchar “Canción de amor para Lucía” del Chango Spasiuk. [AkqnSvhpnoK1hWPfnetW9qwux41D?e=hGRj31](https://www.youtube.com/watch?v=AkqnSvhpnoK1hWPfnetW9qwux41D?e=hGRj31)



## Crónicas de implementación: la política educativa viva Chronicles of implementation: the live educational policy

Silvia Vanesa Alucin<sup>1</sup>

### Resumen

En este artículo construimos breves crónicas de implementación de políticas educativas que apuntan a la inclusión en el nivel medio. El trabajo de campo fue realizado, desde una perspectiva etnográfica, en tres escuelas secundarias de la ciudad de Rosario (Santa Fe), entre 2020 y 2023. En estos establecimientos rastreamos estrategias institucionales delimitadas en el camino de la implementación, la traducción, la apropiación de políticas estatales. Analizaremos tres mecanismos a través de los cuales fueron cobrando vida diferentes planes y programas. Éstos son la toma de posiciones al momento de implementar políticas de distribución y asistencia; los modos de ejercer las políticas de acompañamiento educativo y el aprovechamiento de los recursos que brindan las políticas. De este modo indagamos las diversas formas que toma lo estatal en lo escolar.

**Palabras clave:** secundaria; políticas educativas; inclusión; implementación

**Abstract**

In this article we construct short chronicles of the implementation of educational policies aimed at inclusion at the secondary level. The fieldwork was conducted, from an ethnographic perspective, in three secondary schools in the city of Rosario (Santa Fe), between 2020 and 2023. In these establishments we tracked institutional strategies delimited in the route of implementation, translation, appropriation of state policies. We will analyze three mechanisms through which different plans and programs came to life. These are the positions taken at the time of implementing distribution and assistance policies; the ways of exercising educational support policies and the use of the resources provided by the policies. In this way, we investigate the different forms taken by the state in schools.

**Keywords:** High School; Educational Policies; Inclusion; Implementation

Fecha de recepción: 26/10/2023  
Fecha de evaluación: 12/12/2023  
Fecha de evaluación: 01/03/2024  
Fecha de aceptación: 12/03/2024

## Introducción

En este trabajo vamos a analizar diferentes estrategias institucionales que dan cuenta de las políticas escolares de tres instituciones en las que realizamos trabajo de campo entre 2020 y 2023. En dichos establecimientos realizamos observaciones participantes, entrevistas y talleres con estudiantes. En el posicionamiento teórico-metodológico apelamos a un enfoque etnográfico, que nos posibilita rescatar los conocimientos, las vivencias, los imaginarios y las prácticas de los sujetos. Luego, entrelazamos estos elementos con los aspectos socio-estructurales del problema estudiado (Achilli, 2005). Creemos que la perspectiva etnográfica, en términos de alcance, es sumamente valiosa, ya que nos permite abordar cuestiones de carácter estatal situando las perspectivas nativas en el núcleo de la investigación (Frederic y Soprano, 2009).

Abrevamos en la tradición de la antropología del Estado, desde la cual éste ha sido pensado como una idea y como un sistema (Abrams 1988), como un “producto cultural y no sólo como productor de cultura, pues el Estado se constituye por las percepciones que las personas tienen sobre el mismo, y a su vez el Estado se expresa en la vida de la gente” (Sharma y Gupta, 2006 p.10). Es decir, se lo ha definido como un hecho social, construido de modo heterogéneo por múltiples actores, incluidos quienes “participan de los escenarios institucionales del aparato del Estado” (Perelmetier, 2012, p.2), como es el caso de directivos y docentes.

Las mediaciones que se dan en el momento de implementación de una política estatal han sido ampliamente estudiadas desde las ciencias políticas y los estudios sobre políticas públicas (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011; Lipsky, 1983; Jewell, 2007; Shore, 2011, Soldano, 2009). En el caso de las políticas educativas, docentes y directivos son quienes median construyendo criterios de acceso, de distribución y de asignación y uso de recursos. Tales mediaciones implican interacciones hacia afuera y hacia adentro. Se dan negociaciones con supervisores y demás funcionarios del ministerio de educación, también se deben construir acuerdos dentro de cada comunidad educativa, con colegas y demás trabajadores escolares y con los estudiantes y sus familias. En este camino “el mediador social no es sólo un intermediario, sino también interviene activamente en la producción de los significados de los mundos que interconecta, de los bienes que moviliza y de los papeles que asume” (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011, p.50). Apelando a la escritura de breves crónicas intentaremos describir cómo cobran vida las políticas educativas de inclusión para el nivel medio en las escuelas. Para ello, a continuación, presentamos una descripción de las instituciones investigadas, para contextualizar dónde se producen las apropiaciones de las políticas que analizaremos. Luego problematizaremos las implementaciones de diferentes políticas nacionales y provinciales, como la Copa de Leche, el plan Conectar Igualdad, el

programa Sábados Activos, el plan Vincular, el plan Volvó a la Escuela, las Ruedas de Convivencia. Para ello analizaremos tres mecanismos: 1) la toma de posiciones al momento de implementar políticas de distribución y asistencia; 2) los modos de ejercer las políticas de acompañamiento; 3) el aprovechamiento de los recursos que brindan las políticas educativas. De este modo indagamos las formas que toma la política estatal en los escenarios escolares concretos.

## Las escuelas

A continuación describimos las tres escuelas secundarias de la ciudad de Rosario investigadas.

La escuela de zona Sur es una institución que recibe población del vecindario que la rodea, el que es descripto por el personal de la institución como “un barrio de trabajadores”, también recibe jóvenes de otros cercanos ubicados más en la periferia de Rosario y de una ciudad aledaña que está “cruzando el arroyo”, al decir de esta comunidad educativa. Tiene 30 años de antigüedad y es una referencia en la zona, los estudiantes suelen tener algún tío, padre o hermano que ha asistido. Se trata de una escuela que podríamos describir como “inclusiva”, que tiene “los docentes con la camiseta puesta”, donde “un alumno es alumno de todos”, como hemos escuchado durante el trabajo de campo.

La escuela de Zona Norte está ubicada en la Florida, un barrio que da al río, en una zona residencial de la ciudad, pero son muy pocos los estudiantes que viven allí, la mayoría de los jóvenes que asisten vienen de una ciudad cercana y de otros barrios. Esta institución funciona en dos edificios que están a tres cuadras de distancia, en uno cursan 1ro y 2do, en el otro 3ro, 4to y 5to. Si bien los edificios están en buenas condiciones falta espacio, pues la matrícula creció mucho el último tiempo. Esta escuela es descripta por el vice director como una institución que “acompaña” y a la que “le importan los estudiantes”. Asimismo, los alumnos relatan haber encontrado en ella, luego de abandonar en otras, la posibilidad de configurar un proyecto, dándole continuidad a su trayectoria escolar e imaginando un más allá de la escuela como una carrera o un estudio anhelado.

La escuela de zona macrocentro es casi centenaria, abrió sus puertas en 1934 como escuela comercial, en ese entonces dependía de la jurisdicción nacional, pasó a la provincia con la ley de transferencia de 1991. Funciona en un edificio que comparte con una escuela normal, que tiene nivel inicial, primario, secundario y terciario. Esta institución ocupa parte del 1er y 2do piso, tiene turno tarde y turno vespertino, al que comúnmente la comunidad educativa se refiere como “turno noche”. En general los estudiantes no viven en el barrio, vienen de zonas más alejadas y con alta conflictividad social. A la noche asisten jóvenes un poco más grandes y que en general trabajan, la mayoría como albañiles, por eso eligen ese turno, en el cual la asistencia

es más irregular y la matrícula más reducida. La mayoría de los docentes explican que el turno noche es más tranquilo que el de la tarde, si bien los jóvenes suelen faltar y hay mayor abandono, los que asisten “se portan bien y son respetuosos” (V. profesora de lengua, escuela macrocentro). Esta institución estuvo intervenida muchos años, esos tiempos son descriptos por los docentes como “problemáticos”, cuando asumió el equipo directivo que encontramos al ingresar a realizar trabajo de campo, la escuela se fue organizando. Lamentablemente en 2022 debieron retirarse, en el turno tarde hubo un episodio de violencia, la directora y la vice directora fueron agredidas por una madre. Después de esto se pidieron licencia, asesoradas por “salud laboral escolar”, la vicedirectora del turno noche y una docente del mismo turno asumieron como directora y vicedirectora respectivamente.

### **Distribución y asistencia en la escuela**

En este apartado vamos a analizar el funcionamiento de la “copa de leche” en la escuela de zona sur y la implementación del Plan Conectar Igualdad en la escuela de zona norte. A través de ambas políticas las escuelas distribuyen recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación.

Cuando decimos “Copa de leche” nos referimos a una política de asistencia alimentaria, que tiene larga data en Argentina, podemos remontarla a principios del siglo XX, fue implementada históricamente para el nivel primario (Britos, et al 2003). Ante la universalización del secundario en 2006, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26,206, la asistencia alimentaria comenzó a ser demandada en el nivel medio. Así sucedió en esta escuela de zona sur, donde docentes y directivos empezaban a “ver pibes que venían y se descomponían, la manifestación del no comer. Les preguntabas qué habían comido y nada, incluso ni habían desayunado. Uno por el grupo adulto que quizá no les cocinaban y otro porque no tenía comida” (E. profesora de biología, escuela zona sur).

Con este panorama los docentes vislumbraban que la inclusión educativa sin alimentación sería muy difícil. “Sin lo básico como es la alimentación no aprenden nada, el problema de la alimentación no se termina en la primaria, esos niños que reciben asistencia en ese nivel lo siguen necesitando cuando crecen en la secundaria” (N. profesora de historia, escuela zona sur). En la escuela se comprendió esta necesidad y allá por 2018 “se peleó por este derecho” (M. vicedirectora, escuela zona sur) con el Ministerio de Educación Provincial. El equipo directivo presentó los trámites necesarios para solicitar esta asistencia alimentaria. A la vez se habló dentro de la comunidad educativa, con conflictos mediante, sobre cómo sería la implementación. La organización de la copa de leche implicó un gran debate dentro de la comunidad educativa, en torno al sentido de la asistencia que se daba y respecto de su funcionamiento concreto. Así lo explicaba una docente:

“Es la mirada social de quienes vienen y no perderlos, pero en una retención sin caer en una dádiva, si algo se trató de hacer fue no caer en una dádiva. Se problematizó, se habló eso entre los docentes y entre los auxiliares, entre los porteros. Porque también era un rechazo, porque ellos no querían asumir una tarea, de por ejemplo lavar las tazas, hacer el mate cocido, repartir, al punto tal que ellos no hacen eso” (N. profesora de historia escuela zona sur).

Ante la resistencia presentada por los auxiliares, que presentaron “un reclamo sindical de no querer, porque no era una tarea que tenían asignada en una escuela secundaria que no tenía copa de leche” (C. directora, escuela zona sur), el equipo directivo tomó como estrategia la negociación. La directora les explicó: “la tarea de ellos es la higiene y limpieza de la institución. Bueno en esta situación implicaba también un aporte más” porque ahora había copa de leche –relataba la vicedirectora–. Por otro lado, se organizó con los estudiantes el funcionamiento, de modo que ellos se hicieran responsables. Esto se hizo con un sistema de delegados. Cada curso tiene un delegado que es el encargado de repartir la comida del día, deben presentarse 10 minutos antes de que comience el segundo recreo, retiran la cantidad de alfajores o galletitas disponibles y reparten en su curso. A su vez, cuando toca el timbre del recreo, los chicos retiran cada uno su taza de la portería, se sirven mate cocido y luego deben lavarla y guardarla. Los porteros tienen que facilitar este proceso, pero lo realizan los estudiantes. Hemos observado durante los recreos que esta es una dinámica ya incorporada en la escuela.

Para implementar este procedimiento se reflexionó también sobre cómo hacer con las tazas, si los jóvenes debían traerlas o debían estar en la escuela, se resolvió que la institución compraría estos elementos y quedarían siempre en portería. Una docente explicaba al respecto:

“fue importante no caer en esto de que traigan la taza, porque también que traigan la taza y la lleven, sabíamos que eso también era -por eso para mí fue interesante la mirada del equipo directivo de comprar tazas- porque esto de sabemos que son adolescentes, no la traen ni siquiera los niños de primaria, que los adultos se olvidan de sacarla de la mochila y lavársela, esto también que traigo la taza cuando muchos a veces vienen con la carpeta en la mano. Entonces se trabajó esto de la humanidad, cómo acompañarlos, pero a su vez que no fuera todo servido. Comprar la taza, pero la cuidan, y no poner en una situación de desigualdad, que uno sí, que otro no la tiene, y de vergüenza” (E. profesora de Biología, escuela zona sur)

En el proceso de garantizar el acceso a la alimentación, un derecho básico sin el cual el derecho a la educación no puede concretarse, hubo una búsqueda explícita y debatida para no “caer” en la “dádiva”, en una dinámica en la que estuviera “todo servido”. Podríamos decir que como política escolar se optó por asistir sin asisten-

cialismo.

En el análisis de las políticas sociales se ha diferenciado la asistencia del asistencialismo. El carácter asistencialista de las políticas es producto del viraje de un enfoque basado en los derechos ciudadanos a uno que se orienta por las necesidades insatisfechas (Grassi, 2003). Esto cambia la función de integración social por una función asistencial (Andrenacci, 2005), así la protección social toma una forma discrecional y se plantea como una “dadaiva” antes que como un derecho. En esta diferenciación conceptual la asistencia implica el reconocimiento de derechos sociales y de los problemas que los restringen, mientras el asistencialismo no reconoce los problemas sociales como derechos vulnerados, optando por la dación, para atenuar la conflictividad social que generaría la carencia (Alayon, 2011).

Frente a esta diferencia, que no se debate sólo en el ámbito académico sino también en las escuelas y demás instituciones estatales, el equipo directivo y los docentes han tomado un posicionamiento y han procurado diferenciarse de la dinámica asistencialista que se identifica con la distribución y recepción pasiva de una dadaiva. Como argumenta Grassi (2003), los propios agentes de asistencia han desarrollado cierta desconfianza en torno al “asistencialismo”, porque puede generar dependencia o clientelización. Por ello muchos apelan a la organización social y a la promoción de la participación, para escapar de la dinámica de la mera distribución y recepción. En esta escuela la mayor preocupación es la dependencia, por eso en la implementación de la copa de leche se ha priorizado la participación de los jóvenes. Se ha buscado:

“instaurar ciertos usos y costumbres despojados de estos adolescentes que vos ves que en la mayoría no tienen un adulto que los acompañe. Entonces aquí funcionaba la mirada adulta, gestionamos todo esto pero a su vez generamos ciertas responsabilidades. Hay un paso de organización que cuenta y que hace un pasaje a un sector social que ha perdido toda referencia a esto, que los padres no tienen ocupación, la mayoría de los adultos que los rodean no tienen ocupación estable, muchos han sido padres adolescentes, entonces no hay registros de ciertas pautas (N. profesora de historia, escuela zona sur).

Otra docente decía: *“todo lo que hay detrás de una taza”* (R, profesora de formación ética y ciudadana, escuela zona sur). Hay un tipo de gestión escolar atenta a la situación socioeconómica de los estudiantes, un acompañamiento para que los jóvenes se “organicen” y se involucren, para que sean sujetos activos que tomen responsabilidades en el funcionamiento escolar.

Podemos pensar las políticas públicas, entre ellas las políticas educativas, como conjuntos “de concepciones ideológicas que se plasman en diseños normativos e institucionales” (Ramacciotti, 2010, p 193). Que en su implementación generan sociabilidades (Danani, 2017), nominaciones, asignaciones de roles, modos de representar a los otros y a uno mismo. Al respecto una docente explicaba:

“no puedo dejar de reconocerle a este equipo directivo esta labor de un trabajo de recuperar, en sí, una mirada distinta de los docentes para con ese conjunto de estudiantes de ese sector socioeconómico y cultural, que muchas veces bueno si no lo hizo, no lo hizo y es como que descontextualiza de quiénes son y de dónde vienen (N. profesora de historia, escuela zona sur).

En esta mirada de los docentes y los directivos hay una preocupación por el lazo social, no da igual la situación de los jóvenes y si pueden o no sostener su trayectoria educativa. En este sentido, podemos decir que en esta institución la docencia se asume como uno de esos oficios del lazo (Frigerio, 2019), porque se busca sostener el lazo social (Castel, 2008), para que el joven “*no quede a la deriva*” (F. preceptora, escuela zona sur).

En la implementación de esta política de asistencia alimentaria se ponen en juego diferentes ideas acerca de la justicia social. Podríamos establecer que hay tres grandes concepciones de justicia social: la distribución (Rawls, 1971; Sen 2010), el reconocimiento (Fraser, 2008) y la participación (Young, 1990). La primera está centrada en la distribución de recursos materiales y culturales o capacidades; la segunda en el reconocimiento y el respeto de las diferencias, y la tercera en la participación activa y equitativa. La búsqueda de los docentes se orienta a complementar el reconocimiento de los estudiantes que provienen de un determinado “*sector socioeconómico y cultural*”, con su participación, lo que ha llevado a la organización de un sistema de delegados, para asumir la distribución de los recursos alimentarios.

Para continuar reflexionando sobre la distribución de recursos que realizan las escuelas al implementar políticas de inclusión vamos a retomar el caso de la escuela de zona norte. Allí se implementó en 2022 una nueva edición del Plan Conectar Igualdad<sup>2</sup> (2010-2015), una política de inclusión digital, que basada en el modelo 1 a 1 apuntó a la distribución de netbooks para el nivel medio. Desde un posicionamiento similar al tomado en la escuela de zona sur, aquí se procuró hacer partícipes a los jóvenes.

En la pandemia una de las grandes dificultades para sostener el vínculo pedagógico fue la falta de conectividad. Si bien se habían implementado políticas de inclusión digital, en aquel momento quedaron en evidencias las deudas pendientes (Alucin y Monjolat, 2023). En este contexto volvió el plan Conectar Igualdad. En 2022 comenzaron a llegar los dispositivos nuevos, éstos se repartieron entre los estudiantes de 1er y 2do año. En esta escuela la directora intervino para que las netbooks fueran distribuidas entre los jóvenes de 5to año, pues de este modo se les garantizaba el acceso al plan, “los de primer año ya tendrían tiempo de recibirla más adelante”-decía la Directora-.

Para el reparto de los dispositivos hay que hacer un trabajo burocrático de limpiar las listas de estudiantes, contactar a los padres para que firmen el contrato de comodato, recibir y acomodar los dispositivos, acordar un día para distribuirlos. La

directora hizo que los estudiantes se involucren y colaboren en este proceso, de este modo buscaba que *“fueran participes y no sólo destinatarios”* (E. Directora, escuela zona norte).

Aquí se observa una doble preocupación institucional: por un lado se convoca a los jóvenes a participar para evitar la pasividad o dependencia que podrían generar ciertas políticas de distribución de recursos. Por otra parte se procuró garantizar el acceso a las netbooks, por ello se las distribuyó en los años superiores que egresarían y perderían la oportunidad de acceder a este plan de inclusión digital, si se respetaba el esquema de reparto planteado desde el ministerio, que sugería comenzar el reparto desde 1er año.

Esta preocupación por el acceso a la inclusión digital llevó al vicedirector a pensar estrategias para garantizar la conectividad, problemática previa que la pandemia visibilizó aún más. Si bien hubo políticas que atendieron el asunto, como el mencionado Plan Conectar Igualdad, hubo problemas que persistieron. El desafío de esta política no era sólo brindar acceso a las tecnologías sino también garantizar sus usos. En este sentido uno de los problemas más grandes fue la conectividad, porque la mayoría de los estudiantes no tenía wi fi en sus casas, incluso algunas escuelas no tenían internet (Alucin y Monjolat, 2023; Benítez Larghi, 2016). La desigualdad digital refleja y reproduce situaciones de exclusión social más generales y estructurales (Benítez Larghi & Zukerfeld, 2015). Ante esta situación, en el camino de implementar una nueva edición del Conectar Igualdad, el vice director proponía que el Estado garantice un plan de datos gratuitos para el celular, de modo que todos los estudiantes tengan acceso a internet tanto en la escuela como en sus casas. Así lo explicaba:

“Se me ocurrió cargar datos en los celulares; que nosotros carguemos acá en el sistema. Decir: mirá, cargamos beta, porque hemos cargado beta, por qué no podemos cargar datos. Y datos gratuitos. Si no insume nada: eso es un convenio que se hace con las compañías, las 3 compañías que hay. Nada nos hace. Pero nosotros ahí nos aseguramos, acá están todos y todos lo leen. (...)Y cuando alguien le falta un celular o cambia el número, me avisa, yo lo agrego. Aparte, creo que parte del vínculo, de participar, de un foro, lo que sea, es parte también de la educación. Entonces el tema de que los chicos sepan que la escuela tiene la potestad de cargar datos, pero para trabajar” (L. vicedirector, escuela zona norte).

Esta sería una labor que la escuela burocráticamente puede despeñar, “la carga de datos, al chico así como le llenamos la Asignación Universal<sup>3</sup>, que la llenamos todos los días<sup>4</sup>, pero que esté también, que si está en la escuela, el chico tenga datos gratis” (L. vicedirector, escuela zona norte). Esos datos podrían usarse en el celular, que es el dispositivo más extendido o compartirse a la netbook, en caso de que se cuente con ella.

Podemos observar que en la implementación de las políticas educativas asociadas a la distribución de recursos, los trabajadores estatales pueden devenir en facilitadores u obstaculizadores (Engelman, 2006; Chavez, 2017; Tobar, 2002;). En este sentido, la labor de los docentes en las implementaciones no es neutral, como dijimos éstos toman posicionamientos que condicionan el proceso de implementación, tanto como los marcos regulatorios estatales. En el camino de implementar políticas educativas en las escuelas se van realizando adaptaciones y se van también construyendo propuestas. El trabajo de mediación es de apropiación y de creación de estrategias, que son pensadas localmente, dentro de los marcos institucionales que existen y respondiendo a las necesidades observadas en cada contexto.

### **El acompañamiento de las trayectorias educativas**

A continuación relataremos la implementación particular que tuvo en la escuela de zona norte el plan Volvé a Estudiar y en la escuela de zona sur la creación de la figura del docente referente. En ambos casos se construyeron estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas, apelando a repertorios de trabajo brindados por distintas políticas, entre las que podemos mencionar a nivel nacional el PMI<sup>5</sup> y a nivel provincial los programas Escuela Abierta<sup>6</sup>, programa de profesores tutores como facilitadores de la convivencia, Ruedas de Convivencia<sup>7</sup> y Secundario Completo<sup>8</sup> (Alucin, 2023). Estos programas han brindado insumos simbólicos (representaciones, esquemas de intervención, repertorios de acción) que han sido apropiados y movilizados más allá de la vigencia de las políticas que le daban marco. En éstas podemos rastrear conceptualizaciones en torno a las trayectorias educativas, que permean los modos de concebir la inclusión. Tales conceptualizaciones reconocen la articulación de las dimensiones subjetivas y objetivas que condicionan los procesos de escolarización (Terigi y Briscioli, 2020, Muñiz Terra, 2012). Por lo tanto las trayectorias *educativas reales* no siempre responden al diseño de lo que pueden considerarse *trayectorias teóricas* (Terigi, 2008), “recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2008, p.75). Los programas mencionados se han centrado en la modificación del formato escolar y en las tutorías (académicas y de convivencia) para realizar un acompañamiento singularizado de las trayectorias, teniendo en cuenta las condiciones sociales, institucionales y subjetivas que atraviesan al estudiantado.

En la misma línea, en la provincia de Santa Fe existe el rol del facilitador de la convivencia, el mismo nació en el marco del programa provincial de Ruedas de Convivencia, de 2009 (Decreto 181/09). Los cargos de facilitadores están destinados sólo para 1er y 2do año, sin horas frente al curso. En esta escuela, como en muchas otras, la dinámica de trabajo de los facilitadores de la convivencia consiste en realizar entrevistas individuales a los estudiantes, a partir de las cuales se van

armando estrategias de seguimiento. También se realizan “ruedas de convivencia”, en horarios que ceden otros profesores.

Los facilitadores devienen adultos referentes, por ello ya antes de la pandemia, en la escuela de zona sur, se había detectado la necesidad del estudiantado de contar con este acompañamiento entre 3er y 5to año también. Para ello se había ensayado una breve experiencia con una cátedra de la Facultad de Psicología (UNR) que trabajaba con los años superiores. En 2020, durante la pandemia, para dar continuidad a este rol, se utilizaron las horas disponibles de algunos docentes, que el equipo directivo destinó a cubrir esa necesidad, creando la figura del “docente referente”, asignando uno por curso.

“Como en 3ro, 4to y 5to no tienen facilitadores de la convivencia, para colaborar con los preceptores, porque los preceptores tienen 3 o 4 cursos, no se pueden ocupar de todos los chicos, entonces asigné un docente referente para que puedan hacer un seguimiento, que acompañen a los estudiantes si tienen alguna dificultad, o por alguna situación”- (C, directora, escuela zona sur) -explicaba la directora-.

En la etapa de pandemia y postpandemia estos docentes referentes acompañaron a los estudiantes en sus trayectorias educativas, orientándolos respecto de las materias que adeudaban, comunicando al resto de los profesores y equipo directivo los problemas que se presentaban en distintos casos, para pensar posibles intervenciones, eran los que advertían la desvinculación y avisaban para ensayar estrategias de re-vinculación.

A la par se dio otra estrategia para sostener las tutorías académicas, éstas habían comenzado a ser implementadas en 2009 con el Plan Nacional de Mejora Institucional y continuaron con el programa provincial Secundario Completo entre 2016 y 2019. Tras el cambio de gobierno en Santa Fe, en 2020 fueron discontinuadas. Entonces, en la escuela de zona sur, durante la pandemia, las tutorías subsistieron como política institucional, sin las horas rentadas que proveían estos programas. Durante 2020 y 2021 “acá hubo tutorías, el profesor daba clases particulares para su propia materia, pero eso no fue por el Estado, sino porque la escuela lo pidió y el profesor lo aceptó” –explicaba V. facilitadora de la convivencia-.

Las tutorías se convirtieron en dinámicas de trabajo institucional que cada escuela se apropió. Durante el trabajo de campo muchos docentes las han valorado, así como criticado. El problema principal identificado era el horario de implementación<sup>9</sup>, que se establecía a contra turno, momento en el cual los jóvenes no asistían. En la escuela de zona sur se implementaron durante el cursado, al mediodía, en el horario entre turnos, para lo cual los tutores se organizaban con los docentes que estaban dictando clases. Gracias a esta adaptación las tutorías tuvieron mayor asistencia. Asimismo, algunos tutores han criticado la actitud de ciertos colegas que manda-

ban a los estudiantes “problemáticos” a la tutoría, para sacárselos de encima en la clase y así este espacio devenía en un “depósito de alumnos” (A. tutora de ciencias sociales, escuela zona sur). Pero, a la vez, muchos tutores destacaron el acompañamiento personalizado de las mismas y evaluaron que gracias a eso muchos jóvenes lograban ponerse al día con las materias. Actualmente, como podemos observar en esta pequeña crónica, en los establecimientos educativos se continúa apelando a las figuras de tutoría y sus repertorios de acción, más allá de la vigencia y alcance de las políticas que le dieron origen.

Por otra parte, en la escuela de zona norte, como en muchas otras, en 2022 se implementó el plan nacional “Volvé a estudiar”<sup>10</sup>, que también brindaba horas de tutoría para acompañar a los estudiantes en sus trayectorias educativas y talleres vinculados a las artes y el deporte. En esta escuela el equipo directivo decidió concentrar las horas de tutorías en 3er año, pues eran los jóvenes que habían cursado 1ro y 2do durante la pandemia, sin presencialidad. Mientras, el taller se ofreció a los estudiantes de 5to año, como posibilidad de aprender un oficio, en vistas a su próximo egreso. En esta institución tocó el taller de arbitraje de fútbol. La directora decía, “yo las políticas pienso cómo implementarlas, no me quedo con lo que te dicen, después se consulta y en general se pueden hacer cambios siempre”. Con esta frase da cuenta de las mediciones (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011) realizadas, de la importancia de no quedarse con lo propuesto tal cual se presenta, porque los programas pueden adaptarse a las necesidades del estudiantado y a las realidades institucionales de cada escuela.

La docente que se hizo cargo de las horas de tutorías ofrecidas por este plan es profesora de Educación Física y no pertenecía a la escuela. “Yo comencé hace 3 meses, yo tengo horas en otras escuela, tengo 22 años de antigüedad, pero acá hace tres meses que estoy. Tengo dos horas a la mañana y dos horas a la tarde, trabajo con los 3ros, hay 3 divisiones a la mañana y dos a la tarde, son 12 hs en total” –nos explicaba–. De este modo describía la tutora las estrategias implementadas:

“Arranqué con una rueda de convivencia, que era un juego, porque no los conocía, yo los quería conocer primero. Lo hablé con la directora y ella acordó. Entonces después los fui llamando a entrevistas individuales a los chicos que debían muchas materias. Me dieron las listas y los fui citando, la mayoría ni sabía qué materias debía, los ayudé a organizarse y me dijeron que iban a rendir, algunos rindieron, algunos no. Algunos debían hasta 8 materias. Los de 3ro son los que no tuvieron presencialidad por la pandemia, recién ahora se están conociendo, haciendo grupo” (J. tutora plan Volvé a Estudiar, escuela zona norte).

En estas ruedas de convivencia, dinámica apropiada de la política que mencionamos en el caso anterior, la tutora fue siguiendo los intereses de los jóvenes que

pidieron trabajar con dos temas: Educación Sexual Integral y adicciones. Con esta estrategia fue tejiendo un vínculo con los estudiantes.

“Hablan mucho, se abren conmigo. Yo soy entradora, los fui conociendo y ellos fueron haciendo vínculo conmigo. Una chica me agarró el otro día, me dijo que necesitaba hablar y me contó algo que le había pasado el año pasado, un problema que no le había contado a nadie. La directora no lo podía creer que se había abierto conmigo. Por eso yo apunté primero a hacer vínculo con ellos” (J. tutora plan Volvé a Estudiar, escuela zona norte).

Durante la pandemia se puso el acento en el vínculo para sostener la continuidad pedagógica (CFE, resoluciones N° 365/2020, 367/2020, 368/2020, 379/2020). Esta tutora fue por ese camino y eligió consolidar lo vincular para poder orientarlos en sus trayectorias educativas, haciendo lo que suele hacer una madre: “acompañar” y “estar atrás”. Así lo explicaba:

“Acá yo los acompaño, hago lo que no hacen los padres, me siento a ver qué deben, les ayudo a resumir, no saben resumir, les ayudo a que se organicen. Es como que tengo 150 hijos acá. Yo a mis hijos les estaba atrás y después andaban solos, hacían las tareas, estudiaban, ahora están en la facultad” (J. tutora plan Volvé a Estudiar, escuela zona norte).

Los docentes han sido representados históricamente como padres sustitutos, las mujeres especialmente han sido consideradas como una “segunda madre”. Este imaginario puede remontarse a los siglos XVII y XIX, a los desarrollos de Pestalozzi y Froebbel (Fischman, 2007; Balm, 2007; Yannoulas, 1996). El mismo ha sido construido en torno al nivel primario, pero fue también atravesando al nivel medio en sus movimientos hacia la obligatoriedad y la universalización. Con la pandemia se acentuó la reflexión en torno a la labor de cuidado que lleva a delante la escuela secundaria (Balmaceda, 2020).

Esta tarea “maternal” que describe la docente citada, se asume en relación a un diagnóstico, se observa en los estudiantes la falta del acompañamiento de los padres. Según la tutora se trata de un fenómeno “transversal”, ya que “hay chicos de acá de La Florida, que viste ninguna casa fea hay acá y chicos de La Cerámica<sup>11</sup>, pero la falta de contención no tiene que ver con la plata, lo socioeconómico sí, también pasa, pero es lo psicológico que les afecta. Los padres no están presentes, nadie les dice que es importante la escuela, algunos sí y esos andan bien, pero muchos no” (J. tutora plan Volvé a Estudiar, escuela zona norte). Con estas palabras la tutora describe lo que Castell (1997) ha definido como desafiliación, es decir, experiencias de desconexión y desprotección, signadas por la precariedad de las condiciones materiales y sobre todo por la debilidad del tejido social. Frente a esto la escuela propone actos de filiación que se describen con esta metáfora de la maternidad y

del acompañamiento que plantea la docente citada.

Entonces, la escuela asume una función de protección, en la que los profesores actúan como referentes alternativos, propiciando, a través de la identificación la construcción de la subjetividad (Zelmanovich, 2013). En este camino, abrir horizontes de futuro diferentes incentivando a los jóvenes es una tarea que los docentes asumen. Al respecto, el vice director de la institución nos contaba:

“Esta es una institución que fomenta incentivos, deseos. Ya te digo, no es una escuela dejada, que si no venís te da lo mismo, no te importa. Llamamos a ver qué pasa, por qué faltó, estamos siempre. Aparte de eso, siempre fue así, no es de ahora. Siempre estamos tratando de ver qué pasa (L. vicedirector, escuela zona norte).

En este sentido la escuela ha apostado a “estar atrás de los estudiantes” (C. profesora de biología, escuela zona norte) y enseñar “el orden, la organización, la disciplina” (L. vicedirector, escuela zona norte). La tutora del plan venía de afuera, pero se acopló a una línea de trabajo que ya existía en la escuela, orientada a enlazar al estudiante. Así “el vínculo que se genera, es afectivo. Ellos vienen acá contenidos, y vienen acá a gusto. O sea, ellos vienen acá porque hay un lugar de encuentro” –explicaba el vicedirector–.

Para conocer la implementación de esta política, su realización local, es menester tener en cuenta el contexto: el perfil institucional de la escuela y la situación de los jóvenes, que hemos desarrollado, y también las condiciones de trabajo de los tutores del plan. El recurso que llega a la institución son horas que ofrece la jurisdicción nacional, por lo tanto éstas no generan antigüedad en la jurisdicción provincial y el monto cobrado es inferior al que se cobra en la provincia, además los pagos se han atrasado.

“Y encima nación te paga menos, porque no reconoce la antigüedad, es otra jurisdicción, nosotros tenemos la antigüedad en provincia. A mi recién ahora me pagaron mayo, estamos en octubre y eso porque la directora zapateó que no me habían pagado, en otras escuela no han cobrado aún” –nos explicaba la tutora–.

Estas figuras que acompañan las trayectorias educativas sostienen gran parte de su trabajo en la voluntad propia, como relataba esta docente del Plan Volvé a estudiar, se cobra poco y a destiempo. En el caso de la escuela de zona sur, el rol de docente referente es asumido por compromiso, algunos usan horas que les quedaron disponibles, otros lo hacen como una adhesión a la carga horaria que ya tienen, es decir, asumen una tarea no remunerada.

Observando las estrategias escolares descriptas podemos decir que las políticas educativas están hechas por personas, más allá de los marcos normativos, que existen

y por supuesto tienen gran incidencia, las políticas dependen de “la configuración siempre casual de los cuerpos docentes, del interés o compromiso individual de algún miembro clave” (Ezpeleta, 2004, p.419). Muchas veces estos mecanismos de apropiación son sostenidos por el voluntarismo, el interés y el compromiso de personas concretas. Como hemos desarrollado la remuneración de las horas cátedras suele llegar con meses de demora, o incluso estos trabajadores siguen realizando tareas cuando los planes que le dieron origen se discontinuaron, es decir, no cobran por las mismas.

Estas condiciones de trabajo por las que los docentes navegan entre sueldos que se pagan a destiempo, la falta de recursos, la ausencia de reconocimientos, muchas veces se suple con el amparo de la apuesta en común, el consenso (siempre precario y a veces fugaz) que se construye en cada escuela.

### **Apropiaciones: cómo se aprovechan los planes en la escuela.**

Como venimos describiendo en las crónicas desarrolladas, el modo en que cobran vida las políticas puede distanciarse de su diseño, porque hay diversos mecanismos de apropiación, que se generan en la intersección entre el comportamiento de los sujetos y los elementos del contexto (Rockwell, 2018; Montesinos y Sinisi 2009). Los planes y los programas educativos actúan como marcos regulatorios, no sólo porque brindan repertorios conceptuales y de acción sino porque proveen recursos (materiales didácticos, horas docentes, presupuestos, etc), que en mayor o menor medida, posibilitan esquemas de trabajo.

En este apartado analizaremos la implementación de dos planes que apuntaban a la re-vinculación de los estudiantes en la etapa pospandémica. Nos referimos al programa “Sábados Activos” y al Plan “Vincular”, ambos se transformaron en una fuente de recursos que la escuela de macrocentro aprovechó de diferentes maneras. Los mismos brindan instancias de acompañamiento para fortalecer la vinculación con la escuela en el contexto pandémico y pospandémico, a través de actividades recreativas y tutoriales.

Durante la pandemia, en el marco del plan nacional “Acompañar: Puentes de Igualdad”, en Santa Fe se implementó el programa “Verano activo” (diciembre de 2020/febrero de 2021) y después “Sábados Activos” (2021). El primero se realizó en escuelas sede, donde acudían maestros de nivel primario contratados para realizar actividades recreativas. Para el último se contrataron docentes de nivel medio y los encuentros fueron en cada escuela de cursada regular. En este sentido los jóvenes reforzaban el vínculo con “sus” profesores y “su” escuela. Sin embargo, como explica una docente de la casa:

“lo de vincularse con sus profesores es un engaño también. Yo tengo 43

horas nunca podría tomar esas horas. Entonces, terminaron agarrando los docentes reemplazantes, los más nuevos que tenían capacidad para tomar horas y se perdió el sentido y ya claro, entonces vos tenés un docente que los pibes no conocen necesariamente, que no conoce tanto la escuela, estos planes son siempre así” (M. profesora de problemática educativa, escuela macrocentro).

Otro docente decía al respecto: “lo de los sábados no funcionó, el día y horario era complicado para la implementación, si los chicos faltan en la semana, menos van a venir el sábado a la mañana” (P. profesor de historia, escuela macrocentro). Ante la inasistencia masiva, el profesor de Educación Física a cargo de las horas de este plan propuso ir a la escuela durante la semana y realizar actividades en los recreos y horas libres. “Yo tengo que poder hacer algo con esas horas que estoy cobrando” –le decía a la directora–. El equipo directivo aceptó la propuesta y el programa se implementó de esta forma. De esta manera se intentó utilizar el recurso recibido, con otra dinámica y otros sentidos.

Algo similar sucedió con el Plan “Vincular”, que se puso en marcha en Santa Fe, a fines de 2021 y principio de 2022. En cada escuela se ofrecieron 10 horas de tutorías para dos docentes, que acompañaban la re-vinculación, llamando uno por uno a los estudiantes que habían dejado de asistir y acompañándolos también en la realización de tareas adeudadas del bienio 2020-2021<sup>12</sup>. El contacto con los jóvenes en febrero fue complicado por el receso. Entonces, una de las tutoras del plan utilizó esas horas para escribir un proyecto para la escuela. Como mencionamos, en este establecimiento hay turno vespertino, en este horario es muy complicado el traslado, por temas de seguridad. Por ello se generó un acuerdo institucional para salir más temprano. A los alumnos se les dan actividades remotas por ese tiempo de cursado cedido. El proyecto que escribió esta docente tutora sistematizó dicha propuesta en un plan de cursado bimodal que fue presentado al Ministerio de Educación Provincial. Así lo explicaba:

“Yo la arranqué en febrero el proyecto y lo terminé de diseñar con las directoras fines de marzo, ya lo tiene el supervisor en sus manos, estamos esperando respuesta. Se trata de lo siguiente, cuando arrancamos veíamos que los chicos tenían un tema con el volver a la normalidad, el tema de los horarios, las frecuencias de colectivo fueron disminuyeron muchísimo. (...) Un montón de papás se acercaban a la escuela a plantear el tema del horario y después otra de las cuestiones que a los chicos también les pasó que les robaron acá esperando el colectivo, a veces estaban más de 45 minutos esperando. Entonces, algunos llegaban doce de la noche, es tremendo ese horario. A raíz de eso empecé el proyecto, que ya lo veníamos viendo el año pasado porque lo hablábamos con muchos docentes, pero como que nadie

viste atinaba a decir, bueno, vamos a hacerlo y bueno, yo como tenía disponibilidad horaria...y bueno. El proyecto consta de tener una bimodalidad, que el alumno tenga un cursado presencial de una franja horaria mucho más corta, de las 18:30 a las 21 horas, y las otras horas que no se dan frente a curso hacer algo remoto, para no decir virtual porque no siempre hay conectividad (P. profesora de historia y tutora, escuela macrocentro).

Por iniciativa de los docentes, las horas que brindaban estos planes, se convirtieron en un recurso institucional. Los Sábados Activos se transformaron en un espacio de recreación durante la semana, en los recreos, y el Plan Vincular sirvió para que la profesora citada pudiera sistematizar y redactar una propuesta de cursado bimodal.

La política educativa se concreta, en el contexto escolar, a través de prácticas que se caracterizan por la “disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno a ello” (Duschatzky, 2010, p.89). Para que sea posible realizar estas apropiaciones se requieren procesos complejos que son multidireccionales y colectivos, los cuales suelen ensayarse como reformulaciones y traducciones. La apropiación, entonces, ofrece márgenes para seleccionar, reelaborar y producir recursos culturales. Esta manera de entender tal proceso cobra sentido en una definición de cultura heterogénea y dialógica, contextualizada histórica, social y políticamente (Rockwell, 2018). “El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela” (Rockwell, 2018, p. 63).

De este modo, en las implementaciones de la macro-política se construyen micro-políticas, que se materializan en las aulas, en las oficinas, en los papeles y planillas, en los informes, en las prácticas docentes. Entonces, para comprender una política educativa ya no es tan importante cómo se diseñó, cómo debería implementarse, sino cómo funciona concretamente a nivel local.

### **Reflexiones finales: la micro-política en la escuela**

Analizando estas breves crónicas podemos reflexionar sobre los modos en que cobran vida las políticas educativas estatales a través de micro-políticas escolares. Hacer foco en las micro-políticas permite observar el funcionamiento de lo estatal en las prácticas, en el terreno.

Docentes y directivos, a través de mecanismos de mediación social, haciendo apropiaciones, traducciones y críticas dan forma “real”, “la que se puede”, a las políticas de inclusión en el nivel medio. Ya sea tomando posicionamientos y generando esquemas de distribución y organización para repartir la copa de leche o las net-books; generando formas de acompañamiento que enlazan al joven con la escuela; tomando los recursos que llegan para aprovecharlos. En estas mediaciones hacen

llegar las políticas estatales a los estudiantes, podríamos decir que en las escuelas el Estado “toca” a los jóvenes (Chavez, 2017), se acerca y se aleja, deja y no deja huellas en ese camino.

Las políticas dan marco a la labor de los docentes, brindan repertorios simbólicos y materiales: modos de intervención y acompañamiento, esquemas de distribución, formas de entender la educación, también salarios, equipamientos, edificios, aunque cabe aclarar que en el haber material encontramos muchas deudas. Con estos recursos que brinda y no brinda el Estado, con las normativas y programas que continúan o no continúan, los docentes, en su praxis cotidiana, pueden construir puentes y/o barreras institucionales, burocráticas y simbólicas, para hacer efectivo el derecho a la educación.

En estas breves crónicas de implementación describimos las situaciones sociales e históricas que afectan a las escuelas, el hambre, la desafiliación, la inseguridad, generando desigualdades educativas. También analizamos el trabajo docente que oscila entre la búsqueda por reducir dicha desigualdad y la trampa de reproducirla, porque acecha la precarización laboral de los profesores y la fragilización de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Las reflexiones sobre la implementación de políticas aquí desarrolladas apelan al análisis de los procesos de mediación y apropiación, no a la evaluación de su éxito o fracaso. Antes que en el resultado, indagamos en los procesos por medio de los cuales las políticas educativas cobran vida en las escuelas. En esos procesos hay deudas pendientes y logros locales, compromisos y resistencias, caminos abiertos y obstáculos también. Lo estatal toma esta forma múltiple en el quehacer cotidiano de docentes y directivos, cuando interactúan entre ellos y con los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- ABRAMS, P. (1988). Notes on the Difficulty of Studying the State. *Journal of Historical Sociology*, 1, 59-89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6443.1988.tb00004.x>
- ACHILLI, E (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde.
- ALAYÓN, N. (2011). Repensando históricamente la asistencia. Autoanálisis del autor del libro “Asistencia y Asistencialismo”. *Revista Debate Público*. 119-123. [https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/15\\_alayon.pdf](https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/15_alayon.pdf)
- ALUCIN, S. (2023) El concepto de trayectorias en políticas públicas para la inclusión socio-educativa. En COPERTARI, S; LOPES, C; DELMASCHIO, C. (comp) *La Techné Educativa em Pandemia: Diálogo para una educación inclusiva desde la virtualidad*. RCE.
- ALUCIN, S. V., & MONJELAT, N. (2023). *Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina*. *Revista Educación*, 47(1), 20–37. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52013>

ANDRENACCI, L. (2005). *Problemas de política social en la Argentina*. Prometeo

BALMACEDA, J. P. (2020). ¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia? En BELTRAMINO, L. (comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 59-64). Universidad Nacional de Córdoba..

BENÍTEZ LARGHI, S. (2016). Desigualdades sociales y digitales: tras los rastros de la apropiación tecnológica entre jóvenes estudiantes secundarios de Argentina. *Controversias y concurrencias latinoamericanas* Vol. 8 N°13, 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/5886/588666483008.pdf>

BENÍTEZ LARGHI, S Y ZUKERFELD, M. (2015). *Fujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en las escuelas secundarias. Un análisis socio técnico de las capas del programa Conectar Igualdad. Informe de investigación.* <https://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>

BRITOS, S., O'DONNELL, A., UGALDE, V. y CLACHEO, R. (2003). *Programas alimentarios en Argentina*. CESNI.

CASTEL, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Paidós.

CASTEL, R. (2008). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Manantial.

CHAVES, M. (2017). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia. *Ciudades* N° 1, 79-96. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57371/CONI-CET\\_Digital\\_Nro.59563743-7b3d-47bd-9124-92486f591b25\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57371/CONI-CET_Digital_Nro.59563743-7b3d-47bd-9124-92486f591b25_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 365/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_365\\_-\\_20\\_distancia\\_if-2020-48356979-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_365_-_20_distancia_if-2020-48356979-apn-sgcfeme.pdf)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 367/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_367\\_y\\_anexos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_367_y_anexos.pdf)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 368/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_368\\_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 379/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_379\\_y\\_anexos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_379_y_anexos.pdf)

COWAN ROSS, C. Y NUSSBAUMER, B. (2011) *Mediadores Sociales. En la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Ciccus.

DANANI, C. (2017). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. *En Chiara, M y Di Virgilio, M (comp) Gestión de la política social: conceptos y herramientas* (pp. 25-52). Universidad Nacional de General Sarmiento

DUSCHATZKY, S. (2010) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.

ENGELMAN, M. (2006). Discriminación y estigmatización como barreras de accesibilidad a la salud. *Anuario de investigaciones* XIV, 221-228. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943021.pdf>

EZPELETA, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21, 403-424. <https://www.redalyc.org>

[org/pdf/140/14002106.pdf](https://doi.org/10.14002106.pdf)

FISCHMAN, G. (2007). Entre segundas madres y trabajadoras “ajustadas”: Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras en la Argentina. *Cadernos De Educação*, (28), 41-83. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i28.1791>

FRASER, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.

FREDERIC, S. y SOPRANO, G. (2009) Construcción de escalas de análisis en el estudio de la política en sociedades nacionales. En Frederic y Soprano (Comp.) *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp.11-72). Prometeo.

FRIGERIO, G. (2019). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En FRIGERIO, G; KORINFELD; RODRIGUEZ, C (coords.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp.41-100). Noveduc.

GRASSI, E. (2003). El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90. *el@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 1(4), 29-51. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/2712>

JEWELL, C. (2007). *Agents of the Welfare State. How Caseworkers Respond to Need in the United States, Germany, and Sweden*. Palgrave Macmillan.

LIONETTI, L. (2007) La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916). Miño y Dávila.

LIPSKY, M. (1983). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

MONTESINOS M. P. y SINISI, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate: un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativo. *Cuadernos de Antropología Social*, N°29, 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913914003.pdf>

MUÑIZ TERRA, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), 36-65. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf)

PERELMITER, L. (2012). Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente (Ponencia). *VII Jornadas de Sociología de la universidad Nacional de General Sarmiento*. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/Perelmiter-ponencia-versi%C3%B3n-final.pdf>

RAMACCIOTTI, K. (2010). Reflexiones en torno a cómo pensar las intervenciones sociales del Estado. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, Año 3, N°3, 193-204. [https://estudiosmaritimossociales.org/wp-content/uploads/2016/05/rem-snc2ba-3-28x21-29-4-2011\\_p193-204-2.pdf](https://estudiosmaritimossociales.org/wp-content/uploads/2016/05/rem-snc2ba-3-28x21-29-4-2011_p193-204-2.pdf)

RAWLS, J. (1979). *Teoría de la Justicia social*. Fondo de Cultura Económica.

ROCWELL, E. (2018) La dinámica cultural en la escuela. En Arata, N. Escalante, j, Padawer, A y Rocwell, E (comp) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología escencial* (pp.

305-329). CLACSO.

SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.

SHARMA, A. Y GUPTA, A. (2006). *The anthropology of the State*. Blackwell.

SHORE, C. (2011). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda* N°10, 21-59. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>

SOLDANO, D. (2009). El Estado en la vida cotidiana. Algunos desafíos conceptuales y metodológicos de la investigación sobre política y biografía. En Frederic y Soprano (Comp.) *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp. 235-254). Prometeo.

TERIGI, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. (comp.) *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Santillana.

TERIGI, F y BRISCIOLI, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (2003-2016). En Pinkas, D y Montes, N (comp) *Estados del Arte sobre educación secundaria, la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp.119-172). Ediciones UNGES.

TOBAR, F. (2002). *Acceso a los medicamentos en Argentina: diagnóstico y alternativas*. CEDES.

YANNOULAS, S. (1996). *Educación: ¿Una Profesión De Mujeres?* Kapelusz.

YOUNG, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University.

ZELMANOVICH, P. (2013) *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas* (Tesis de doctorado en ciencias sociales, FLACSO). Repositorio digital FLACSO Ecuador <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217>

## Notas

<sup>1</sup> Dra. En Ciencias. Antropológicas, investigadora asistente de CONICET, profesora adjunta en la Universidad Nacional de Rosario. Contacto: [alucin@irice-conicet.gov.ar](mailto:alucin@irice-conicet.gov.ar)

<sup>2</sup> Este plan se implementó entre 2010 y 2015, el mismo tenía como objetivo la distribución de netbooks entre estudiantes y profesores, la creación de contenido y la capacitación docente, para lograr una mayor inclusión digital que impacte no sólo en las escuela sino también en los hogares (Autor y otro 2023).

<sup>3</sup> Es un programa de transferencia, de un monto mensual fijo. El 20% del mismo es retenido por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y se puede cobrar una vez presentada la documentación que acredite escolaridad y controles de salud.

<sup>4</sup> En las escuelas de Santa Fe toda la información de las trayectorias de los estudiantes se carga en el Sistema de Gestión Escolar Web (SIGAE). Se trata de un “sistema de administración que permite registrar on-line inscripciones, legajos de alumnos, secciones, planes de estudio, información de comedores escolares, emisión de títulos, etc., eliminando las planillas en “formato papel” que anteriormente debían presentarse en las Delegaciones Regionales.

Este sistema dispone también de un módulo especial para la gestión electrónica de consultas en forma directa y digital hacia el Ministerio” (Véase: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=122273](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=122273)). A la vez las escuelas llenan un formulario de ANSES para certificar la escolaridad, con los datos que tienen en el SIGAE. Constancia con la cual los destinatarios de la Asignación Universal por Hijo pueden cobrar el 20% retenido.

<sup>5</sup> El Plan de Mejora Institucional tenía como propósito el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr la inclusión y permanencia de los alumnos, transformando la cultura institucional del secundario (Resolución CFE N° 88/09).

<sup>6</sup> Escuela Abierta funcionó entre 2014 y 2019, se inscribía en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, era un programa de formación docente permanente, situada y en contexto, de acceso gratuito y en horario laboral. Su propósito era transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje. Véase: [http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa\\_destacado.php?id=32](http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=32)

<sup>7</sup> En el diseño curricular jurisdiccional las ruedas de convivencia son definidas como “espacios de encuentro, intercambio y producción de propuestas orientadas a la construcción de la convivencia escolar”. La actividad es coordinada por el facilitador de la convivencia “quincenalmente, por espacio de ochenta minutos, en horarios y días rotativos de modo de integrar a los docentes que estén a cargo del curso” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014, p. 109).

<sup>8</sup> El programa Secundario completo se implementó entre 2016 y 2019, el fin del mismo era acompañar las trayectorias escolares singulares de los estudiantes para lograr la mejora de los aprendizajes, a través de la construcción de repositorios de estrategias y recursos que elaboran los referentes territoriales con los tutores académicos. Véase [http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa\\_destacado.php?id=34](http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=34)

<sup>9</sup> Tanto el PMI como el programa Secundario Completo planteaban tutorías académicas en el contraturno.

<sup>10</sup> Este programa se creó “con el objetivo de recuperar la vinculación de las niñas, niños, jóvenes y adultos de escuelas públicas del sistema educativo, que hayan visto interrumpido el vínculo de manera total o parcial; así como la implementación de estrategias de fortalecimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria” (ME, Res. 3027, 2021:3). Para más información véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/marco-normativo-3>

<sup>11</sup> Se refiere a un barrio residencial que da al río, como es “La Florida”, donde se ubica la escuela y a “La Cerámica”, que es un barrio relativamente cercano, atravesado por la pobreza y la violencia.

<sup>12</sup> Durante la pandemia el Consejo Federal de Educación definió que la organización curricular se organizaría como bienio, para lo cual se propuso un trabajo de priorización curricular. Esto además transformó el esquema de promoción, porque la evaluación ya no sería anual (CFE, Resolución N° 367/2020).

## Educación pública en disputa: reflexiones en torno a las definiciones educativas de La Libertad Avanza entre la campaña electoral y sus primeros meses de gobierno

### Disputing Public Education: Reflections on the Educational Definitions of La Libertad Avanza in the Electoral Campaign and the Early Stages of the Administration

María Paula Sityar<sup>1</sup>  
María Belén Hobaica<sup>2</sup>  
Braian Marchetti<sup>3</sup>

#### Resumen

Se propone recuperar el análisis realizado en el marco de la asignatura Política Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP sobre la plataforma electoral de La Libertad Avanza y sus propuestas educativas durante los meses de campaña de las elecciones de 2023. Se reconocen los supuestos fundamentales en los que se asienta la propuesta de los *vouchers* como eje central de la campaña electoral junto con las políticas desplegadas en la materia durante los primeros tres meses del actual gobierno. Se destacan las experiencias previas que promovieron la descentralización y privatización del sistema educativo argentino, considerándolas como antecedentes clave para comprender cómo las transformaciones en la política educativa de la Argentina actual se dan a la luz del resurgimiento de la derecha desde una perspectiva histórica que se presenta como “innovadora”.

**Palabras clave:** educación pública; políticas educativas; privatización educativa; *vouchers*

**Abstract**

This paper aims to revisit the analysis conducted within the framework of the Educational Policy course at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Humanities of UNMdP concerning the electoral platform of 'La Libertad Avanza' and its educational proposals during the campaign months of the 2023 elections. It identifies the underlying assumptions of the voucher proposal as the central axis of the electoral campaign, along with the policies implemented in the field during the first three months of the current government. Previous experiences that promoted the decentralization and privatization of the Argentine educational system are highlighted, considering them as key antecedents to understand how transformations in Argentina's current educational policy unfold in light of the resurgence of the right from a historical perspective presented as 'innovative'.

**Keywords:** Public Education; Educational Policies; Educational Privatization; Vouchers

Fecha de recepción: 16/03/2024  
Fecha de evaluación: 22/03/2024  
Fecha de evaluación: 25/03/2024  
Fecha de aceptación: 27/03/2024

## La educación pública en disputa

Cada 8 de julio en Argentina se conmemora la promulgación de la Ley n° 1420 de Educación común, establecida en 1884. Pensar en una educación gratuita, obligatoria y de calidad fue algo fundamental para el naciente Estado-Nación argentino. La Ley de Educación Nacional del año 2006 aún hoy sigue generando debates en torno a la obligatoriedad y la inclusión educativa. Permitir el acceso a todos los niños y niñas de la Argentina a la Escuela Pública se configuró como uno de los mayores reconocimientos en materia de derecho de nuestro país. La educación es un derecho en el cual el Estado -nacional y provincial- debe asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo.

Estos aspectos centrales de la educación argentina están en continua tensión, pero se torna especialmente acuciante re pensarlos en tiempo presente a la luz de un nuevo gobierno de corte ultraderechista. El resultado de las PASO en agosto de 2023 vaticinó un escenario de triunfo “liberal” que no tardó en materializarse el 19 de noviembre de ese mismo año en un ballottage presidencial que consagró a La Libertad Avanza como el nuevo oficialismo y reconfiguró el mapa político de nuestro país. Desde la asunción de gobierno del 10 de diciembre del 2023, la política ha tomado un ritmo frenético con decisiones que afectaron de manera directa al funcionamiento del sistema educativo nacional al poner en tensión la relación con los docentes y al atacar de manera sistemática los valores de la escuela pública y el Estado como garante del derecho a la educación.

Durante la campaña electoral, en el marco de la asignatura Política Educativa de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, se llevó adelante un trabajo de análisis de las propuestas electorales educativas, dentro del cual decidimos seleccionar la plataforma de La Libertad Avanza y analizar el sistema de *vouchers* educativos allí propuesto. Su triunfo, el presente actual y las políticas desplegadas nos impulsaron a recuperar ese trabajo para ampliar y profundizar sus reflexiones. Para ello tomamos como punto de partida una serie de interrogantes, ¿qué es lo que resulta paradigmático de estas ideas tan radicales que ponen en cuestión una serie de derechos conquistados a lo largo de nuestra historia reciente?, ¿en qué supuestos halla raigambre la convicción de que semejante propuesta es implementable gradualmente? Deseamos sostener estos interrogantes, aunque la ambición de responderlos cabalmente supondría exceder el propósito de esta comunicación. Hacerlo implicaría inmiscuirnos intuitivamente en un análisis pormenorizado acerca de la subjetividad de la época signada por un capitalismo de la información en la que el avance del mercado neoliberal es alentado por el agotamiento de la metanarrativa institucional del Estado-nación y el consiguiente resquebrajamiento del lazo social; en suma: la crisis de la democracia del siglo XXI (Lewkowicz, 2006). De allí que elijamos centrarnos en el análisis de la

política educativa perfilada por el nuevo gobierno y repensar la propuesta de campaña en la materia en un contexto de emergente conflictividad social, agudizada por la desregulación económica. Si bien el sistema de *vouchers* educativos no se configura aparentemente como una política desplegable en el corto plazo en Argentina, muchas de las medidas anunciadas a lo largo de los primeros tres meses de gestión pueden interpretarse a partir de los postulados que lo sustentan. Por ello nos hemos propuesto seguir los pasos de una naciente (o jovencísima, por no decir improvisada) gestión para dilucidar la compleja trama en la que se materializa el vaciamiento del Estado y se definen las políticas públicas.

Recuperaremos entonces los principales aspectos de las políticas desplegadas en materia educativa durante los primeros tres meses del actual gobierno, reconociendo los supuestos fundamentales en los que se asienta la propuesta de los *vouchers*. Además, destacamos las experiencias previas en política educativa durante la década neoliberal de 1990, en la que se promovieron instancias de descentralización y privatización del sistema educativo argentino, las cuales se configuran como antecedente clave para comprender cómo las transformaciones en la política educativa de la Argentina actual se dan a la luz del resurgimiento de la derecha.

Milei realiza una memorialización del menemismo (Sanchez, 2023), poniendo en vigencia los preceptos neoliberales en educación puestos en práctica en la década del '90. De hecho, rastrear los antecedentes del discurso neoliberal en educación es uno de los motivos que conducen el presente escrito, especialmente porque “las dinámicas históricas de la cultura en espacios educativos, como en otros dominios (...), están sujetas a juegos y tramas de poder –legitimación, dominación, resistencia, coerción-, e involucran tanto continuidades como rupturas a lo largo del tiempo” (Rockwell 2007, p.176). Aproximarnos al análisis histórico de los fenómenos educativos y de las políticas educativas desplegadas décadas atrás nos permite comprender la multicausalidad de los procesos, reconocer continuidades y rupturas, resistencias y consensos.

### **Milei y el ataque a la educación pública en tres meses de gobierno**

Desde la asunción de Javier Milei como presidente de la Argentina, la administración nacional se vio modificada en su funcionamiento, eliminando Ministerios y transformando a muchos de ellos en secretarías y subsecretarías. La descentralización de los organismos estatales llevó a que el Ministerio de Educación –organismo público dependiente del Poder Ejecutivo Nacional y con dicha denominación desde 1949- pase a estar bajo la administración del Ministerio de Capital Humano<sup>4</sup>. En consonancia con esta medida es que se enmarca el Decreto de Necesidad y Urgencia denominado “Bases para la reconstrucción de la economía argentina” publicado en el Boletín Oficial el 21 de diciembre de 2023. La norma incluye alrededor de trescientas

reformas (muchas fuera de cualquier marco legal) y múltiples derogaciones. El DNU hace una única referencia a la educación en el inciso F del artículo 97 perteneciente al Capítulo IX titulado “Servicios esenciales”. Allí y como su nombre lo indica declara la “educación de niveles guardería, preescolar, primario y secundario, así como la educación especial” como servicio esencial. Entendemos que el fin de esta medida radica en impedir el derecho a huelga de los trabajadores de la educación como único camino para garantizar mayor cantidad de días del ciclo lectivo—medida que atenta contra los derechos de los trabajadores y además introduce a la concepción de la educación como un servicio.

Antes de finalizar el mes de diciembre el presidente envió al congreso el tratamiento de la “Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos”, cuyo formato original contenía más de 660 artículos pero que fue reducido a la mitad en su intento de ser aprobado. La también denominada “Ley Ómnibus” reunía dos tercios de todas las reformas aunque con la particularidad de centrarse en áreas sólo modificables por el congreso. Pese a que en principio el paquete de normas obtuvo la aprobación general con 144 votos, fue enviada posteriormente a comisiones por pedido del bloque de La Libertad Avanza y el gobierno desistió de su tratamiento en sesiones ordinarias y extraordinarias bajo su última redacción.

De esta medida sin efectividad interesa recuperar las modificaciones pretendidas sobre algunos artículos de la Ley Nacional de Educación y la Ley de Educación Superior. Sobre la Ley Nacional de Educación 26.206 incorporaba dos incisos al artículo 76 que regula las obligaciones del Instituto Nacional de Formación Docente; esta fue la primera gran interpelación al sector docente. El nuevo artículo estipulaba la obligatoriedad de realizar una evaluación cada cinco años a través de “un examen que certifique las capacidades y conocimientos adquiridos”. Asimismo, mencionaba que “la evaluación periódica será una condición y un aliciente para poder desempeñarse como docente en el país” argumentando la imprescindibilidad de “revalidar las capacidades y conocimientos”. Por otro lado, la modificación también sustituye el artículo 78 de dicha Ley alegando la definición de los criterios para la evaluación y revalidación a cargo de la Secretaría de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación. Por otra parte, en relación a la formación estudiantil y la evaluación del sistema educativo, la Ley Ómnibus planteaba la sustitución del artículo 95 de la Ley 26.206. El mismo proponía la realización de un examen censal obligatorio al término del nivel secundario para “medir los aprendizajes adquiridos y las capacidades desarrolladas por los adolescentes”. Asimismo, permitía la difusión de los resultados resguardando la identidad de estudiantes más no de docentes e instituciones educativas. Por último, las modificaciones relativas a la Ley de Educación Superior contemplaban la sustitución del artículo 2° bis por el artículo 553 que establecía aranceles a estudiantes extranjeros que no contaran con residencia permanente en el país, aunque les confería la posibilidad de ser titulares de be-

cas. Otro de los aspectos a los que apuntó la reforma fue hacia los exámenes de nivelación y orientación profesional y vocacional. La Ley de Bases estipulaba que aquel estudiante que concluyera sus estudios secundarios podría acceder libre e irrestrictamente a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior a través de “procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador”. La novedad residía en la posibilidad de dar fin al Ciclo Básico Común (CBC) de la UBA al plantear una vía alternativa al proceso de nivelación mediante la acreditación de un examen de ingreso directo a elección del estudiante.

Al margen de estas reformas truncas, el gobierno continuó desplegando una serie de medidas que afectan severamente el sistema de educación pública. Una de las más emblemáticas ha sido la eliminación del FONID (Fondo Nacional de Incentivo Docente), eliminado en primera instancia de las transferencias a las provincias y ratificado por el secretario de Hacienda Carlos Guberman en el marco de una reunión entre funcionarios de Nación y provinciales la primera semana de marzo. El 27 de febrero se llevó a cabo un encuentro entre el secretario de Educación Carlos Torrendell y diferentes representantes de los cinco gremios docentes nacionales (CTERA, CEA, SADOP, UDA y AMET) respecto a la cual el presidente, así como su vocero, manifestaron que no se trató de una paritaria y que el FONID ya no existía, puesto que el último decreto presidencial que lo había prorrogado había caducado.

Es así que en vísperas de un nuevo ciclo lectivo las posibilidades del inicio de clases se ven amenazadas por la ausencia de una paritaria docente y la escalada de tensión con los gobernadores. Los argumentos –muchos ya mencionados anteriormente- se basan en la descentralización de la educación, concertada desde la presidencia de Menem con las transferencias de las escuelas secundarias e institutos terciarios a las 24 provincias, siendo estas últimas las únicas encargadas de financiar y negociar los aumentos salariales en Educación.

Ante este crítico escenario, consideramos pertinente preguntarnos qué quedó de la propuesta de *vouchers* educativos, eje central de la campaña educativa de Milei. Lejos de ser una idea descartada, el sistema de *vouchers* fue aludido por el presidente durante una reunión con el gobernador de Santa Cruz en su visita a la provincia en el mes de enero<sup>5</sup>. La propuesta de campaña habría sido sugerida como una “solución” a la crisis educativa comentada por Claudio Vidal, aunque posteriormente en la provincia arguyeron que cualquier transformación en términos de política educativa es una prerrogativa correspondiente al distrito.

Por otro lado, el gobierno nacional anunció en febrero un mecanismo de asistencia destinado a la clase media para el pago de cuotas de colegios privados. La medida se oficializó a través de la resolución 61/20246 publicada el 20 de marzo en

el Boletín Oficial, firmado por la ministra de Capital Humano Sandra Pettovello. El programa de asistencia denominado “Vouchers educativos” consiste en una prestación temporaria que aplica a “familias cuyos hijos asisten a instituciones educativas públicas de gestión privada de niveles inicial, primario y secundario con aporte estatal”. Los requisitos detallados en la resolución estipulan que el beneficio se destina a estudiantes de hasta 18 años de edad y para acceder el ingreso familiar no debe superar el equivalente a siete salarios mínimos vitales y móviles. Asimismo los establecimientos al que asisten deberán contar con al menos un 75% de subvención estatal y una cuota que no supere los \$54.396. La suma de dinero otorgada a las familias será “determinada, no contributiva y mensual” por cada hijo recibiendo el 50% del valor del arancel de jornada simple en función de la cuota base (correspondiente a marzo de 2024) en mayo, junio y julio. La única característica semejante que tiene en común con la medida con la propuesta de campaña reside en que el mecanismo de asistencia constituye una forma de subsidiar la demanda y no la oferta. De tal modo que los colegios privados que apliquen al programa serán doblemente subsidiados por la subvención otorgada en primer lugar por el Estado a las instituciones (subvencionando la oferta) y la que ahora destinará el nuevo gobierno a las familias (subvencionando a la demanda).

De esta manera, observamos en estos primeros tres meses el inicio de una reforma profunda que se propone para el sistema educativo. Las transformaciones que se dieron son la antesala de un objetivo claro: convertir a la Educación en un servicio público esencial, eliminando o limitando el derecho a huelga de los docentes, y promover la competencia entre escuelas y universidades de gestión privada y estatal. Estas medidas iniciales presagian escenarios de conflictividad social, problemas de instrumentación y del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

### **Vouchers educativos: una propuesta reciclada y anquilosada**

Durante la campaña electoral, la propuesta central para el ámbito educativo consistió en los llamados vouchers educativos. Nos detendremos brevemente en la relevancia de repensar esta propuesta de campaña en el actual escenario político. Considerando que sólo ha sido mencionada como una solución en el marco de una conversación con el gobernador de la provincia de Santa Cruz y que la única medida semejante consiste en subvencionar a familias de clase media para el pago de cuotas de instituciones privadas, una política justificada en las dificultades que supone la actual crisis económica y fundada en disposiciones de la Ley Nacional 26.206; es necesario elaborar una (re)interpretación del panorama general que nos brinda el conjunto de medidas y discursos sostenidos por el gobierno nacional. Una tarea semejante exige una lectura que no se acote al ámbito local, sino que considere la Reforma global y las tendencias privatizadoras que azotan la región.

La impracticabilidad de la propuesta electoral (que hemos de insistir, no ha sido descartada) demarca el modo de concebir las instituciones, su funcionamiento y a los actores sociales implicados, así como también el propio tiempo. Los argumentos que refutan y demuestran la deficiencia del sistema de *vouchers* (a los que nos referiremos oportunamente) exponen la lógica de argumentación que estructura el discurso político en torno a lo educativo: un planteo económico de costo-beneficio que prescinde totalmente de las realidades sociales en que funciona el sistema, lo cual da cuenta de un desconocimiento u ocultamiento de una serie de casos y aspectos que contradicen ampliamente su implementación. Cuando analizamos dicha lógica en los discursos que defienden reformas semejantes y la privatización de la educación pública, lo que vemos es el uso de la teoría económica del mercado como una teoría normativa de la política (Cosse, 2000). Este aspecto no puede ser interpretado si no es a la luz de la crisis de legitimidad del Estado cuya raigambre se halla en las dos últimas décadas del siglo pasado.

Los *vouchers* educativos tienen su origen en el liberalismo económico de Milton Fridman durante mediados del siglo XX en los Estados Unidos, donde publica su ensayo "The Role of Government in Education" (1955). Allí intenta demostrar que los sistemas educativos son más eficientes cuando se promueve la competitividad, es decir, cuando se administran bajo los mismos principios que una empresa, que un mercado. De esta forma, los fondos que el Estado invierte en educación (salarios, infraestructura, materiales, formación docente, etc., es decir, todo aquello que compone la "oferta educativa") pasa a manos de la "demanda", es decir, que cada familia recibe un bono o vale para pagar la escolarización de sus hijos de acuerdo a sus preferencias y gustos. Así, los supuestos y premisas que sustentan el sistema de *voucher* provienen de la teoría de la libre elección, una corriente de pensamiento económico que se remonta hacia fines de la década del 50' en Estados Unidos que emerge en el contexto de la crítica a la moderna economía del bienestar y se fortalece con la crisis de la teoría sociológica y la teoría política a inicios de los 60'. Esta perspectiva económica concibe a la sociedad como un agregado de individuos sin ningún grado de organización social al tomar decisiones, quienes tampoco son influidos por el contexto, tendiendo a destruir cualquier distinción entre el sector público y privado. Durante la campaña electoral, el actual presidente hizo alusión al funcionamiento del sistema argumentando que "con el mecanismo de *vouchers* se crea competencia, entonces aquellas instituciones que lo hagan mejor van a tener mayor afluencia de alumnos" y "las instituciones que quiebren van a quedar en manos de las que queden en expansión, y es un círculo que genera mejor calidad educativa".

Cuatro son los supuestos fundamentales de la teoría de la libre elección: en primer lugar, sostiene que los individuos se mueven racionalmente en la sociedad buscando maximizar utilidades; en segundo lugar, que los individuos disponen de toda la información existente para tomar sus decisiones. Por otro lado, la teoría expande la

noción de mercado tradicional definiéndolo como espacio de intercambio de bienes públicos; y finalmente entiende que el mercado es el mecanismo más eficiente de asignación de recursos. En este sistema los padres son asimilados a la figura del consumidor racional inspirada en la idea de que el derecho a poder elegir y la convicción de que las personas desean construir sus propios destinos permitiría un mayor interés, participación y compromiso con la educación de sus hijos. Sin embargo, el supuesto del libre acceso a la información es indemostrable, ya que este varía fuertemente según la posición social y el nivel educativo de los actores (Cosse, 2000).

Varios fueron los sectores que en su momento se proclamaron en contra del sistema de *vouchers*; gremios como SUTEDA o la CTERA, así como distintos portales periodísticos alertaron de sus posibles consecuencias: hubo una alusión a la “privatización, segregación, exclusión y discriminación” y a un “sistema educativo estallado, fragmentado y desigual (Télam, 2023). En ese sentido, uno de los argumentos más fuertes en contra de su implementación fue su fracaso en varios países del mundo en general y en América Latina en particular que tuvieron lugar entre los años 80’ y comienzos de los 90’. Chile es el caso más citado, aunque también se llevó adelante en Uruguay, Nicaragua; en Argentina se implementaron las “Escuelas 2001”, escuelas experimentales o autogestionadas en San Luis (Feldfeber, 2003). Lo interesante acerca de los estudios en torno a estas experiencias es que en ningún caso se logró mejorar la calidad educativa, sino que, en general, la política provocó la segmentación del sistema y una evidente brecha de calidad entre las instituciones de corte socioeconómico. Parte de las conclusiones de estudios que datan a comienzos del 2000 coinciden en afirmar que cuando se analizan los resultados de calidad educativa a lo largo de un periodo de tiempo en vez de un momento en específico, las escuelas públicas que cuentan con políticas compensatorias de las desigualdades sociales mejoran más que las privadas (Cosse, 2000). Este último aspecto se torna especialmente importante cuando las calificaciones y las estadísticas en base a rankings globales se convierten reiterativamente en argumentos irrefutables para justificar medidas que agudizan la precarización laboral y condenan la lucha docente negando el derecho a huelga.

Una de las conclusiones preliminares a las que arribamos al analizar la propuesta de campaña fue que lo que parecía novedoso en realidad no era nada nuevo. Creemos que no es casual que la evidencia de los malogrados resultados del sistema de *vouchers* coincida con un periodo histórico de gobiernos neoliberales en el país. De modo que incluso cuando su implementación fuera inédita, la teoría económica del mercado que gobierna las políticas educativas comparte los mismos argumentos históricos en contra. Principalmente no se tienen en cuenta los factores socioeconómicos que conducirían a reforzar la segmentación del sistema y agudizar las desigualdades; tampoco se consideran aspectos geográficos como las zonas rurales o de baja densidad poblacional en las que la competencia entre escuelas resulta inviable.

En su momento las voces alertas pronosticaban la eliminación de las paritarias ya que, de implementarse el sistema de *vouchers*, estas instancias se reducirían a una variable más de ajuste librado a las posibilidades de pago de cada escuela. Hoy vemos materializada dicha eliminación a través de una reforma basada en principios neoliberales de ajuste. Otro aspecto no menor en el que también se hiciera hincapié fue la inconstitucionalidad de semejante propuesta puesto que la misma requeriría la modificación del esquema de coparticipación federal de impuestos, ya que el financiamiento del sistema educativo es de carácter federal y en consecuencia, depende de cada provincia.

¿Puede el avasallamiento constitucional explicarse exclusivamente a partir de una política gobernada por una fe ciega en la economía radical del libre mercado? Las medidas desplegadas transgreden e irrumpen en la idea de una educación como derecho social. Este desplazamiento puede ser parcialmente interpretado si se miran los fundamentos que inspiraron el sistema de *vouchers* y que constituyen el único argumento para su defensa tras la evidencia existente de su deficiencia en otros países. En suma: en un mundo en el que el mercado es un sistema científico perfecto, los *vouchers* funcionan beneficiando a todos los individuos, por tanto la única explicación posible de su fracaso se halla en los condicionantes que obstaculizan la libertad de mercado, más no en la maquinaria en sí. Por otro lado, las decisiones del gobierno nacional en materia educativa cobran sentido cuando son leídas conjuntamente a la prórroga del presupuesto de febrero 2023 para las universidades nacionales y el aumento del 6% del salario de lxs docentes del nivel superior en un contexto inflacionario del 254,2% interanual. En otras palabras, un escenario de estas características sólo puede ser comprendido si el sistema educativo no cumple ninguna función para un proyecto de país en general y la formación para el trabajo, el desarrollo científico-tecnológico y la productividad en particular. En una Argentina históricamente a la vanguardia en materia de derechos humanos y de la democratización del acceso a la educación universitaria cabe preguntarnos una vez más ¿cómo llegamos hasta acá? Este interrogante exige que rastreemos las reminiscencias neoliberales de nuestra historia reciente.

### **¿Volver al pasado? Políticas educativas durante la presidencia de Carlos S. Menem (1989-1999). Descentralización y fragmentación educativa**

Este breve recorrido histórico busca identificar los antecedentes de los procesos y tendencias privatizadoras en la actualidad. En palabras de Feldfeber (2018), existen claras evidencias sobre el avance de procesos de privatización (exógenos y endógenos) en el sistema educativo argentino. Se ha producido un fuerte crecimiento de la matrícula de la educación privada y, como observamos en la actualidad, un otorgamiento de subsidios al sector privado y reorientación del presupuesto educa-

tivo<sup>7</sup>. El nuevo gobierno de Javier Milei presenta una restauración conservadora que recupera algunos de los principios y reformas implementadas en los '90, avanzando en la promoción de valores del mundo empresarial y del mercado. La década del 90 en Argentina bajo la presidencia de Carlos S. Menem (1989-1999) dio lugar a una reforma educativa cuyo eje se basó en la concepción del Estado mínimo (Nosiglia y Trippano, 2000). La adopción de políticas de ajuste estructural como salida a la crisis política y económica implicó (en los noventa y en la actualidad) la promoción de una estabilidad económica mediante ajustes presupuestarios y la adopción de políticas formales en las que el mercado juega un papel fundamental. Por otro lado, se ha buscado reducir el Estado mediante privatizaciones y desregulaciones. En este sentido, la descentralización, desregulación y privatización son políticas centrales de la reforma estatal del menemismo.

El “New public management” o la reinención del gobierno encuentran sus ejemplos en las propuestas instrumentadas en las políticas públicas y las educativas en particular. Es así que el equipo que acompaña al expresidente Menem en política educativa completó, durante su gobierno, la transferencia de escuelas secundarias e institutos terciarios a las 23 provincias, con lo que el Ministerio de Educación nacional se quedó “sin escuelas”. Este proceso de transferencia que significó la provincialización y municipalización educativa rompe con la matriz “estado-céntrica” en educación inaugurada en las décadas de 1880-1890. En la actualidad, bajo esta línea se produjo el reemplazo del Ministerio de Educación por el Ministerio de Capital Humano, siendo la Secretaría de Educación la encargada de promover y ejecutar políticas educativas en sus niveles inicial, primario, secundario y superior.

En 1993 se lleva a cabo la segunda transformación institucional relevante: el cambio de la estructura académica, ya que con la Ley Federal de Educación de ese año surgieron nuevos niveles y ciclos de educación, extendiendo también la obligatoriedad educativa. En conjunto se promovió un “plan social educativo” y operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa que eran insuficientes para lograr una mejora en la calidad educativa. Estas políticas hacían eco en la posibilidad de una autonomía de las escuelas, pero, como vemos, fueron promovidas bajo un gobierno de corte neoliberal privilegiando aspectos vinculados a cuestiones financieras-organizacionales y administrativas. En consecuencia, la Ley Federal implementó programas de control centralizados con una doble pérdida de autonomía: del Estado nacional frente a las organizaciones internacionales y de los estados provinciales frente a la nación (Nosiglia y Tripano, 2000). En los noventa, entonces, el Estado definió un nuevo pacto educativo. El rol estratégico que le ocupaba no estuvo dado en la responsabilidad de definir las políticas y ejecutarlas sino por su capacidad para organizar la concertación. Se encargó de proveer la información necesaria, evaluar los resultados y ser garantes del respeto de las reglas de juego (Tedesco, 1995). Los docentes y sus gremios representativos fueron obviados en cualquier consulta

y mantuvieron una relación conflictiva con las conducciones educativas, tanto en el nivel nacional como jurisdiccional. La iglesia católica argentina participó ampliamente en el proceso del lado del Estado. El debilitamiento de las instancias intermedias de la sociedad produjo una profunda desvalorización de la dimensión representativa y participativa de la democracia.

El símbolo del conflicto fue la Carpa Blanca instalada en la Plaza de los dos Congresos por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) entre los años 1997 y 1999. Las luchas contra el poder político que determinaba las variables económicas de los salarios y condiciones laborales de los docentes se desarrollaban en todo el país. El tema central del reclamo recién ingresó al recinto del parlamento en el segundo año de la Carpa. La magnitud que había adquirido en la opinión pública le permitió ser incluida en la agenda en un momento en que se registró un aumento de reclamos sectoriales. Aumentar el sueldo de los trabajadores de la educación fue la principal bandera que movilizó la lucha, también temas como la Ley Federal, los Estatutos docentes y la defensa de la educación pública. Cuando a finales de 1998 se logró convertir en un suplemento salarial -el Fondo de Incentivo Docente-, la lucha adquirió otro matiz. El conflicto se podría haber cerrado un año antes, pero el paro y la negativa de los transportistas para pagar el impuesto creado llevó a que se recaudara menos de la mitad proyectada. Desde julio de 1999 en adelante el saliente gobierno de Carlos Menem dejó de impulsar el cobro del mismo, desentendiéndose del problema<sup>8</sup>.

Tras el triunfo en octubre de 1999, la Alianza fue el actor dominante de las negociaciones en una transición que duró hasta su asunción en diciembre del mismo año. Crecería la tensión entre los principales dirigentes de la CTERA y la Alianza en base a dos puntos que por momentos se cruzaban: la necesidad de recaudación necesaria para el incentivo a rentas generales, y el proyecto posible de Llach, al frente del Ministerio de Educación. El perfil de economista liberal que tenía Llach (exviceministro de Cavallo) y su trabajo sobre las escuelas autogestionadas y autosostenidas fueron una luz de alarma importante, ya que estas escuelas son públicas para los alumnos pero privadas para los docentes—públicas en tanto no establecen requisitos para el acceso y son gratuitas, pero los docentes se ven afectados a un régimen de contratación e inestabilidad laboral característico del sector privado (Feldfeber, 2003). El nuevo Ministro de Educación, Juan Llach, trató de eludir el problema argumentando que no era de responsabilidad nacional y que, por lo tanto, no le correspondía a su cartera proporcionar una solución. Sin embargo, la situación política de un gobierno recientemente instaurado, que llegó al poder con el respaldo de varias regionales de la CTERA, lo obligó a cambiar de postura y abordar la cuestión (Do Campo, 2020).

En 2015, el “giro conservador” que experimentó la Argentina impulsó nuevamente,

con más fuerza, estos procesos. Con la llegada al gobierno de “Cambiamos” bajo la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), el Estado asumió un rol similar al de la década del 90, alejándose de aquellas funciones que había tenido en los gobiernos anteriores, en especial en la redistribución progresiva del ingreso, la prestación de servicios a la población y la generación de condiciones para garantizar los derechos sociales. La implementación de políticas neoliberales y neoconservadoras -que mantienen el espíritu de las reformas educativas de los 90 pero con matices y diferencias- trajo aparejado un retroceso en términos de derechos, entre ellos el derecho social a la educación.

Hoy, en las políticas educativas de la Libertad Avanza, se encuentra una representación actualizada de lo que se desarrolló en la década de los noventa. La teoría del capital humano hace eco en nuestro presente. El vocero presidencial Manuel Adorni manifestó que la Nación no va a transferir a las provincias los recursos económicos correspondientes al Fondo Compensador de Desigualdades Salariales<sup>9</sup>. Planteó que cada jurisdicción del país es libre de pactar el salario que desee con sus trabajadores porque los docentes de la Argentina dependen de cada una de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires.

El FONID se prorrogaba todos los años mediante un DNU que mantenía su vigencia. La conflictividad iniciada entre el gobierno de Milei y los gobernadores provinciales fortaleció el argumento de la descentralización de la educación, donde cada provincia debe hacerse cargo del pago de los salarios docentes y sus futuras adecuaciones<sup>10</sup>. Se retoman los objetivos de la lucha de la Carpa Blanca en los 90. Surgen interrogantes que invitan al debate: ¿Quién hace qué en la educación en la Argentina? ¿Qué rol le ocupa al Estado nacional ya sin escuelas ni ministerio de educación a su cargo?

Si bien desde la década del '90 han pasado más de 30 años, las tendencias privatizadoras siguen vigentes. La mercantilización de la educación se entremezcla con otra tendencia: la globalización de y en la educación, y ambas se conectan por medio de un proyecto político común: el neoliberalismo.

## Reflexiones finales

Hacer un análisis de la propuesta educativa de La Libertad Avanza implicó un viaje hacia el pasado reciente. Las reminiscencias de la historia de nuestro país se expresan hoy bajo el signo de una “contrarreforma destructora de múltiples avances sociales” que sigue las huellas de las tendencias privatizadoras y mercantilistas a escala continental y mundial. La Reforma Global de la Educación atiende a las demandas del capital que, a través de estrategias multifacéticas, se apropia progresivamente en los sistemas educativos e instala la lógica de la propiedad privada poniendo en peligro la educación pública (López, 2017). La propuesta de *vouchers* educativos se convierte

en el reflejo inhóspito de las peores caras del neoliberalismo: la privatización de un derecho básico como la educación vendida como un producto deseable a la luz de significantes como “calidad”, “meritocracia” o “competencia”. No es difícil imaginar la pregnancia de estas ideas en la actualidad cuando analizamos las medidas desplegadas a lo largo de los primeros tres meses de gobierno de Javier Milei.

A lo largo de las últimas décadas, las tendencias vinculadas a la privatización de y en educación han ganado terreno y se desplegaron de diversas maneras. Hoy observamos dichas tendencias bajo el fragor de la ultraderecha encarnada en LLA: la privatización *en* la educación pública, especialmente en la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje más al de una empresa, y la privatización *de* la educación pública como una apertura a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico; a esto se suma la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (Ball y Youdell, 2007). Cuando uno observa estos procesos, los actores que intervienen y los intereses en juego que orientan esas políticas privatizadoras nos permiten visualizar una serie de estrategias que ponen en discusión derechos humanos adquiridos. Los servicios públicos son cada vez más objeto de inversiones y ganancias, expandiendo negocios que operan en el marco de una estructura política global y multilateral que privilegia directa e indirectamente las soluciones privadas a problemas públicos (Ball, 2014).

La ascendencia por vía democrática de un gobierno que profesa el “anarcocapitalismo” no puede menos que reinstalar el interrogante sobre la vigencia de las tendencias privatizadoras. En la actualidad vemos cómo las transformaciones de las que América Latina viene siendo protagonista a partir del establecimiento de una sociedad de mercado dictaminan el ámbito público y cuestionan el papel que le cabe al Estado en la definición de la agenda educativa. Pero ¿qué curso adquiere la política educativa y el destino de la educación pública con un gobierno que pretende la reducción del Estado a su mínima expresión?

El carácter inédito de nuestro presente reside en esta cuestión: a lo largo de nuestra historia, cada gobierno ha definido explícita o implícitamente una función social a la educación. Sea para la constitución de una unidad cultural de la Nación, como herramienta de democratización social, para atender a las demandas de la industrialización, para transmitir los valores que garantizaran el control ideológico; o para consolidar la democracia (Filmus, 2024). El sistema educativo no tiene ninguna función definida en el gobierno actual; la propuesta de *vouchers* y su fantasma a través de planes sociales asignados a colegios privados son consecuentes a opiniones emitidas en campaña como aquella que apuntaba a la eliminación de la obligatoriedad de la educación. Estos aspectos cobran relevancia cuando pensamos las formas en

las que la política educativa se define a partir de lo que no hace el Estado (o lo que deja de hacer) y que resultan legitimadas en base a discursos abiertamente procaces sobre las responsabilidades que le caben a cada poder.

Desde este aquí y ahora el futuro parece reescribirse relatando dos versiones. Por un lado, aquella que augura la irremediabilidad de las consecuencias que, de hecho, ya está generando el despliegue del vaciamiento estatal en el sistema educativo: agudización de la segmentación educativa y las desigualdades sociales, descenso en la calidad educativa y conflictividad social. Por el otro, la resistencia de distintos sectores, sindicatos y gremios docentes que se manifiestan fundamentalmente en las calles pero que también comienzan a hacerse presentes en la arena política predilecta del oficialismo: las redes sociales. En ese sentido parece abrirse toda una discusión sobre la ampliación del campo discursivo y el impacto que puede avizorar en la configuración de políticas públicas.

Por último, consideramos pertinente finalizar este ensayo con un interrogante presente de principio a fin a lo largo de su composición: ¿cuál es el horizonte de posibilidad que puede proyectarse hacia el futuro? Asistimos nuevamente a una crisis feroz de las instituciones públicas y un desplazamiento del ciudadano como sujeto político, lo que ineludiblemente conlleva repensar el carácter cíclico de nuestra historia. ¿Está la política educativa atada fatalmente a los vaivenes ideológicos del gobierno de turno? Por ahora y como una afirmación provisoria y en puntos suspensivos coincidimos que (en parte) el vaciamiento del Estado ha sido posible gracias al vaciamiento de significantes y significados. La batalla cultural librada en el escenario educativo es, una vez más, la de la lucha de significados, la disputa en torno a la palabra. Como educadores, tal vez allí podamos rastrear condiciones de posibilidad alternativas que logren reinstalar la justicia social en el centro de las políticas educativas.

### Referencias bibliográficas:

BALL, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-13.

BALL S. y YOUDELL, D. (2007). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación. Universidad de Londres. [https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball\\_s\\_y\\_youdell\\_d.\\_2008\\_la\\_privatizacio\\_n\\_encubierta\\_en\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d._2008_la_privatizacio_n_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf)

CÁMARA NACIONAL ELECTORAL (2023). Plataforma electoral: La Libertad Avanza. Disponible en: [https://www.electoral.gob.ar/nuevo/paginas/pdf/plataformas/2023/PASO/JUJUY%2079%20P\\_ARTIDO%20RENOVADOR%20FEDE-RAL%20- PLATAFORMA%20LA%20LIBERTAD%20AVANZA.pdf](https://www.electoral.gob.ar/nuevo/paginas/pdf/plataformas/2023/PASO/JUJUY%2079%20P_ARTIDO%20RENOVADOR%20FEDE-RAL%20- PLATAFORMA%20LA%20LIBERTAD%20AVANZA.pdf)

CANELO, P., CASTELLANI, A. y GENTILE, J. (2018). El Gobierno de los CEOs. Equivalencia entre elites económicas y políticas en el gabinete de Mauricio Macri (2015-2018) – *Voces en el Fenix*. (2018, 11 enero). <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/el-gobierno-de-los-ceos-equivalencia-entre-elites-economicas-y-politicas-en-el-gabinete-de-mauricio-macri-2015-2018/>

COSSE, G. (2000). El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina. *Revista Propuesta Educativa* N° 20, FLACSO, Buenos Aires.

De Noticias, T.-. A. N. (2023, 21 agosto). Vouchers educativos: el modelo de escasos resultados que impulsa Javier Milei. *Telam SE*. <https://www.telam.com.ar/notas/202308/637707-vouchers-educativos-modelo-javier-milei.html>

DO CAMPO, D. (2020). *Historia reciente y educación. La Carpa Blanca en tiempos del neoliberalismo (1997-1999)* MHC-UNGS.

[https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/763/Tesis\\_Do%20Campo.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y](https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/763/Tesis_Do%20Campo.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y)

EL CRONISTA. *Educación: ¿Cómo sería la ayuda económica para quienes envíen a sus hijos a colegios privados?*. [Educación: ¿Cómo sería la ayuda económica para quienes envíen a sus hijos a colegios privados? - El Cronista](https://www.elcronista.com.ar/educacion/como-seria-la-ayuda-economica-para-quienes-envien-a-sus-hijos-a-colegios-privados/)

ESTÉVEZ, M. F. (2019). “Alineación y alienación”: Política educativa argentina en tiempos de restauración neoliberal | *Rumbos TS*. Un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales. (s. f.). <https://revistafacso.uce.edu.ar/index.php/rumbos/article/view/316/398>

FELDFEBER, M. (2003). La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Educação & Sociedade*, 24(84), 923–943. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300009>

FELDFEBER, M. (2011). ¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la Educación. En FELDFEBER, M. *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. AIQUE

FELDFEBER, M. y DUHALDE, M. (2017). Tendencias privatizadoras “en” y “de” la educación. *Revista Intercambio*. Vol. 8, n°11 pp. 10-14.

FELDFEBER, M. y SAFORCADA, F. (2012). Políticas educativas y derecho a la educación en Argentina: un análisis de las metas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. En RAMBLA, X. (coord.) *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila

FELDFEBER, M., PUIGGRÓS, A., ROBERTSON, S. L., y DUHALDE, M. Á. (2018). La privatización

educativa en Argentina. *Investigaciones internacionales de la educación*. <https://www.iiie.org/revista-iiie/2018-1/179-197>

[redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193173](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193173)

FILMUS, D. (11 de febrero de 2024). Anarcoeducación: ¿cómo es la educación que quiere Milei? *Página 12*. [Anarcoeducación: ¿cómo es la educación que quiere Milei? | Página12 \(pagina12.com.ar\)](https://pagina12.com.ar)

HIMITIAN, E. (15 de febrero de 2024) *Para la clase media: qué se sabe de los vouchers y del plan de ayuda para pagar las cuotas de los colegios*. *La Nación*. [Qué se sabe de los vouchers y del plan de ayuda para pagar las cuotas de los colegios - LA NACION](https://www.lanacion.com.ar/politica/2023/12/27/el-gobierno-delego-el-control-de-varias-areas-estatales-al-ministerio-de-capital-humano/)

INFOBAE (27 de diciembre de 2023) El gobierno delegó el control de varias áreas estatales al Ministerio de Capital Humano. Infobae. <https://www.infobae.com/politica/2023/12/27/el-gobierno-delego-el-control-de-varias-areas-estatales-al-ministerio-de-capital-humano/>

LA NACIÓN (15 de febrero de 2024) Milei confirmó que prepara un plan de asistencia ante la suba de las cuotas en los colegios privados. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/politica/javier-milei-celebro-el-numero-de-enero-empezamos-a-derrotar-la-inflacion-nid15022024/>

LEWKOWICZ, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós

LÓPEZ, E. (2017). Privatización. Amenaza al derecho a la educación. *Revista Intercambio*. Vol. 8, n°11 pp. 3-5.

MENGO, R.I. (2004). *La reforma educativa argentina y el neo institucionalismo liberal de los 90'*. Universidad Nacional de Córdoba. Fundación Cátedra Iberoamericana.

MONTERO, E. (23 de febrero de 2024) *Cómo funcionan los subsidios a escuelas privadas y en qué se diferencian de los “vouchers educativos” que planteó Javier Milei*. *Chequeado*. [Cómo funcionan los subsidios a escuelas privadas y en qué se diferencian de los “vouchers educativos” que planteó Javier Milei - Chequeado](https://www.chequeado.com.ar/como-funcionan-los-subsidios-a-escuelas-privadas-y-en-que-se-diferencian-de-los-vouchers-educativos-que-planteo-javier-milei)

MORDUCHOWICZ, A. (28 de febrero de 2024) ¿Quién le va a pagar a los docentes? *Revista Anfibia*.

[¿Quién les va a pagar a los docentes? - Revista Anfibia](https://www.anfibia.com.ar/quien-le-va-a-pagar-a-los-docentes)

NOSIGLIA, M.C. y TRIPPANO, S. (2000). *Estado y Educación en la Argentina de los '90*. Latin American Studies Association.

PÁGINA 12 (28 de diciembre de 2023). *Los 3 ejes centrales de los cambios en el sistema educativo que introduce la Ley ómnibus*. [Los 3 ejes centrales de los cambios en el sistema educativo que introduce la ley ómnibus | Docentes, estudiantes y universidades | Página12 \(pagina12.com.ar\)](https://pagina12.com.ar/los-3-ejes-centrales-de-los-cambios-en-el-sistema-educativo-que-introduce-la-ley-omnibus) PÁGINA 12. (16 de febrero de 2024) *Qué es el voucher educativo, la medida segregacionista que impulsa Milei*. [Qué es el voucher educativo, la medida segregacionista que impulsa Milei | Cómo funcionó el sistema en Chile, Nueva Zelanda y Suecia | Página12 \(pagina12.com.ar\)](https://pagina12.com.ar/que-es-el-voucher-educativo-la-medida-segregacionista-que-impulsa-milei)

PAGINA/12 (07 de Marzo de 2024) En plena disputa con los gobernadores, Milei prorrogó un artículo para el financiamiento educativo en las provincias. Página/12. <https://www.pagina12.com.ar/718711-en-plena-disputa-con-los-gobernadores-milei-prorrogo-un-arti>

PUIGGRÓS, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*.

Buenos Aires: Kapelusz.

PUIGGRÓS, A. (2004). La reforma de la educación: Camino a la fragmentación. *Encrucijadas*, no. 27. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://repositorioubasibbi.uba.ar>

ROCKWELL, E., (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, (16), 175-212.

RODRÍGUEZ, L. G. (2017, 1 marzo). Cambiemos : La política educativa del macrismo. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/63415>

SÁNCHEZ, P. (2023). Recordar los 90 Conmemoración y promoción del olvido del menemismo en el discurso entimemático reciente. *Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*, (49), 133-148. Recuperado en 14 de marzo de 2024, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-15682023000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682023000100008&lng=es&tlng=es)

STRUMINGER, B. (10 de enero de 2024) Milei le propuso al gobernador de Santa Cruz aplicar el sistema de vouchers para la educación en su provincia. Infobae. <https://www.infobae.com/politica/2024/01/10/milei-le-propuso-al-gobernador-de-santa-cruz-aplicar-el-sistema-de-vouchers-para-la-educacion-en-su-provincia/>

SUTEBA (2016) Mercantilización de la educación. Serie Materiales para el debate N° 13, provincia de Buenos Aires.

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Alauda.

Vouchers educativos: el modelo poco implementado y con escasos resultados que impulsa Javier Milei. (s. f.). [https://agenciafoco.com.ar/detalle\\_noticia/vouchers-educativos-el-modelo-poco-implementado-y-con-escasos-resultados-que-impulsa-javier-milei](https://agenciafoco.com.ar/detalle_noticia/vouchers-educativos-el-modelo-poco-implementado-y-con-escasos-resultados-que-impulsa-javier-milei)

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Historia (UNMdP). Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNMdP). Contacto: [paulasityar@gmail.com](mailto:paulasityar@gmail.com)

<sup>2</sup>Estudiante avanzada de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Contacto: [mbhobaica@hotmail.com](mailto:mbhobaica@hotmail.com)

<sup>3</sup>Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Becario interno posdoctoral del CONICET. Co-director del Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas (CIMED- UNMDP). Docente de los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Historia de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Contacto: [braian.marchetti@hotmail.com](mailto:braian.marchetti@hotmail.com)

<sup>4</sup>INFOBAE (27 de diciembre de 2023) El gobierno delegó el control de varias áreas estatales al Ministerio de Capital Humano. Infobae. <https://www.infobae.com/politica/2023/12/27/el-gobierno-delego-el-control-de-varias-areas-estatales-al-ministerio-de-capital-humano/>

<sup>5</sup>STRUMINGER, B. (10 de enero de 2024) Milei le propuso al gobernador de Santa Cruz aplicar el sistema de vouchers para la educación en su provincia. Infobae. <https://www.infobae.com/politica/2024/01/10/milei-le-propuso-al-gobernador-de-santa-cruz-aplicar-el-sistema-de-vouchers-para-la-educacion-en-su-provincia/>

<sup>6</sup>RESOLUCIÓN 61/2024 de 2024 [Ministerio de Capital Humano] 20 de marzo de 2024. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/304996/20240321>

<sup>7</sup>LA NACIÓN (15 de febrero de 2024) Milei confirmó que prepara un plan de asistencia ante la suba de las cuotas en los colegios privados. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/politica/javier-milei-celebro-el-numero-de-enero-empezamos-a-derrotar-la-inflacion-nid15022024/>

<sup>8</sup>El tema crítico fue el origen del financiamiento que migró de un impuesto específico a los vehículos en general a ser una erogación de rentas generales asentada en el Presupuesto del nuevo gobierno para el 2000. El menemismo empezó a desentenderse del tema recaudatorio luego del pago de la primera cuota semestral acordada en la Ley. La segunda cuota correspondía a una fecha en la que estaría en el poder la siguiente administración. Por ello el gobierno de la alianza se vio obligado en el primer mes al frente del Poder Ejecutivo a encontrarle una solución inmediata al tema.

<sup>9</sup>INFOBAE (14 de febrero de 2024) Peligra el inicio de las clases: el Gobierno no definió aún si habrá paritaria docente y escala la tensión con los gobernadores. Infobae. <https://www.infobae.com/politica/2024/02/14/peligra-el-inicio-de-las-clases-el-gobierno-no-definio-aun-si-habra-paritaria-docente-y-escala-la-tension-con-los-gobernadores/>

<sup>10</sup>PAGINA/12 (07 de Marzo de 2024) En plena disputa con los gobernadores, Milei prorrogó un artículo para el financiamiento educativo en las provincias. Página/12. <https://www.pagina12.com.ar/718711-en-plena-disputa-con-los-gobernadores-milei-prorrogo-un-arti>



# Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya: caso de estudiantes de comunicación en Yucatán

## Linguistic attitudes towards the Mayan language: case of communication students in Yucatán

Ksenia Sidorova<sup>1</sup>

Mariana Ramírez Castillo<sup>2</sup>

### Resumen

Al indagar sobre las actitudes lingüísticas hacia la lengua maya (maayat'aan, maya yucateco o maya peninsular) de un grupo de estudiantes y egresados de una licenciatura en comunicación en Yucatán, México, mostramos la importancia de integrar dicha lengua como parte del perfil de comunicadores en la región. La lengua maya ha sufrido procesos históricos de minorización y discriminación, que se reflejan en los porcentajes cada vez menores de personas que la hablan. La mayoría de los participantes muestran actitudes positivas hacia lengua maya y reconocen la importancia de saberla, la responsabilidad de visibilizarla, cumplir con los derechos de sus hablantes, propiciar comprensión mutua, evitando los sesgos culturales. Las actitudes positivas, en efecto, pueden facilitar acciones en pro de la lengua, empezando por su aprendizaje. En una licenciatura, que integra el enfoque de Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, la formación que incluya la lengua maya resulta fundamental.

**Palabras clave:** estudiantes de comunicación; lengua maya; actitudes lingüísticas

## **Abstract**

By investigating the linguistic attitudes towards the Mayan language (Maayat'aan, Yucatec Maya or Peninsular Maya) of a group of students and graduates of a career in communication in Yucatán, Mexico, we show the importance of integrating this language as part of the profile of communicators in the region. The Maya language has suffered historical processes of minoritization and discrimination, which are reflected in the decreasing percentages of people who speak it. Most participants show positive attitudes towards the Maya language and recognize the importance of knowing it, the responsibility of making it visible, complying with the rights of its speakers, promoting mutual understanding, avoiding cultural biases. Positive attitudes, in fact, can facilitate actions in favor of the language, starting with its learning. In a career, which integrates the Communication, Development and Social Change approach, training that includes the Maya language is essential.

**Keywords:** Students of Communication; Maya Language; Linguistic Attitudes

Fecha de recepción: 03/01/2024  
Fecha de evaluación: 02/03/2024  
Fecha de evaluación: 25/03/2024  
Fecha de aceptación: 26/03/2024

## Introducción

La Península de Yucatán en México es un “multiverso cultural” (Krotz, 2004, p. 36) conformado por diversos grupos socioculturales; no obstante, las relaciones entre estos grupos, principalmente, los mayas y los no mayas, históricamente han sido asimétricas. En este contexto es urgente crear estrategias contundentes que permitan incidir en el cambio de dicha asimetría y que coadyuven al fortalecimiento de la cultura y la lengua maya. Esta labor atañe a distintos actores sociales, entre ellos, a profesionales de la comunicación, particularmente, a quienes se han formado bajo el enfoque de Comunicación, Desarrollo y Cambios Social (CDyCS). De acuerdo con este enfoque, la tarea central de comunicadores es la creación de “términos justos en el proceso de interacción cultural” (Gumucio Dagrón, 2004, p. 21).

En el estudio cuyos resultados presentamos en este artículo, nos centramos en un grupo de estudiantes y egresados de una licenciatura en comunicación, que ofrece una universidad pública yucateca, caracterizada por integrar el enfoque de CDyCS en su plan de estudios. La formación contempla la adquisición de conocimientos y habilidades de mediación sociocultural, por lo que las personas que egresan de la carrera pueden ser vistas como potenciales agentes de cambio social. A lo largo de sus estudios, estas personas van desarrollando algunas competencias que les permiten actuar en pro de la justicia –social, cultural, cognitiva– y la igualdad en las relaciones entre los grupos socioculturales que habitan en la región.

Cabe mencionar que, en el caso de la Península de Yucatán, para cumplir la labor de CDyCS, el conocimiento de la lengua maya (maayat’aan, maya yucateco o maya peninsular) es una de las competencias fundamentales, puesto que la lengua es una puerta de acceso a la cultura de sus hablantes, una parte fundamental de la identidad individual y colectiva y un vehículo de comunicación indispensable para la escucha, la comprensión mutua y la creación de la interacción cultural justa. En Yucatán, al igual que en todo México, el español se ha erigido como la lengua dominante, mientras que la lengua maya ha sufrido históricamente procesos de minorización y discriminación. En las últimas décadas, el porcentaje de la población mayahablante en Yucatán ha ido disminuyendo notoriamente, llegando en 2020 a 23.7% del total de la población, casi 7% menos en comparación con el censo anterior, realizado una década antes (Chan, 2021).

Dicho esto, planteamos como objetivo indagar sobre la manera en que las personas que han sido formados en una licenciatura en comunicación, la cual incluye el enfoque de CDyCS, se relacionan con la lengua maya. Buscamos conocer sus actitudes hacia esta lengua, así como el papel que le atribuyen dentro de su perfil y desempeño profesional. Cabe aclarar que, si bien el dominio de la lengua maya es importante para el ejercicio de la comunicación en Yucatán, su aprendizaje no se considera obligatorio en la carrera en cuestión, de manera que no se contempla

como parte del perfil de egreso.

### **La lengua maya y el ejercicio de la comunicación en Yucatán**

La lengua maya (maayat'aan, maya yucateco o maya peninsular) es una de las 68 lenguas originarias –lenguas indígenas nacionales– de México. Se habla principalmente en la Península de Yucatán, que se conforma por tres estados: Campeche, Yucatán y Quintana Roo. Al igual que la mayoría –alrededor del 60%– de las lenguas originarias en México, está en peligro de desaparición (Secretaría de Cultura, 2019).

Considerando que el principal indicador del grado de vitalidad lingüística es la transmisión intergeneracional, el Índice de Reemplazo Etnolingüístico (IRE) proporciona los datos relativos a este indicador. Según dichas estimaciones, la mitad de las lenguas de la familia maya habladas en México –diez de veinte– pertenece a categorías de extinción acelerada o lenta; entre ellas se encuentra la lengua maya peninsular (Ordorica, Rodríguez, Velázquez y Maldonado, 2009; Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2010; Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2019).

En relación con lo anterior, cabe precisar que todavía a finales del siglo XX, según los datos de 1980, la lengua maya se hablaba en Yucatán por el 53.2% de su población (Chi, Contreras *et al.* en Novelo Montejo, 2015, p. 3); en 2020, el porcentaje de mayahablantes comprende el 23.7% de la población yucateca (Chan, 2021). Este porcentaje abarca a todas las personas que hablan la lengua maya; a su vez, la desagregación por edad permite observar una tendencia aún más notoria de la disminución porcentual de mayahablantes entre la población juvenil e infantil. De acuerdo con los datos presentados en *La Infancia Cuenta en Yucatán 2021*, en el rango de 15 a 17 años sólo el 6.17% de la población yucateca habla la lengua maya; en el de 10 a 14 años esta lengua es hablada por el 6.02%; entre la población infrantil de 5 a 9 años el 5.27% es mayahablante, y en el rango de 3 y 4 años se disminuye hasta el 4.52% (Corral Gadea, Pérez Campos y Educación Popular Autogestiva A.C., 2021, p. 29).

¿Qué factores explican los datos anteriores? Aguilar Gil (2020) afirma: “Son muchas las razones para aprender una nueva lengua, pero solo hay una para querer dejar de hablar una, sobre todo si es la lengua materna: la discriminación a la que los hablantes de esta lengua han sido sujetos” (p. 71). De esta manera, si bien en los últimos años han surgido acuerdos que estipulan acciones enfocadas en frenar la desaparición de la lengua maya, estas medidas no han sido suficientes para erradicar la discriminación que enfrentan sus hablantes. A pesar de la existencia, desde 2003, de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en la esfera pública –instituciones de gobierno, escuelas, universidades, hospitales, medios de comunicación– sigue primando el español.

Es urgente también la puesta en práctica de los acuerdos tomados en el marco del Primer Congreso Peninsular para Institucionalizar la Lengua Maya, llevado a cabo en Mérida, Yucatán, México, en 2018. En él se crearon acuerdos para que la lengua maya esté presente en las escuelas desde los niveles iniciales y que “en las universidades públicas de los tres estados de la Península se impulsen licenciaturas y maestrías en interpretación y traducción, con el fin de que se preserve y promocióne este idioma en todos los pueblos y comunidades indígenas” (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2018). Desde 2020 se declaró obligatoria la enseñanza de la lengua maya durante la primaria (Ortiz, 2019); mientras que en febrero del 2022 la lengua maya fue declarada el Patrimonio Cultural Intangible de Yucatán (Abreu, 2022). Actualmente, se requieren acciones reales que evidencien el compromiso con todo lo estipulado.

Asimismo, resulta fundamental que profesionales de diferentes ámbitos tomen conciencia de la urgencia de trabajar en pro de la lengua maya. En cuanto a profesionales de la comunicación, existe una variedad de esferas en las que pueden trabajar, apoyándose en el enfoque de CDyCS e incorporando el uso de la lengua maya. Estas esferas incluyen los medios de comunicación y los diversos ámbitos no mediáticos.

En cuanto a los medios, en Yucatán existe un periódico, *La Jornada Maya*, que cuenta con una sección en lengua maya, denominada *K'iintsil*. Este periódico tiene una versión impresa y otra digital. La programación televisiva incluye un programa en lengua maya; existen algunos spots de publicidad social y comercial en esta lengua. En el contexto en el cual la presencia de la lengua maya es sumamente escasa en los medios de la comunicación, hay que mencionar su uso en redes sociales virtuales, puesto que existen grupos de activistas y promotores de la cultura y lengua maya, quienes realizan trabajo en dicha lengua, como, por ejemplo, Radio Tuklik, Radio Yúuyum, el programa Chóoltej, entre otros.

En el caso de la institución educativa cuyos estudiantes y egresados participaron en este estudio, cuenta con sus medios (radio y televisión). En la radio universitaria existe un único programa bilingüe; este programa es semanal y tiene una duración de aproximadamente media hora. Consiste en una conversación en maya y en español con personas invitadas, que pueden ser escritores, investigadores, periodistas, entre otras, en su mayoría comprometidas con el fortalecimiento de la lengua maya; también se transmite música y se leen textos en maya. En la licenciatura, cuyos estudiantes y egresados participaron en el estudio, se realizan programas de radio, de televisión y otras producciones audiovisuales. De manera ocasional, este trabajo incluye la lengua maya, generalmente, cuando se trata de proyectos en colaboración con otras instituciones o actores sociales.

Los ámbitos no mediáticos de la comunicación son muy amplios; existen diversos proyectos sociales orientados a diferentes problemáticas, incluyendo aquellas que

atañen a las comunidades mayas (salud, educación, alimentación, entre otras). Sus responsables son personas y grupos distintos: instancias gubernamentales, académicos, organizaciones civiles y actores comunitarios. Cabe destacar el papel de los colectivos y las personas mayahablantes, entre ellas activistas lingüísticas, quienes, a través de acciones individuales y conjuntas, realizan trabajo en lengua maya y en pro de su revitalización. Las instituciones hegemónicas permanecen, en su mayoría, monolingües y llevan a cabo su trabajo en la lengua dominante: el español.

### Revisión conceptual

De acuerdo con Krotz (2004), Yucatán puede ser visto como un multiverso cultural asimétricamente construido. El autor pone en evidencia y realiza un análisis crítico de los procesos de interacción desiguales entre la sociedad no maya y la maya, instando a la necesidad de “eliminar definitivamente los mecanismos mediante los cuales ésta última ha sido impedida, desde hace medio milenio, de expresarse en relación de igualdad con los antiguos conquistadores y crear una verdadera ‘comunidad de comunicación’” (Krotz, 2004, p. 49). Observamos, entonces, que en el Yucatán de hoy son urgentes acciones por parte de diferentes actores y grupos que lo conforman en pro de la promoción de la interculturalidad crítica; nos referimos, con Walsh (2009), a un proyecto de transformación societal que involucra a todos los grupos y actores sociales y que implica “una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2009, p. 7). Este planteamiento va acorde con lo propuesto por Gumucio Dagrón (2004) como la tarea central de CDyCS; ésta consiste en la creación de “términos justos en el proceso de interacción cultural” (p. 21).

En la misma línea de ideas, Gray y Deane (en Huarcaya, 2006), dicen que CDyCS “se define como un proceso de diálogo privado y público, a través del cual las gentes deciden quiénes son, qué quieren y cómo pueden obtenerlo” (p. 22). En este proceso las personas y grupos que históricamente han sido minorizados y no han tenido voz deben ser escuchados y poder actuar según los parámetros culturales que les son propios. Asimismo, Gray y Deane (en Huarcaya, 2006) señalan que todo trabajo en este ámbito debe guiarse “por los principios de la tolerancia, la autodeterminación, equidad, justicia social y participación activa de todos” (p. 22).

La participación activa de todas las personas y todos los grupos únicamente es posible si se realiza en condiciones de igualdad, si las bases para el diálogo se encuentran sentadas. Para ello, quienes faciliten estos procesos deben poseer una serie de habilidades y conocimientos. En una indagación sobre las competencias necesarias en el ámbito de CDyCS, sobresalió, como habilidad más importante, “comprender al público destinatario, informarse sobre el contexto / la cultura, analizar la situación” (Huarcaya, 2006, p. 26); mientras que, dentro del rubro de conocimientos,

primó el conocimiento de “las condiciones locales, incluida la cultura y el idioma, los asuntos comunitarios y los problemas interculturales” (p. 27).

Confirmamos así que, durante el proceso formativo de comunicadores comprometidos con el cambio social, encaminado hacia la interculturalidad crítica, es central el desarrollo de las competencias de comunicación intercultural, incluyendo, la competencia lingüística. En el caso de Yucatán, se trata del conocimiento y el uso de la lengua maya. El hecho de manejar dos lenguas –maya y español– en una situación de contacto intercultural es una ventaja insoslayable; a su vez, el desconocimiento de la lengua maya pone al comunicador hablante del español en una situación dificultosa, al menos de que, desde una posición de poder, asuma que su idioma y perspectiva cultural deban prevalecer. Dicha postura es, empero, inadmisible, puesto que el objetivo de CDyCS es la construcción del diálogo intercultural. Es necesario comprender que la interacción en el idioma dominante reproduce la injusticia lingüística y, por ende, también, cognitiva, social y cultural. Si la interculturalidad crítica es el proyecto de todas las personas y grupos, tenemos que acercarnos a las lenguas minorizadas y hacerlas parte de nuestro bagaje de conocimientos compartidos como participantes en un proyecto que busca la igualdad entre las culturas y una verdadera convivencia intercultural. Un primer paso que coadyudve a este acercamiento es el cambio del valor social y las actitudes lingüísticas hacia la lengua minorizada, puesto que valoraciones y actitudes positivas son guías de acción: pueden motivar a aprender la lengua minorizada y utilizarla en una diversidad de ámbitos y situaciones comunicativas.

Dicho lo anterior, en este estudio hemos reconocido que el aprendizaje y el uso de una lengua está relacionado con el valor social de dicha lengua y las actitudes lingüísticas. Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007) señalan que las actitudes:

(...) funcionan como elementos constitutivos primarios de los sistemas de creencias y conservan una fuerza evaluativo-afectiva importante derivada de valores sociales. Esto explicaría el porqué una vez que los individuos fijan posiciones, los datos aportados a posteriori se pueden rechazar o se interpretan en virtud de la evaluación que actúa como elemento estructurante. (p. 357)

En este sentido, las actitudes no pueden ser vistas únicamente como componentes mentales individuales; se arraigan en los sistemas de valores socioculturales, los cuales, a su vez, “se encuentran en el origen de las (re)construcciones sociales de la realidad y vinculan lo social con elementos culturales” (Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez, 2007, p. 357). Si relacionamos valores con actitudes, podemos asumir, con Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007), que “las actitudes toman su fuerza evaluativa a partir de valores” (p. 357). Estos, a su vez,

(...) expresan preferencias y expectativas culturales. Es de los valores de donde las actitudes adquieren la fuerza evaluativa, que les permite es-

estructurar los demás elementos de la representación y las (re)construcciones de la información. Las actitudes actúan como elementos primarios en la estructuración de discursos sobre objetos y eventos de controversia pública; proporcionan una dimensión evaluativa a partir de la cual se incorporan datos a los sistemas de creencias, los pondera y le dan significación al sistema representacional. (Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez, 2007, p. 358)

En esta propuesta se destaca el énfasis que los autores ponen en el carácter contextual, histórico, sociocultural de las construcciones simbólicas de la realidad, como lo son representaciones y actitudes. Se trata de “esquemas con historia, ligadas a la actividad de los grupos y enraizadas en la cultura y la vida social”; “se enriquecen al reconsiderar la importancia del contexto en el que se producen” (Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez, 2007, p. 359).

A su vez, Coutado Doménech (2008) retoma la noción de actitud de Worchel, Cooper, Goethals y Olson, quienes la definen como “un juicio evaluativo (bueno o malo) de un objeto” (en Coutado Doménech, 2008, p. 101). Señala que estos juicios, que se forman con los demás (aprendizaje social) y por experiencia propia, tienen tres componentes: emocional, cognitivo y conductual; esto quiere decir que las actitudes pueden orientar las acciones. En el caso de actitudes hacia una lengua, si son positivas, pueden facilitar que personas se acerquen a la lengua, la aprendan y la utilicen en interacciones sociales. Cabe precisar que actitudes lingüísticas se refieren a:

(...) actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también puede reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua. (Richards, Platt y Platt en Coutado Doménech, 2008, p. 124)

En el caso de este estudio, son importantes los sentimientos hacia los hablantes de maya, así como aquellos relativos a la importancia y el estatus social de la lengua, en la medida que nos remiten directamente al valor que le es atribuido a la lengua por los diversos grupos en la sociedad. Según Fishman (en Tejerina, 1992), el valor simbólico de la lengua “se expresa en sentimientos y creencias que los actores sociales tienen sobre una determinada lengua, y lo que recubre lo que podemos llamar la imagen social de la lengua” (p. 56). Entre estas valoraciones se destacan la pragmática y la de prestigio social (Tejerina, 1992, p. 57). Cuando se trata de lenguas minorizadas, el trabajo para revalorizar la lengua, restableciendo su prestigio social, resulta prioritario. Tejerina (1992) afirma que “una valoración positiva, la considera-

ción de la lengua como un elemento de prestigio dentro del grupo de sus hablantes, actuará como impulso para su mantenimiento y utilización” (p. 57).

Debe enfatizarse que, en una sociedad multicultural desigual, en la que hay una o varias lenguas minorizadas, es importante que existan valoraciones positivas de dichas lenguas por parte de los diversos grupos que conforman la sociedad. Asimismo, es necesario generar acciones solidarias en pro de las lenguas en situación de riesgo. Coutado Doménech (2008) menciona:

Las actitudes de los hablantes de la lengua dominante que están en contacto, por diversas razones y en diferentes ámbitos, con los hablantes de la minoritaria son también determinantes a la hora de modificar las actitudes de estos últimos, sobre todo si los hablantes de la lengua mayoritaria tienen como característica el monolingüismo. (p. 133)

El rol de comunicadores, en específico, consiste en promover el uso de las lenguas minorizadas en diversos ámbitos e interacciones sociales. Asimismo, deben deconstruir las ideologías y actitudes lingüísticas desfavorables. Como señalan Dołowy-Rybińska y Hornsby (2021), “Language ideologies and related language attitudes should be deconstructed in order to make people aware that they are only social constructs created to deprive them” (p. 112). En esta labor, “the role of media must not be underestimated. Both the language and the speech community must have a positive image in wider society” (Dołowy-Rybińska y Hornsby, 2021, p. 114).

## Metodología

Para realizar el estudio retomamos el enfoque hermenéutico-fenomenológico. De acuerdo con Antikainen, Houtsonen, Kauppila y Huotelin (1996), “En estudios que adoptan una base hermenéutico-fenomenológica la consideración primaria es la experiencia humana, el significado en la conciencia del sujeto y el mundo subjetivo” (p. 19; traducción libre). Estimamos adecuada esta perspectiva para el estudio de las actitudes lingüísticas vistas como construcciones simbólicas que implican experiencias subjetivas de las personas. A la vez, reconocemos que actitudes lingüísticas se construyen socialmente y pueden ser compartidas por los integrantes de grupos con los cuales interactúan sujetos individuales. Este carácter social de las construcciones simbólicas es atendido también desde el enfoque hermenéutico-fenomenológico, pues “además de significaciones psicológicas puramente individuales, existen estructuras de sentido ‘objetivas’ y requerimientos primarios necesarios como el lenguaje común. La existencia humana se encuentra determinada tanto socialmente como por el *self*”. (Antikainen, Houtsonen, Kauppila y Huotelin, 1996, p. 19; traducción libre).

Para estudiar actitudes lingüísticas, sus dimensiones subjetiva y social, nos apoyamos en algunos principios de la técnica de grupos de discusión. Apelando a

la acepción de Ibáñez, Chávez Méndez (2007) sitúa esta técnica como clave para “estudiar fenómenos sociales desde una perspectiva estructural y dialéctica en la que el individuo exprese su capacidad reflexiva y se convierta en protagonista y operador de su propio discurso” (p. 16). Asimismo, de acuerdo con Canales (en Chávez Méndez, 2007), “En la situación discursiva que el grupo de discusión crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido (social)” (p. 20).

Tratándose de un grupo de jóvenes quienes comparten su condición de estudiantes y egresados de la misma licenciatura, asumimos la existencia de algunos acuerdos intersubjetivos ya creados, así como también de las diferencias que, entre otras cuestiones, obedecen a sus experiencias personales. Estas dimensiones –subjetiva e intersubjetiva– se exploraron con un total de veinte estudiantes de último semestre y recién egresados de una licenciatura relacionada con comunicación, que ofrece una universidad pública del estado de Yucatán, México. La licenciatura en cuestión es la única en Yucatán que integra el eje de CDyCS en su plan de estudios; forman parte del eje las asignaturas que abordan comunicación intercultural, comunicación y cambio social, las metodologías para la realización de diagnósticos y proyectos sociales. Asimismo, se ofrece la materia institucional cuyo objeto es la cultura maya; esta asignatura representa un aporte valioso al eje de CDyCS y a la formación de profesionales de la comunicación que egresan de la licenciatura.

Conforme a la disponibilidad de las personas, realizamos seis sesiones a través de la plataforma Teams, entre enero y mayo de 2022. Del total de veinte participantes, once tenían abuelos o bisabuelos mayahablantes; en el caso de dos de ellos, además sus padres eran mayahablaantes. De los nueve jóvenes sin parientes mayahablantes, tres provenían de familias de origen foráneo. Dos jóvenes dijeron que contaban con familiares que habían aprendido la lengua por su trabajo. Así, una estudiante comentó que su bisabuelo se dedicaba al comercio, debido a ello había aprendido a hablar en maya. Otro joven mencionó a su abuela, quien aprendió la lengua porque era maestra.

Cabe precisar que ninguno de los jóvenes era mayahablante. Dos jóvenes tomaron clases de maya en la preparatoria; otras dos jóvenes, al momento del estudio, se encontraban cursando maya en una institución de gobierno.

## **Tabla 1**

### *Relación de participantes*

Participante	Fecha de participación	Origen familiar	Familiares mayahablantes	¿Ha tomado clases de lengua maya?
Participante 1	29 de enero 2022	Familia paterna yucateca; familia materna foránea	Abuelo paterno	No
Participante 2	29 de enero 2022	Yucatán	Abuela materna	Sí, en una institución de gobierno
Participante 3	29 de enero 2022	Quintana Roo y Yucatán	Bisabuela paterna. El bisabuelo aprendió maya por su trabajo	No
Participante 4	29 de enero 2022	Yucatán	No	No
Participante 5	29 de enero 2022	Yucatán	Abuelos y tíos paternos	No
Participante 6	16 de marzo 2022	Padres foráneos, nacida en Yucatán	No	No
Participante 7	16 de marzo 2022	Padres foráneos, llegó a Yucatán a los 2 años	No	No
Participante 8	19 de marzo 2022	Yucatán	Abuelo materno y abuelos paternos	Sí, en una institución de gobierno
Participante 9	19 de marzo 2022	Yucatán	No	No
Participante 10	19 de marzo 2022	Yucatán	No	Sí, en la preparatoria
Participante 11	24 de marzo 2022	Yucatán	Abuelos	No
Participante 12	24 de marzo 2022	Quintana Roo y Yucatán	Abuelos	No
Participante 13	26 de marzo 2022	Yucatán	No	Sí, en la preparatoria

Participante 14	26 de marzo 2022	Yucatán	Abuelos maternos	No
Participante 15	26 de marzo 2022	Yucatán	Abuelos	No
Participante 16	14 de mayo 2022	Yucatán	Como lengua materna no; su abuela aprendió maya por su trabajo.	No
Participante 17	14 de mayo 2022	Yucatán	Toda su familia paterna	No
Participante 18	14 de mayo 2022	Yucatán	No	No
Participante 19	14 de mayo 2022	Yucatán	Toda su familia paterna	No
Participante 20	14 de mayo 2022	De origen foráneo	No	No

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los datos de la investigación.

### Principales hallazgos

Obtuvimos la información relacionada con cuatro preguntas principales. A partir de la formación recibida en la licenciatura, ¿cómo definen los jóvenes el perfil y la labor de profesionales de comunicación? ¿Cuáles son sus actitudes lingüísticas hacia la lengua maya? ¿Qué papel juega la lengua maya en su perfil como profesionales de la comunicación? Según los propios jóvenes, ¿de qué manera puede fomentarse su aprendizaje, valoración y uso en la licenciatura y como herramienta de la labor de profesionales de la comunicación en Yucatán?

#### ***Ser profesional de la comunicación: perfil de la carrera***

Una primera característica que destacaron los jóvenes es la diversidad y la versatilidad de la carrera y de la formación recibida, pues la carrera cuenta con varias áreas, de allí que el perfil “es muy abierto a todo, las distintas áreas de comunicación que se puede ejercer” (Participante 10). Una palabra que utilizaron varios participantes es la de “todólogo” para referirse a la amplitud de conocimientos y competencias que poseen.

Una segunda característica tiene que ver con la ética requerida para el ejercicio

de la profesión, pues al ejercer la comunicación, es necesario siempre estar bien informado, revisar concienzudamente las fuentes, investigar, tener criterio (ser crítico) y tener conciencia social al manejar la información. Al trabajar con la información no se trata de imponer una visión, convencer o solamente emitir mensajes; la labor de profesionales de la comunicación es concebida como la de mediadores, como puentes entre información y diversos públicos. Este trabajo de mediación, informado y crítico, está orientado a la construcción de comunidades, a la búsqueda de acuerdos, a través de estrategias comunicativas efectivas que privilegian la inclusión.

Para realizar el trabajo de mediación, profesionales de la comunicación no se limitan a manejar herramientas tecnológicas; se enfatizaron las cualidades sociales que se requieren, entre ellas el reconocimiento del otro como sujeto activo; la necesidad de saber hablar, incluyendo los conocimientos lingüísticos, es decir, saber hablar en el idioma de sus interlocutores; saber motivar; saber escuchar; ser una persona empática, tener sensibilidad, apertura a lo diverso; ser flexible, saber adaptarse y buscar inclusión. Asimismo, es fundamental la autorreflexión, estar consciente desde dónde se comunica; se requiere autocuestionarse, así como también hacer que otros reflexionen y cuestionen la realidad:

Nuestro objetivo siempre debe ser el cuestionar, hacer que las personas cuestionen cosas. [...] Cuando invitamos al cuestionamiento, que es lo que debemos hacer, pues, las personas justamente hacen esto: empiezan a investigar, a dudar de si lo que se les dice es verdad, de qué otras alternativas hay, qué otras fuentes. (Participante 8)

En relación con lo anterior, se señaló que profesionales de la comunicación son agentes sociales y tienen una actitud proactiva. Como agentes, buscan “visibilizar los problemas que ocurren dentro de la sociedad” (Participante 9), así como “dar voz a grupos que no la tienen” (Participante 15). Según expresó una estudiante,

Como profesionistas tenemos como esta responsabilidad o tarea o área de oportunidad, incluso, de incursionar en estos espacios [donde sólo están presentes medios y visiones hegemónicas], como realmente hacer un cambio, como no quedarnos en lo que ya vemos –“es así y así se va a quedar”–, sino poner nuestra parte en los espacios donde estemos, donde podemos. (Participante 4)

Esta labor proactiva y crítica no solamente se ejerce en el trabajo, sino también en espacios cotidianos, de manera que trasciende el ámbito laboral:

me doy cuenta de que no puedo separar el ser comunicóloga de mi vida diaria [...] Entonces, ejerzo en un trabajo [...] pero también ejerzo como mi profesión con amigos y en las clases y con mi familia, en todos mis espacios. (Participante 8)

El eje de CDyCS contribuye de una manera central en la consolidación de este perfil de profesional de la comunicación. Todos los jóvenes reconocieron que se trata de un rasgo distintivo de la carrera que ofrece el enfoque social y herramientas versátiles para el trabajo. Entre ellas se mencionan la música y el arte que pueden realizarse junto con comunidades para “sanar, experimentar, hablar, expresar” (Participante 14), así como también la investigación, pues “hacemos investigaciones de diferentes temas que ocurren en la sociedad” (Participante 9); de allí que “toda esta investigación, ese análisis, el vivir las cosas con otras personas y con otros ojos dentro del mismo ambiente [resulta ser] algo muy relevante” (Participante 9).

CDyCS es precisamente el eje que permite desarrollar la autocrítica, la reflexividad, facilita que estudiantes tomen postura, que experimenten cambios o, como señaló un estudiante, “te deconstruye”: “Sí, me ha cambiado, yo digo que para bien, creo que amplía mucho tu visión, salirte a veces de la burbujita” (Participante 11); “la parte crítica, el sabernos reconocer, ya nos volvemos conscientes de toda acción” (Participante 14); “te inspira a trabajar por un bien común” (Participante 13).

Este trabajo para “un bien común” se logra en la medida en que se reconozca y se valore la diversidad cultural, lo cual también es parte de los aprendizajes que se adquieren gracias al eje de CDyCS. La comprensión y el reconocimiento de la diversidad cultural es fundamental para generar diálogos y llegar a acuerdos sociales, algo que también van aprendiendo profesionales de la comunicación formados en la licenciatura en cuestión. Asimismo, se trata de un eje que incita a ser activistas, a involucrarse con problemáticas sociales y con personas, a querer cambiar el *statu quo*, a escuchar y a dar voz.

### **Actitudes hacia la lengua maya**

En este apartado abordaremos, primeramente, aquellas actitudes lingüísticas que las personas participantes han observado en su entorno social, por parte de las personas hablantes del español. En segundo lugar, presentaremos las actitudes que los jóvenes adjudican a las personas mayahablantes. En tercer lugar, están las actitudes de los propios estudiantes y egresados hacia la lengua maya y sus hablantes; estas actitudes han sido formadas a través de la experiencia personal y el aprendizaje social.

### **Actitudes lingüísticas de las personas no mayas**

Formados bajo una perspectiva crítica, los participantes señalaron, antes que nada, la existencia de actitudes negativas hacia la lengua maya en su entorno. En primer lugar, reconocen que en la Península de Yucatán existe discriminación lingüística y social hacia las personas mayas por parte de la sociedad no maya. Esta

discriminación, inclusive, ocurre en algunas familias, así como también se observa por parte de algunas autoridades e instituciones. Así lo explicaban tres jóvenes:

Aquí crecí y durante años tomé clases de teatro regional, y pues se me marca aún más el acento, y pues aparte utilizábamos palabras en maya y tuvimos cantos en maya, y yo llegaba así como súper emocionada: “Papá, papá, mamá, mira lo que aprendí.” Y se me quedaban viendo: “Ajá, pero habla bien.” Así que es como que mmmm este choque cultural. (Participante 7)

Mi acercamiento tal cual, creo que siempre ha sido como que muy negativo, porque siempre era de que “hay no, solamente lo hablan en las comunidades”, y como hacerlo de menos, ¿no? Yo he escuchado en muchos contextos “es que ellos tienen que hablar español. ¿Por qué nosotros tenemos que hablar maya, si lo que más se habla es el español?” No hay ni tantita empatía, y te van alejando y tú te vas llenando de prejuicios. Y hasta hace poco, hace unos dos años, un compañero dijo que no era necesario el maya, y que sólo lo hablaban las personas... y así, empezó a decir cosas como muy, para mi, incómodas, de mal gusto y cero llenas de información, carentes de muchas cosas. [...] Pero sí, es como que muy complicado, creo, por todas estas cuestiones elitistas, clasistas, y mi acercamiento, creo que fue muy malo, o sea, desde la niñez que te están diciendo que no, que no. (Participante 11)

La lengua maya es algo que se sigue hablando el día de hoy. Pero creo que principalmente aquí en la ciudad, pues es el contexto que conozco, es, como diría, ignorada por muchas personas y por [...] instituciones, diría. [...] Por ejemplo, un amigo que está estudiando medicina me cuenta de experiencias que cuentan los médicos, de que llega alguien y pues sólo habla maya y el médico sólo habla español. Entonces, yo diría que es como, hasta ahora una lengua que es ignorada por muchas personas. Se sabe que hay personas mayas que hablan maya, por ejemplo, para los médicos es importante que sepan maya, pero, pues, no se sabe y se ignora, porque se tiene el conocimiento de que existe y de que se sigue hablando, pero pues hasta allá. (Participante 10)

Ahorita me inscribí en un curso de lengua maya [...] Estaban comentando sobre que, a veces, a los docentes pues no se les paga como se le pagaría a alguien que sabe inglés por toda la carga emocional y social de la lengua. Dicen: “pues a veces nos pagan como cien pesos por saber una lengua como la lengua maya, y a veces cuando están las personas buscando una clase en inglés, pues, no van a pagar cien pesos las personas”. Y pues, sí me hizo pensar que dije: “woow”. O sea, sí todo lo que se ha investigado, pues, sí sucede en las personas y dije: “qué triste”. Y así, ese es el comen-

tario que tenía en mi cabeza. (Participante 2)

Otra actitud que fue señalada es aquella que descalifica la lengua por la presunta falta de funcionalidad:

Siempre está este comentario de: “No, ¿para qué vas a aprender?, no te va a servir en un ámbito laboral o económico”. Siempre hay esta perspectiva de que no nos va a servir, en una cuestión económica laboral, cuando es mentira esa situación. (Participante 19).

#### *Actitudes de las personas mayahablantes hacia su lengua*

Varios jóvenes han observado que, como resultado de las actitudes negativas, del predominio del español en las instituciones y de la discriminación, algunas personas mayahablantes dejan de considerar su lengua funcional y, como mecanismo de defensa, deciden no transmitirla a sus hijos:

Los abuelitos no les enseñaban a sus hijos, como “¿para qué te va a servir?”, ¿no? O sea, había mucho de “¿para qué te va a servir esta lengua? Solo se habla aquí.” Y si tú eres el licenciado, porque igual como que enaltecen la licenciatura y no sé, como estas cuestiones académicas también, entonces, por esto no les enseñaban maya, para como que no les hagan *bullying* o para que no les excluyan. Entonces, sí, como que hasta el día de hoy hay eso, y eso es lo que ha ido, igual, que se haya perdido la lengua maya. (Participante 11)

Otros jóvenes señalaron que las actitudes de las personas mayahablantes son diversas. En el contexto de la minorización y la discriminación, algunas personas se avergüenzan de su lengua; otras, por el contrario, se sienten orgullosas de ella:

[Tuve] un novio de la prepa. Su familia era... son mayahablantes, pero era muy contrastante, porque, por un lado, su familia, bueno su mamá, estaba muy, o sea, era una parte muy importante para ella de su identidad, ¿no? Y su papá, completamente lo contrario, era algo casi casi para él, algo que está, como eso de que, está de más, “aprende inglés” o “aprende español”, o sea, era como dos contrastes. Y en ese caso predominó la idea del papá, porque la prioridad de ellos... los hijos, de mi novio y sus hermanos, no hablaban nada de maya, y a mí fue como mi primer contacto con esa situación y con la lengua. [...] Y ya, investigando para otras materias, para Interculturalidad y todo, vi que es algo que sucede, o sea, que muchas personas lo ven así, como “no es funcional”, casi casi, no es relevante. Y no, o sea, y para otras personas es “ah, es muy importante porque es mi cultura, es mi lengua y es mi esencia”. (Participante 3)

Pues de mayahablantes, pues, depende de cada persona es como que las actitudes o cómo se sienten siendo mayahablantes, porque, así como hay personas que son muy orgullosas de serlo, hay otras que no lo son tanto, hay

otras que son indiferentes, no sé, como equis. (Participante 5)

En efecto, las actitudes lingüísticas dependen del hablante, de su entorno social significativo y su experiencia; asimismo, son guías que pueden orientar la acción. De esta manera, algunas personas no solamente son orgullosas de su lengua; sus actitudes las han llevado a promover la lengua maya y emprender las acciones en pro de su revitalización. Un joven mencionó: “conozco a otras personas ya adultas que son mayahablantes y están muy orgullosas y están haciendo cosas por difundir la lengua y las costumbres que hay detrás de ésta” (Participante 5).

### ***Actitudes propias hacia la lengua maya***

En el caso de los propios jóvenes se observan varias actitudes. Por un lado, algunos manifiestan una actitud distante, a la vez que reconocen que el hecho de no conocer la lengua maya, siendo habitantes de Yucatán, “es algo que debería de preocupar”:

Yo te puedo hablar perfecto inglés, yo te puedo hablar un poco de... hasta japonés, portugués, lo que tú quieras, pero la lengua maya yo la desconozco por completo, o sea. Y es algo que debería de preocupar, que alguien, una joven de aquí o personas jóvenes que son de aquí de Mérida, que son de Yucatán, que están en contacto con bastantes personas y con la cultura que es, comprendida por la cultura maya, no la conocemos. (Participante 9)

Varios jóvenes manifestaron que esta actitud distante, de indiferencia, ha ido cambiando paulatinamente, en parte, gracias a los aprendizajes que tuvieron en la licenciatura. Tres jóvenes reflexionaron así:

Yo no siento que haya tenido la apertura a lo que realmente pasa en el mundo hasta hace cuatro años que entré a la universidad. [...] Entonces sí fue un golpe, y es algo que tengo presente, y cuando en mi círculo [...] no es así como que se tenga tanto conocimiento sobre la cultura y demás, porque muy cómodamente vinieron todos en grupo, entonces, no les hace falta relacionarse con gente de aquí. Sí, tratar de decir “oye, deberías cambiar tus palabras”, porque suena despectivo, ¿no? Pero tampoco he hecho, o considero que yo he hecho, algo realmente importante, porque sí, o sea, debería darme el tiempo, ¿no? de aprender y conectar más con esa gente. (Participante 6)

Y sí, al principio, para mí, nada más era algo lejano, que la definición era algo como que muy lejano, y para mi ahora es, honestamente, la definición que le podría sacar, es una lengua olvidada o una lengua turística, donde solo te lo dan, por ejemplo, en los museos, te hablan de ello como si estuviera lejano, o las personas que hablan maya, “ah mira, es muy raro

que hable maya”; que en realidad no debería ser así, porque, pues, estamos en un ambiente donde los mayas vivieron y donde mucha gente es de aquí, pero, pues, ya no se toma la misma importancia. Yo creo que para mí eso es ahorita la lengua maya, algo que se necesita visibilizar y hacer que la gente conozca. (Participante 9)

Mi acercamiento de mayor fue en la universidad; aunque por mi familia materna se habla maya, yo no había, no tenía vinculación sino hasta que tuvimos las clases en la universidad. Y fue como que, “oh, woow, de lo que nos estamos perdiendo”. (Participante 14)

Por otro lado, se encuentran también actitudes positivas. Varios jóvenes reconocen que la lengua maya es una lengua viva con mucha presencia en Yucatán: “sobre todo en el estado, donde es una lengua viva y una de las más habladas” (Participante 13). Por lo mismo, para algunos participantes es notable la presencia de la lengua maya, a nivel léxico y fonético, en el español yucateco; lo ven como un rasgo propio, distintivo y positivo: “lo que encontramos en maya son expresiones, de uso diario, y muchas veces para estar conviviendo y riendo, pero no sólo es eso, las personas lo utilizan en su día a día y en su vida es muy importante” (Participante 13). Dos participantes abundaron al respecto:

Por ejemplo, sí sabes palabritas mayas, sin que tú quieras, las sabes, que *xiiik'*, que *tuuch*, *nicté ja*<sup>3</sup>, los nombres, los apellidos, ¿no? Pech, Uk<sup>4</sup>, “piojo”, “garrapata”, aunque digas que no, está allí. Es tu lengua originaria, ¿no? Entonces, aunque haya todo esto, todavía sigue presente el idioma [...] Simplemente es nuestra forma de hablar de nuestra región y ya. [Lo “aporreado”] a veces te da seguridad en tu forma de hablar, porque es así, ¿no? (Participante 11)

A mí siempre se me han hecho muy curioso como la manera en la que hablamos español en Yucatán. Hemos adoptado expresiones que vienen del maya y las hemos adaptado, por ejemplo, el *chichi*, que si no me equivoco viene de *chiich*, creo, que en maya es abuela. Entonces, por ejemplo, en mi familia a mi abuelita paterna todos la conocen como *chichi*, todos se dirigen a ella de esa manera. Por ejemplo, como en otro tipo de expresiones, como hacer *chuuk'*. Cuando haces *chuuk'* a tu pan en café o chocolate. Y como ya se volvieron parte cotidiana, de cómo nos expresamos en Yucatán, se me hace muy bonito. [...] de hecho ya las utilizo constantemente. (Participante 16)

Varios jóvenes mencionaron cómo se escucha la lengua maya, pues es “bonita”, así como la calificaron como “interesante” y “compleja”: “este tema sí me interesa mucho. En cuanto a cómo veo, cómo siento la lengua, realmente es muy bonita, me gusta mucho los sonidos que emite” (Participante 5); “siempre me ha llamado la atención, porque suena muy bonito” (Participante 1); “es la pronunciación, es la parte como sorprendente de la lengua” (Participante 13); “primero es una lengua bastante

compleja, más a la hora de la escritura, al menos en mi experiencia, siento que la lengua maya es bastante difícil de escribir” (Participante 17).

Otra característica destacable de la lengua maya es la relación que guarda con la cultura, la forma de vida y la naturaleza:

Al escuchar la lengua maya, pienso en la naturaleza, animales, árboles. De lo poquito que he aprendido, me gusta cómo al contar *jump'éeel*, *óoxp'éeel*, como en esos finalitos, hacen referencia a contar de acuerdo a la forma del objeto, contar si es una persona animada o inanimada. Todo eso, es todo un conjunto mayor, y yo pienso en formas de vivir, de conocer y acercarnos, de tener una mayor relación. [...] No solo es el objeto, hay algo ligado a nosotros respecto a esos objetos y cómo he aprendido lo que he conocido. (Participante 14)

Bueno, yo la describiría como la naturaleza, no sé por qué, como si están muy ligados a la naturaleza los que lo hablan, tienen esa conexión con la naturaleza divina, muy ligada con muchos saberes de la naturaleza. Para mí la lengua maya significa esa conexión con la naturaleza. (Participante 15)

Aquellas personas jóvenes que tienen raíces mayas expresaron la conexión que sienten con la lengua en cuanto parte de su identidad, aun cuando no les fue transmitida por sus padres y abuelos. Un joven recordó un proyecto en el que participó, donde tuvo que crear personajes relacionados con la cultura maya:

Quise relacionarlos con las ideas culturales que tengo de mis abuelos. Fue cuando yo dije: “¿por qué yo no lo sé, o sea, por qué no lo he aprendido, por qué no me lo enseñaron?” Y como que aún lo siento, siento como esa necesidad. Y también ha sido como parte mía, no me he acercado bastante, creo yo, a espacios o a lugares donde pueda yo aprenderlo. Pero no sé, siento que es bonita, la lengua como tal la percibo de esta manera, es muy bonita, me hace sentirme como con esta entrañeza, ¿no? Como parte de mi identidad, no sé cómo describirlo, pero así lo siento. Creo que es algo muy bonito que desearía saber, con la que desearía poder expresarme, comunicarme. (Participante 12)

Así como este joven, otros participantes que vienen de familias mayas han experimentado personalmente la pérdida lingüística; en algunos casos, su contexto familiar propició, en mayor o menor medida, un acercamiento a la lengua, sin que pudieran aprenderla del todo:

Mis experiencias, pues bueno, pues, eso, mis abuelos, tanto los que ya fallecieron, como los que siguen vivos, todos son, todos fueron mayahablantes, mi papá también es mayahablante, entonces pues, muchas experiencias, historias que me contaban y la narrativa, generalmente, es en español,

pero había diálogos o frases o cuestiones que me decían en maya y que si bien, no entendía del todo, había ahí muchas cosas que uno aprende. A veces, cuestiones comunes o básicas sí he aprendido, como ciertas frases o ciertas palabras para despedirme, yo que visito muchos a mis abuelos, a mi abuelita hoy en día. Bueno, esas son mis experiencias, en general con la lengua. (Participante 19)

Este ambiente también generó en dos jóvenes el deseo de aprender la lengua. Una de ellas explicaba:

Bueno, pues, en mi casa el contacto estaba ahí. El contacto de lengua maya estaba ahí, pero pues desapareció porque se murió, y a la vez nunca, pues, se dio la oportunidad. Mi abuelita murió. Intenté alguna vez comunicarme con mi tía en la lengua y sí se dio, y sí como que su forma de platicar y todo cambió hasta cierto punto, al ser una lengua en la que se siente más cómoda, y digo “woow”, me sorprendió muchísimo. [...] Pues, la verdad, sí me interesa aprenderlo, mucho más de lo que estoy ahorita aprendiéndolo. (Participante 2)

También observamos que existe la conciencia de que la pérdida lingüística es un problema social mayor, pues los jóvenes ven a la lengua maya como parte significativa de la identidad yucateca. Así, se expresó la preocupación porque “no se le da la importancia que se merece, [pues] al perderse la lengua maya, se pierde no solo la lengua, sino se va la cultura, se va la raíz yucateca de toda la península” (Participante 18).

Y más la gente que habla maya y no se sigue transmitiendo o siente que se va perdiendo, pues, pues, van a desaparecer ellos mismos. Si una lengua desaparece, no sólo desaparece esa lengua, sino desaparece junto con ella las personas, la historia y su cultura. (Participante 17)

Ante la escasa atención que se le da a la lengua maya por las instituciones y la sociedad no maya, los mayahablantes fueron descritos por los jóvenes como personas que merecen el “máximo respeto”: “yo lo que pienso de ellos es mi máximo respeto, porque mayormente la gente que conozco que habla maya es mucho más grande que yo, entonces, respeto, admiración y siento que ellos saben que este idioma se está perdiendo.” (Participante 17). Son vistos como guardianes de la cultura regional; es admirable “todo el conocimiento, todas las historias, la cultura que está detrás de ellos, de ellas” (Participante 19).

Son personas que, a través de la lengua, preservan gran parte de la cultura de esta región, y que también algo a destacar de estas personas, o incluso de admirar hasta cierto punto, es, pues, los retos a los que se tienen que enfrentar, viviendo en un estado en el que, pues, mayormente ya se habla español, incluso, pues, llegan cada vez es más extranjeros a hablar otros

idiomas, pero, pues, es admirable que salen adelante, incluso, cuando cada vez más tienen obstáculos por las barreras comunicativas. (Participante 20)

En este sentido, se admira también la capacidad que tienen muchas personas mayahablantes de comunicarse en dos idiomas: maya y español. Dos participantes lo explicaban así:

Una vez que pasó una familia mayahablante y todos hablando, yo dije qué bonito, porque en familia, así como ¿no? Y luego se voltea el señor y me contesta en español. Y yo: “¡a su mecha, este señor habla más idiomas que yo!” Es como de wow, o sea, esa facilidad para cambiar de maya a español y de no perder el hilo, ni de lo que está diciendo aquí, ni de lo que está diciendo acá. Y yo así como: “¿y yo cuándo?” (Participante 11)

Y me sorprende mucho, porque sí hay muchas personas que hablan maya, hablan maya y se comunican en maya. He visto niños hablando en maya, en la fila del camión, una actividad cotidiana que hago en mi día a día, y me los encuentro adelantito. Y me da mucho gusto y a la vez digo “¡woow, qué complejo y qué difícil es entenderlo!” Entonces, sí me da mucho gusto escuchar estas personas hablando en lengua maya y a la vez, luego, me sorprenden hablando en español. Entonces, siento que sí es importante, porque, pues, te ayuda como a entender dos culturas totalmente diferentes. (Participante 18)

Ante el bilingüismo que caracteriza a muchas personas mayahablantes, los jóvenes reconocieron sus propias limitaciones comunicativas, pues ninguno tenía la capacidad de comunicarse con fluidez en maya. El desconocimiento del maya provocaba cierta frustración en algunos participantes, pues representaba una barrera lingüística a la hora de interactuar con sus hablantes. En este sentido, existe la conciencia de que el conocimiento de la lengua maya es necesario para una buena comunicación y el entendimiento mutuo. Algunos jóvenes contaron experiencias que ocurrieron en sus familias:

Me cuesta a veces profundizar más en pláticas o conocer mejor, incluso, hasta a mis familiares, vaya, es complicado esta parte y hasta contradictorio, ¿no? que son mis familiares y a veces no suelo comprender ciertas cosas justamente por esta barrera lingüística, a pesar de que hablan español, pero hay ciertas conversaciones o ciertas cosas que me tratan de explicar y tratan de hacerlo en maya, y uno se pierde de ese conocimiento, de esa información, por no hablar maya. (Participante 19)

También consideraron que el desconocimiento del maya representa un obstáculo en cualquier ámbito profesional y laboral, pues no permite realizar el trabajo de manera efectiva y eficiente:

Y, por ejemplo, igual veo que mi círculo cercano sí ha expresado que desea aprender maya, por ejemplo, mi tía es enfermera y trabaja en Kanasín y me dice que en Kanasín hay mucha gente mayahablante, van a urgencias o van a ir con ellos y ella sí nota que no se pueden comunicar, ni pueden expresar qué les duele, qué malestar tienen, me dice, porque nadie habla maya del sector salud que está allí. Y me dice: “yo por eso quiero aprender maya, porque no puedo dar un servicio de calidad. Y deberían pedirnos.” Ella me lo ha dicho: “en el sector salud debería ser indispensable hablar maya, porque están ofreciendo este servicio.” Ella me está diciendo: “Sí, por lo menos el personal que está allí, que lo capaciten para que sepa maya básico, porque,” dice, “llega el paciente y no lo puedes atender.” Entonces, no solamente es en comunicación, en general, debería haber estas opciones. (Participante 11)

Considero que es importante el poder comunicarte con las personas. Pues también el poder trabajar en la lengua, la primera lengua de las personas con las que estás relacionándote, pues es en cierta forma de involucrarlos, de que lo que se está llevando a cabo se apropie, entonces, sí, creo que es importante [...] Igual, creo que sería importante tener más opciones en la carrera para nosotros de aprender maya, porque precisamente por el eje de Cambio Social, muchos vamos a trabajar o tenemos aspiraciones de trabajar en proyectos que están como fuera de la ciudad, donde se habla maya [...] Siempre es como inglés, inglés, inglés, y luego llega un momento en tu vida y dices ‘¿Y por qué no he aprendido maya?’ Siempre es como el inglés y luego, “Hmm, me sería útil.” Y no es que me hubiera, me sería ahorita, ahorita útil, aprenderlo ahora mismo, ¿no? Entonces, sí creo que es importante, y sí sería algo bueno para nuestra carrera. (Participante 13)

Cabe mencionar que los jóvenes conocen a las personas quienes han realizado trabajo de comunicación en lengua maya, lo cual refuerza la estimación de que esta lengua es una herramienta valiosa para su desempeño profesional y laboral. Varios participantes mencionaron su admiración por una comunicóloga egresada de la licenciatura que cursan, quien ha realizado proyectos comunicativos en lengua maya, canta en esta lengua y es reconocida activista lingüística:

Yo admiro mucho a las personas que hablan maya y admiro aún más a las personas que hablan maya y hacen difusión de ella. Hace poquito me enteré que la maestra Yazmín [...] tiene un noticiero en maya y la verdad me dio mucho gusto, al grado de que empecé a compartir ahí en Facebook todos los noticieros. Porque habla maya y lo difunde. Siento que ahí está la clave, y yo la verdad admiro mucho a esas personas que, aun hablando español, porque es muy fácil ¿no? olvidar como que esta parte en maya, pero sí, como que hablando español aún persiste la lengua maya en su cotidianidad. Entonces sí, lo que yo siento cuando escucho a una persona

hablando maya es admiración total; pero sí admiro mucho a las personas que los difunden. (Participante 18)

### ***Papel de la lengua maya en el perfil de profesionales de la comunicación en Yucatán***

Quienes participaron en el estudio unánimemente reconocieron la importancia de la lengua maya para el ejercicio de su profesión. Antes, en general, hablaron de la importancia de las competencias lingüísticas en el perfil de profesionales de la comunicación. En el trabajo de mediación, decía una joven:

la escucha es fundamental y tiene mucha relación con lo de la lengua [...] Para escuchar, tenemos que comunicarnos en cierta lengua, y estos códigos que nos dan las lenguas, pues, idealmente es comunicarlos en la lengua de la persona con quien estamos. (Participante 4)

Otra joven señaló: “si no poseemos o compartimos el mismo código, no vamos a tener comunicación efectiva” (Participante 15). Esto, debido a que, según otro participante,

poder entender y poder hablar la lengua de otras personas es también entender su historia, su contexto, sus problemáticas, su perspectiva, su forma de entender las cosas, y nos ayudará de alguna manera a transmitir o a dar el mensaje de forma efectiva. (Participante 19)

Asimismo, al conocer la lengua de los interlocutores, profesionales de la comunicación pueden “llegar a más gente”; también las propias personas, al participar en interacciones comunicativas de manera equitativa, pueden “actuar ante la discriminación o todo lo que les hace el no hablar la misma lengua” (Participante 9). De allí que “para el profesional de la comunicación debería ser el doble de importante enfocarse en estas competencias lingüísticas” (Participante 16).

En cuanto al papel de la lengua maya en el perfil de profesionales de la comunicación en Yucatán, se señaló, en primer lugar, que conocer esta lengua y comunicar en ella es parte de la responsabilidad –y debe ser prioridad– de profesionales de la comunicación, en particular, de quienes se han formado con el enfoque de CDyCS, que busca crear espacios de diálogo, de entendimiento mutuo, de manera respetuosa y pertinente cultural- y lingüísticamente:

La labor del comunicólogo es prácticamente comunicar. Y pues, la lengua maya tiene importancia en la labor de comunicólogo en el estado, pues la respuesta fácil es sí, porque, pues, simplemente ¿cómo podemos dar mensajes si ni siquiera conocemos, como tanto a profundidad, la lengua maya? Al menos para comunicólogo que trabaja en el estado de Yucatán, la lengua maya debe ser un punto importante y crucial dentro de su formación; por el

simple hecho de que existen personas dentro del estado que hablan maya. Y por el hecho de que existen esfuerzos porque esta lengua se mantenga. Entonces, un comunicólogo debe tener conciencia y [...] esa responsabilidad de saber cómo comunicar las cosas, es crucial prácticamente para un comunicólogo. Entonces, tenemos como comunicólogos conocer la maya en profundidad, tenerla como una prioridad dentro de nuestra formación. (Participante 17)

En segundo lugar, considerando el número y el porcentaje de la población mayahablante en Yucatán, los jóvenes consideran que comunicando en lengua maya llegarían a mayor cantidad de personas:

Bueno, es muy importante, considerando que, bueno, ya no estoy segura, no he leído, pero recuerdo que cuando estaba haciendo investigación, en el último intercenso era como el 29% de la población yucateca quienes son mayahablantes<sup>5</sup>; y ¿cómo puedes llegar a ese porcentaje de la población?, dependiendo de donde estés trabajando, pero ¿cómo poder llegar a ese porcentaje la población si no tienes el idioma que ellos hablan? (Participante 15)

En tercer lugar, varios participantes enfatizaron el hecho de que, para las personas mayas, hablar y recibir información en su idioma es un derecho, pues se trata de una lengua nacional que es hablada por el pueblo originario de Yucatán. Los jóvenes saben que es una cuestión de justicia y como tal constituye el meollo de la labor de comunicadores comprometidos con el cambio social:

Es un derecho, es un derecho recibir los servicios en tu idioma, entonces, sí creo que es muy importante. Y respecto a la carrera, el poder acercarte, el trabajar en la parte de desarrollo o cambio social, poder acercarte a las personas en su lengua, que creo es muy importante, muy valioso, muy necesario. En la parte de medios, el democratizar la información, el que pueda haber acceso en el idioma y que además un reconocimiento a, el que no se nombre es que no existe, entonces el dar el reconocimiento y el peso que tiene, en la región en la que vivimos. (Participante 13)

Primero, creo que considerar el hecho de que el poder acceder a información o poder comunicarse o poder acceder a ciertas cuestiones en nuestro idioma, en la lengua, [...] es un derecho. Entonces, tomando en cuenta a los mayahablantes como sujetos de derecho, se me hace, en cierto sentido, eso negarles este derecho, esto que debe ser no solo tomado como una opción, en nuestro caso como comunicólogos, sino [...] una responsabilidad, el poder abrir los canales, abrir los medios, abrir los espacios, para que justamente se haga valer este derecho de poder acceder a la información y poder comunicarse y poder hacer una vida cotidiana en un idioma en una lengua. (Participante 19)

No sólo como esta responsabilidad, sino como esa defensa también; la defensa de hablar en maya también trae beneficios de justicia y siento que, a veces, esa parte de lo justo es donde la lengua, a veces, destaca. Y que desgraciadamente hay casos donde, si no hay ese comunicólogo que se necesita y se terminan aprovechando de las personas mayahablantes, por el simple hecho de que... no se dan cuenta de que se tiene que hablar la lengua maya para lograr esos acuerdos justos. (Participante 18)

En cualquier área de la comunicación, donde sea que nos toque estar en el área de comunicación, es muy importante, porque es una lengua oficial en el país, muchísima gente, creo que la mayoría o cada uno de nosotros tiene un pariente que hablan maya, cómo podemos también generar estas relaciones, fortalecerlas al ir aprendiendo maya, no sólo en nuestro lugar de trabajo, sino que también otras personas puedan confiar y hablarla en sus lugares de trabajo. (Participante 14)

Otro aspecto fundamental es el hecho que la lengua es una puerta de acceso a la cultura. Por ello, la lengua maya permitiría entender otra forma de vida en sus propios términos; esto, a su vez, ayudaría a comprender mejor la perspectiva que tienen personas mayahablantes y, de esta manera, evitar sesgos culturales:

La lengua maya, ciertas palabras que se utilizan, ciertos conceptos que hay que no se tienen en español, y que pues, al final del día nos va a ayudar a poder comprender mucho mejor a las personas que hablan maya y que sea su lengua madre. [...] La lengua que hablamos también forma parte de cómo entendemos el mundo. Entonces, creo que aprender otra lengua y aprender maya, pues, también al final del día nos ayuda a comprender las perspectivas. A comprender un poco más, porque siempre se tiene que hablar con las personas para poder entender su perspectiva, pero creo que saber la lengua sí puede ayudar mucho a tener un poco más de contexto, no sé si diría contexto cultural. (Participante 10)

Yo creo que del lado de un profesional sería ideal que las personas que van a trabajar en proyectos sociales con personas mayahablantes, tengan el idioma, la lengua, porque las diferentes lenguas vienen con diferentes ideologías y diferentes maneras de ver el mundo [...] y en lo que vas traduciendo de un idioma al otro se van perdiendo pequeñas cosas o hasta la esencia de lo que quieres transmitir, por eso creo que sería como que un ideal que sí es difícil, pero sería padre que pudiera suceder. (Participante 1)

En relación con lo anterior, se mencionaba que hablar lengua maya permite acercarse a sus hablantes y hacer conexión con ellos:

La relación entre la comunicación y la lengua maya es que es un puente. Crea un puente para conectar y ya sea con el objetivo que se desee, podría

ser dar visibilidad, vincular, incluir, es un puente y se puede hacer desde muchas áreas. (Participante 8)

El hablar maya [...] tener ese vínculo emotivo o tener contacto de primera mano con esas personas, a nosotros nos va a servir bastante, porque es muy importante. Y yo creo que no se habla mucho de este problema, que es el no tener esos medios, nosotros en los medios, no tener ese vínculo con esas personas que hablan ese idioma, el maya. (Participante 9)

¿Cómo podemos realizar cosas, independientemente de si es algo gubernamental o no, cómo podemos realizar proyectos, cómo podemos en la parte organizacional tener un proyecto con personas que hablan maya, digamos en una comunidad? ¿Cómo podemos comunicarnos, hacer mejor flujo de trabajo, si no sabemos cómo acercarnos a ellos? En parte de proyectos sociales, ¿cómo acercarnos a una comunidad y buscar sus necesidades, si no conocemos a profundidad esa cultura, que conlleva la lengua maya? Y la parte mediática igual, ¿cómo podemos transmitir estos mensajes a estas personas, si nosotros no conocemos a profundidad la lengua maya? (Participante 17)

Los jóvenes opinan que utilizar lengua maya en la esfera comunicativa permite visibilizar y dar voz a quienes no tienen medios para comunicar sus conocimientos, opiniones y experiencias. Con ello, se beneficia a todas las personas, quienes pueden acercarse a la cultura maya y aprender cosas nuevas:

Retomando la idea que [...] la comunicación, o más bien, el espacio que nos brindan estos medios de comunicación debe de ser para darle voz a los que no son escuchados. [...] Hace total sentido el aprender una lengua originaria, en este caso en nuestra región, la maya, porque estás dando voz justamente a las personas a las que muchas veces marginan o no toman en cuenta simplemente por hablar o comunicarse en su lengua. Y considero que hablarlo nos abriría, a mí en lo personal, me abriría como el panorama mucho más completo, o más bien, [me permitiría] aterrizar de forma mucho más efectiva esta idea que tengo de la importancia de los espacios, de darle voz a las personas que necesitan ser escuchadas, que merecen ser escuchadas y que muchas veces son marginadas. (Participante 3)

Los comunicólogos necesitamos saber lengua maya para poder no sólo decirles cosas, porque no sólo se trata de sacar mensajes, decirles algo, informarles, sino también nosotros tenemos los medios, tenemos los conocimientos, podemos también ayudar a personas que tal vez no tienen conocimientos de comunicación, pero tienen conocimientos sobre otras cosas, o tienen experiencias personales, poder acercarnos a esas personas y decirles: “si quieres decir algo, quieres comunicar algo, yo te

echo la mano, yo sé de esto, tú sabes de esto.” No sólo como “ah, yo te voy a hacer, hacer visible”, sino también: “tú eres capaz de hacerte visible, tú eres capaz de comunicarte”, entonces yo puedo ayudarte a llegar a más personas. Creo que es importante saberlo, para poder involucrar a más personas, para poder tener más conocimientos, para ayudar a que sus experiencias y sus conocimientos sean más conocidos por otras personas. Creo que la lengua, al final del día, es un puente, para poder conectar con las personas. Creo que es importante tener este puente para poder hacerlo efectivamente. (Participante 10)

Asimismo, en el contexto de la pérdida de la lengua maya, la creación de contenido en esta lengua y su difusión es una herramienta importante de fortalecimiento lingüístico. Es de utilidad para las personas mayahablantes quienes, gracias a este contenido, pueden aprender más sobre su lengua:

Entonces, como comunicador, eso buscaría, crear este tipo de contenido o de los contenidos [en maya], porque hay que difundirlos, ponerlos a su alcance para que puedan consumirlo y seguir aprendiendo en su lengua; porque a veces pasa que, como solo lo aprendieron en su contexto familiar, hay cosas que no pueden decir en otros contextos, hay cosas que no saben decir. Entonces, para ellos hablar con otra persona mayahablante es también aprender otras palabras o hablarlo, escucharlo en otros contextos también es aprenderlo. Entonces, a eso pondría como el enfoque. (Participante 5)

### ***Estrategias para fomentar el aprendizaje, la valoración y el uso de la lengua maya en la licenciatura y como herramienta de la labor de profesionales de la comunicación***

Los jóvenes coincidieron que la asignatura de lengua maya debe formar parte de la malla curricular, ya sea como materia obligatoria o como optativa, “al menos como maya básico”. Algunos opinaron que es probable que la inclusión de la asignatura generaría “un poco de inconformidad” y no sería fácil. Esto se debe a que, según los participantes, no existe una conciencia o un interés generalizado por esta lengua maya en la licenciatura. A la vez, algunos jóvenes, apelando a las experiencias que tuvieron durante su carrera, señalaron que, si no se incorpora la lengua maya como parte del perfil, el trabajo de profesionales de la comunicación puede verse afectado de manera negativa:

Sí he tenido problemas, al menos, en estos proyectos que hemos tenido, sí he tenido miedo, dentro de la escuela, dentro de la licenciatura; sí he tenido miedo de voy a estar, voy a hacer o a crear un proyecto, voy a estar en un proyecto donde la gente habla maya, donde su principal idioma es el maya, ¿qué voy a hacer? Sí, en proyectos escolares, sí me ha chocado y

siento que, y esto me ha pasado y obviamente ha afectado mi desempeño en algunos proyectos, también podría hacerlo en mi vida profesional. [Por ello] es más que obvio que sí, dentro del perfil de egresado de un comunicólogo, al menos dentro del estado de Yucatán, creo que sí es importante [incluir lengua maya], porque no sabría decir si existe una estadística que diga que todos los comunicólogos que estudian el estado de Yucatán trabajan dentro del estado de Yucatán, pero me imagino que es una gran mayoría y esa gran mayoría, pues, se va a topar con algo similar, se va a topar con una experiencia, con la necesidad de poder comunicar algún mensaje, a alguna persona o una comunidad, entonces, sí existe esa necesidad, creo que debería estar dentro de nuestro perfil de egreso. (Participante 17)

Fuimos [...] a hacer entrevistas y, pues, ahí sí nos encontramos con esa dificultad de que no pudimos realizar muchas de las entrevistas, porque nos encontramos con personas mayahablantes; siento que ahí está la importancia, ahí me di cuenta que sí es un perfil que necesitamos. [...] Siento que al entender a las personas mayahablantes es como que te abras una puerta más. [...] Y a mí, me hubiese encantado entregar un proyecto donde yo pueda decir: “Entrevisté a esta persona que me dijo tal cosa, mayahablante”, porque, pues, entendería un poco más. Y me sentí muy limitado, y como éramos equipo, ninguno entendió, y llegamos y hablábamos español, y se quedaban así como “¿qué nos estás diciendo?” Siento que esa parte te limita, pues ahí sí, como profesional, tú te quedas con ese mal sabor de boca. Siento que una asignatura que te guíe más allá, que te enseña más de la cultura maya, de la lengua maya, siento que sí es importante, y pues, igual, recobra importancia en el perfil de comunicador. (Participante 18)

Se habló de la necesidad de crear la conciencia sobre la importancia de la lengua maya para profesionales de la comunicación. Se estimó importante que estudiantes pudieran conocer la diversidad de ámbitos en los que participa la lengua maya, incluyendo el entretenimiento (por ejemplo, la música y la literatura en lengua maya); esto ayudaría a mostrar la vitalidad de la lengua, para que todos los estudiantes “se den cuenta que realmente el maya todavía se utiliza” (Participante 5). Otra manera de darse cuenta de esta vitalidad y el uso práctico de la lengua es participando en proyectos sociales (con y sin el uso de medios y tecnologías), trabajando en y con comunidades mayas, donde se habla esta lengua. Así, “un acercamiento más real y más humano podría, igual, crear un mayor interés en las personas, en estudiantes” (Participante 15); podría, asimismo, motivar a aprender la lengua.

Otro aspecto en el que se hizo un énfasis es la necesidad del involucramiento de la propia institución en la promoción de la lengua maya. El compromiso de la universidad es necesario, porque las labores relacionadas con la revalorización, el

fortalecimiento, el aprendizaje y el uso de la lengua maya no pueden ser solamente iniciativa de algunas personas (estudiantes y profesores). Cabe mencionar que, en el caso de la facultad, varios jóvenes destacaron las acciones del colectivo estudiantil existente que promueve la lengua maya, así como las acciones de algunos profesores comprometidos con esta labor. Se habló también de que es necesario visibilizar la lengua maya en el espacio de la facultad, por ejemplo, a través de la señalética, creando espacios donde se pueda platicar en maya y promoviendo actividades con el uso de dicha lengua y donde participen personas mayahablantes.

## Conclusiones

En este estudio nos acercamos a un grupo de jóvenes quienes han elegido estudiar comunicación en Yucatán. Sus perfiles nos dan cuenta del carácter multicultural de la región, habitada por las personas mayas y de otros orígenes culturales. Un poco más de la mitad de las personas participantes (once de veinte) tienen raíces mayas; en todas sus familias ha ocurrido la pérdida lingüística.

Como estudiantes y egresados de comunicación, han recibido parte de su formación en una institución educativa ubicada en la capital del estado de Yucatán. Como habitantes de la ciudad —y de algunas comunidades aledañas— han sido testigos de la desatención e invisibilización que sufren la lengua maya y sus hablantes. Estos procesos de discriminación y minorización se han vuelto más evidentes para los jóvenes con su paso por la carrera, la cual incorpora el enfoque de CDyCS.

Es notable el entendimiento teórico-conceptual que los estudiantes y egresados tienen respecto a los fenómenos y temas que se enseñan en la licenciatura. Estos jóvenes han logrado entender la relación entre lengua y cultura; conocen sobre el proceso de corte en la transmisión intergeneracional de la lengua maya; saben que existen los derechos lingüísticos, conocen porcentajes estadísticos sobre la pérdida lingüística; de igual manera, han podido desarrollar un pensamiento crítico. De hecho, algunos participantes manifestaron que a raíz de estudiar la licenciatura lograron “deconstruirse” respecto a posturas hegemónicas, conocer otras realidades e, incluso, cambiar su actitud y entendimiento respecto a la cultura, lengua y personas mayas.

Las actitudes que manifiestan hacia la lengua maya son, por lo general, positivas. Reflejan sus experiencias personales, pero también lo que aprenden y observan en el entorno social: la discriminación y la lucha de las personas por mantener la lengua ante el incumplimiento de sus derechos. En la mayoría de los casos experimentan la admiración ante la resistencia y el bilingüismo de las personas mayas.

Como resultado, los jóvenes muestran la sensibilidad ante el tema de la pérdida lingüística y asumen que como comunicadores en Yucatán deben trabajar con y para el pueblo maya:

Me siento como que mal al saber y leer las estadísticas, que realmente cada año que pasa menos hablantes de maya hay. [...] y es una lengua que hay que salvar. Y como comunicólogos, igual tenemos que, no desatender a esa parte, porque es algo que forma parte de nosotros, o sea, tal vez no sepamos hablar maya, pero sí es parte de nuestra cultura y es algo que tenemos que defender y evitar esas estadísticas que, pues la verdad, como no dan mucho gusto ver. (Participante 18)

Sin embargo, estos sentimientos y el conocimiento de la situación de riesgo en que se encuentra dicha lengua no han conllevado, en la mayoría de los casos, a alguna acción real en concreto; los participantes expresan con honestidad que no se han acercado a la lengua. Algunos jóvenes tienen la lengua maya en sus familias, pero no se han propuesto a aprenderla. Solo cuatro participantes habían tomado cursos de lengua maya a nivel básico.

Esto ocurre en el contexto en el que hay poca consistencia en las acciones relacionadas con la lengua maya, tanto a nivel institucional (de la universidad), como a nivel social más amplio. En particular, en el contexto regional, de la Península de Yucatán, en una licenciatura con un perfil social marcadamente crítico, como lo es la carrera que han cursado los jóvenes, debe realizarse el trabajo por posicionar la lengua maya como parte del perfil de egreso. Para ello, hay que incorporar esta lengua en el plan de estudios; hay que crear más espacios en los que esté presente, que se utilice en las clases, en los pasillos, en los eventos, en los materiales audiovisuales que se producen.

Las actitudes lingüísticas juegan un papel importante, pues pueden favorecer las acciones en pro de la lengua o, por el contrario, obstaculizarlas, dejando el compromiso en el discurso, sin que trascienda a la práctica. En este sentido, es necesario conocer también las actitudes lingüísticas de profesores y funcionarios universitarios y trabajar seriamente en la revalorización de la lengua maya. Se requiere un auténtico compromiso que se manifieste en las acciones en pro del fortalecimiento lingüístico en los diversos niveles universitarios y en conjunto con otros actores, en otros ámbitos y esferas de la sociedad. En términos de Krotz (2004), es hora de

pasar del frecuentemente evocado “respeto” abstracto para con la cultura maya (que muchas veces se limita a épocas históricas más remotas de la misma) al *respeto real, cotidiano y estructural*, para con los co-ciudadanos quienes han crecido y viven en los marcos de referencia teóricos y prácticos de la cultura [y la lengua] maya. (pp. 48-49)

Una acción clave en esta dirección es el aprendizaje de la lengua. Esta tarea, claramente, atañe a todos los actores universitarios, pues

Tan sólo la lengua alberga pues mucha cultura y si se pierde, gran parte de esa cultura prácticamente, pues, se ve perdida de igual forma. Es importante

que cada vez más se le tome un poco de prioridad a que las personas, sobre todo, en esta región, aprendan esta lengua. (Participante 20)

Para ello, “debemos de darle mejor difusión a clases de maya, a aprender a saber que esto es parte de nuestra cultura como yucatecos, es parte de nuestra historia y sin ella pues realmente no somos nada” (Participante 17).

## Referencias bibliográficas

Abreu, C. (16 de febrero de 2022). Declaran la lengua maya Patrimonio Cultural Intangible de Yucatán. *La Jornada Maya*. <https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/190188/declaran-la-lengua-maya-patrimonio-cultural-intangible-de-yucatan>

Aguilar Gil, Y. E. (2020). *Áa: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Bookmate Ltd. / Almadía.

Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. y Huotelin, H. (1996). *Living in a Learning Society. Life Histories, Identities and Education*. Falmer Press.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2009). *Índice de Reemplazo Etnolingüístico*. Dirección de Información e Indicadores. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35730/cdi-indice-reemplazo-etnolinguiistico.pdf>

Corral Gadea, F. I., Pérez Campos, I. Y. e Investigación y Educación Popular Autogestiva A. C. (2021). *La infancia cuenta en Yucatán 2021*. Red por los Derechos de la Infancia y W.G. Kellogg Foundation.

Chan, I. (26 de enero de 2021). En Yucatán disminuye la población mayahablante: Inegi. *La Jornada Maya*. <https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/54103/en-yucatan-disminuye-la-poblacion-mayahablante-inegi>

Coutado Doménech, E. (2008). *La complejidad de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas minoritarias. El caso del Valle del Benasque* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos. <https://zaguan.unizar.es/record/3374/files/TESIS-2009-067.pdf?version=1>

Chávez Méndez, M. G. (2007). *El grupo de discusión: una estrategia metodológica útil para generar conocimiento reflexivo en la investigación social desde la perspectiva cualitativa*. Universidad de Colima.

Dołowy-Rybińska, N. y Hornsby, M. (2021). Attitudes and Ideologies in Language Revitalisation. En J. Olko, J. y J. Sallabank. (Eds.), *Revitalizing Endangered Languages. Practical Guide* (pp. 104-117). Cambridge University Press.

Gumucio Dagrón, A. (2004). El cuarto mosquetero: comunicación para el cambio social. *Investigación y desarrollo*, 12(1), 2-23.

Huarcaya, G. (2006). El comunicador para el desarrollo y cambio social. Apuntes para la construcción de un perfil. *Revista de Comunicación*, 5(1), 20-39.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (26 de febrero de 2018). Obligatoria la educación en lengua maya en toda la península, acordaron los hablantes de este idioma [Comunicado a medios]. <https://www.inali.gob.mx/detalle/2018-02-26-18-13-54>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2019). *Códice México. Lenguas indígenas nacionales* [Infografía]. <https://www.inpi.gob.mx/codicemexico/assets/codice-mexico-inpi-infografia.pdf>

Krotz, E. (2004). Diálogos interculturales en la Península de Yucatán: perspectivas para las relaciones entre la sociedad maya y la no maya. *Temas Antropológicos*, 26(1-2), 33-53.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Última Reforma. (18 de noviembre de 2023). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

Novelo Montejo, Y. Y. (2015). *Fortalecimiento lingüístico e identitario en el proceso de creación y escucha del túumben maaya k'aay (música maya contemporánea)* [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Simón]. Biblioteca virtual. [https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/Tesis-Jazmin-Novelo\\_.pdf](https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/Tesis-Jazmin-Novelo_.pdf)

Ordorica, M., Rodríguez, C., Velázquez, B. y Maldonado, I. (2009). El Índice de Reemplazo Etnolingüístico entre la población indígena de México. *Desacatos, Revista de Antropología Social*, 29, 123-140.

Ortiz, G. (4 de diciembre de 2019). La enseñanza de lengua maya será obligatoria en Yucatán. *La Jornada Maya*. <https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/112160/ensenanza-de-lengua-maya-sera-obligatoria-en-primarias-de-yucatan>

Parales-Quenza, C. J. y Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología* 39(2), 351-361.

Secretaría de Cultura. (18 de febrero de 2019). Méxicoe' yóok'ol wukp'éel kúuchil (séptimo) yaan ich tulaakal yóok'ol kaab ich le tu'uxo'ob ku t'a'anal jejeláas t'aanilo'obo'. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/mexicoe-yook-ol-wukp-eel-kuuchil-septimo-yaan-ich-tulaakal-yook-ol-kaab-ich-le-tu-uxo-ob-ku-t-a-anal-jejelaas-t-aanilo-obo>

Tejerina, B. (1992). *Nacionalismo y lengua*. Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI España Editores, S.A.

Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 11, 6-7.

## Notas

<sup>1</sup> Lingüista (Universidad Estatal Lingüística de Moscú, Rusia). Maestra en Ciencias Antropológicas, opción en Antropología Social, y maestra en Antropología del Trabajo (Universidad Autónoma de Yucatán, México). Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario (Universidad Autónoma de Coahuila en coordinación con la Universidad Nacional Autónoma de México). Profesora-investigadora Tiempo Completo Titular "C", Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán. Integrante del Cuerpo Académico "Comunicación, cultura y sociedad". Contacto: [sidorovasurdemex@gmail.com](mailto:sidorovasurdemex@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Coordinadora Regional Surseste en Enseña por México. Contacto: [ramirezcastillo.mara@gmail.com](mailto:ramirezcastillo.mara@gmail.com)

<sup>3</sup> Xiik' – ala, axila; tuuch – ombligo; nicté' ja' – flor de agua; también se utiliza como nombre propio.

<sup>4</sup> Peech – garrapata; uk' – piojo.

<sup>5</sup> 3 La joven se refiere a los datos de la Encuesta Intercensal 2015, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Véase, por ejemplo: [https://www.senado.gob.mx/comisiones/asuntos\\_indigenas/eventos/docs/etnicidad\\_240216.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/asuntos_indigenas/eventos/docs/etnicidad_240216.pdf)



## La venta de lenguas de señas brasileñas: un análisis discursivo de las imágenes utilizadas en las pancartas de los cursos de lengua de señas brasileñas (libras)

Brazilian sign languages for sale: a discursive analysis of images used in banners of libsb<sup>1</sup>  
courses Vendem-se línguas de sinais brasileiras: uma análise discursiva das imagens usadas em banners de cursos de libras

Lívia Letícia Belmiro Buscácio<sup>2</sup>  
Rogério Toscano da Silva<sup>3</sup>

### RESUMEN

Proponemos un análisis a través del Análisis del Discurso (Pêcheux; Orlandi) de anuncios de cursos de Lengua de Señas Brasileira (Libras) en Internet. Nos centramos en cómo se representa la lengua en las imágenes de los *banners* que anuncian estos cursos. En ella, identificamos tres redes discursivas implicadas en la publicidad de la enseñanza de Libras: la que parece tomar la lengua de señas, y por extensión Libras, como una “lengua universal”, ya que se utilizan indistintamente signos de otras lenguas; la que se centra en las manos como “soporte” de la lengua; y la “evangelizadora”, con ideas de “salvación”, mayoritariamente cristianas. Y, a través de la extrañeza que despierta nuestro gesto de lectura mediante paráfrasis visuales, proponemos una discusión sobre cómo se significa Libras y cómo se reproducen en estos materiales los conocimientos lingüísticos y las ideas sobre las lenguas de señas y el sujeto inscrito en ellas.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua de Señas Brasileira (Libras); análisis del discurso; redes discursivas

**ABSTRACT**

We propose an analysis under the lens of Discourse Analysis (Pêcheux; Orlandi) of Brazilian Sign Language (LSB) course advertisements on the Internet. We focused especially on how the language is represented in images on banners promoting these courses. In which we identified three discursive networks involved in publicizing LSB teaching: the one that seems to take sign language, and, by extension, LSB as a “universal language”, since signs from other sign languages are used indiscriminately; one that focuses on the hands as the “support” of the language; and the “evangelizing” nature, with religious ideas of “salvation”, mostly Christian. And, through the estrangement raised by our reading gesture through visual paraphrases, we propose a discussion about how LSB is signified and how linguistic knowledge and ideas about sign languages and, in turn, the subject inscribed in them, appear reproduced in those materials.

**KEYWORDS:** LSB; Discourse Analysis; Discursive Networks.

**RESUMO**

Propomos uma análise sob as lentes da Análise do Discurso (Pêcheux; Orlandi) de propagandas de cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na internet. Focamos em como a língua é representada nas imagens em *banners* de divulgação desses cursos. Nela identificamos três redes discursivas envolvidas na publicidade do ensino de Libras: a que parece tomar a língua de sinais, e, por extensão, a Libras enquanto uma “língua universal”, já que sinais de outras línguas são usados indiscriminadamente; a que tem seu foco nas mãos como “suporte” da língua; e a de cunho “evangelizador”, com ideias religiosas de “salvação”, majoritariamente cristãs. E, através do estranhamento suscitado por nosso gesto de leitura através de paráfrases visuais, propomos a discussão sobre como a Libras é significada e como os saberes e ideias linguísticas a respeito das línguas de sinais e do sujeito nelas inscrito, comparecem reproduzidos nestes materiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** libras; análise do discurso; redes discursivas.

**RESUMO EM LIBRAS DISPONÍVEL EM:** <https://youtu.be/ej4Odyv5wj8>.

Fecha de recepción: 10/02/2024  
 Fecha de evaluación: 26/03/2024  
 Fecha de evaluación: 30/03/2024  
 Fecha de aceptación: 04/04/2024

## Uma proposta introdutória

Passadas já duas décadas do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como “meio legal de comunicação e expressão”, “forma de comunicação” e “sistema linguístico” (Brasil, 2002), e da regulamentação advinda desse reconhecimento (Brasil, 2005), essa língua teria deixado oficialmente de ser “a língua dos surdos” e passado a TER DE ser ensinada para ouvintes em larga escala, como “ferramenta” para facilitar a inclusão do sujeito surdo, primeiramente no ambiente escolar.

Porém, mesmo entre a comunidade surda<sup>4</sup>, parece não ter havido grandes avanços no que tange o ensino da Libras em larga escala; no desenvolvimento de alternativas de melhor promover o aprendizado da Libras por sujeitos ouvintes visando a criação de uma “massa de falantes” efetivos dessa língua, não apenas no âmbito público – em especial nos ambientes acadêmicos – mas sim nas mais variadas funções sociais. Não só novos tradutores-intérpretes precisam ser formados e professores devem ter um conhecimento mínimo da Libras, mas também médicos, advogados, caixas de banco, psicólogos, recepcionistas precisam ter condições efetivas para se dedicar ao aprendizado da língua de sinais e pô-la efetivamente em circulação nos diversos contextos comunicativos de forma a então criar a base para o processo de “inclusão plena das pessoas surdas [...] em todas as esferas da vida social”, (Brasil, 2005) entendido por nós como intuito maior das regulamentações e principal anseio da comunidade surda.

Em janeiro de 2005, um pouco antes da publicação da regulamentação da Lei de Libras, no prefácio da edição brasileira de *Aprender a Ver*, de Wilcox e Wilcox (2005), o professor Leland McCleary, apesar de afirmar certo otimismo sobre o mercado de instrução em Libras a partir das discussões em torno da regulamentação, também, já adiantava a necessidade da expansão do uso de Libras para além dos muros das escolas e universidades para que houvesse aprendizado – e inclusão! – efetivo dos surdos. Em seu texto, o professor McCleary afirma que só “o tempo vai mostrar os caminhos para estabelecer uma educação verdadeiramente inclusiva para aqueles alunos que dependem do diálogo com professores, alunos e *outros cidadãos fluentes em língua de sinais para a consolidação do seu conhecimento.*” (Wilcox e Wilcox, 2005, p.10, grifo nosso.)

Concordamos também com a afirmativa feita por McCleary, ainda naquele texto, sobre ser “um grande equívoco” a crença de que o fato de os professores terem algum conhecimento sobre a Libras (Wilcox e Wilcox, 2005, p.10) – em sua maioria adquirido em uma única disciplina obrigatória com, na melhor das hipóteses, no máximo, 85h em um semestre (Pereira, 2008, p.44) – seria o suficiente para terem “condições de resolver os problemas de comunicação dentro de uma classe mista de alunos surdos e ouvintes” pois “ignora a centralidade do domínio da língua

no processo educativo.”. Assim, propomos neste trabalho analisar materiais que acreditamos ser uma das etapas iniciais da expansão desse mercado de instrução em Libras: propagandas de cursos dessa língua; a forma como a língua de sinais brasileira é ofertada na internet; especialmente em como a Libras é representada nas imagens usadas em *banners*<sup>5</sup> de cursos na rede e que saberes e ideias sobre a língua de sinais e sujeito vem sendo ali veiculados.

Os textos – verbais e não verbais – utilizados nesses anúncios de cursos de Libras parecem demonstrar certo padrão influenciado pelos discursos sobre os surdos e a sua língua. Assim, de forma geral, fomos capazes de identificar três redes discursivas que, apesar de seus pontos de interseção, podem ser, para fins de organização para análise, assim segmentadas: 1) a que parece tomar a língua de sinais, e, por extensão, a Libras enquanto uma “língua universal”, já que sinais de outras línguas de sinais que não a Libras são usados indiscriminadamente nas imagens; 2) a que tem seu foco nas mãos como “suporte” da língua; e 3) a de cunho “evangelizador”, com ideias religiosas de “salvação”, majoritariamente cristãs.

Assim, a partir de um recorte desses anúncios, apresentamos aqui uma proposta de uma análise dos discursos materializados nos *banners* a partir das lentes de interpretação apresentadas na Análise do Discurso materialista (Pêcheux, Orlandi).

### Uma filiação

Tal proposta é sustentada então pela Análise do Discurso (AD) de linha materialista, a qual refuta a concepção de língua como um sistema fechado em si mesmo, isolado da exterioridade conforme a adotada pelo “estruturalismo (com a negação do sujeito e da situação) e a gramática gerativa transformacional (GGT), proposta por Noam Chomsky ([com o] valor biológico à linguagem)” (Brasil, 2011, p.172).

Orlandi (2015) apresenta a AD como “herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística e Marxismo” (Orlandi, 2015, p.18), destacando, entretanto, que ela não recebe essa herança “de modo servil” (Orlandi, 2015, p.18) uma vez que apresenta a esses campos do conhecimento novas indagações sobre as inter-relações da língua, da história e das ideologias, numa dinâmica de construção e reconstrução que envolve a linguagem, a materialidade e os sujeitos.

Nessa abordagem, o sujeito “é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz.” (Orlandi, 2015, p.47). E discurso é definido como sendo “um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (Pêcheux, 2014, p.81), sendo esses pontos entendidos não como os indivíduos em si – um que transmite uma mensagem que é decodificada por aquele que recebe – mas “lugares determinados na estrutura de

uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos” (Pêcheux, 2014, p.81).

A formação dos sentidos é explicada por Orlandi a partir de uma comparação “cartesiana”, que diz que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (Orlandi, 2015, p.28 e 29). Tudo o que já foi dito sobre um tema reverbera na História uma vez que “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo” (Orlandi, 2015, p.33).

A proposta da AD é a de se observar a língua em seu uso, na relação dinâmica entre o mundo, a língua (de forma mais específica e a linguagem de maneira mais ampla) e o sujeito. Nela, a concepção de língua como um código emitido a ser decodificado, emitido e recebido de forma linear, como um sistema isolado funcionado por si só, sem falhas e com uma precisão mecânica, dá espaço à uma concepção que “permite reconhecer nela [na língua] sua íntima relação com a exterioridade, representada pela história e pela ideologia.” (Leandro-Ferreira; 2020, p.181) e, por isso, sempre sujeita a falhas e equívocos.

Na perspectiva teórica da AD a linguagem opera como mediadora entre as pessoas e o mundo real, entre nós e nossa realidade natural e social, tendo seu funcionamento essencialmente prático. Daí, tem-se a língua como sendo, nas palavras de Orlandi (2006, p.17) “a materialidade específica do discurso” e esse, por sua vez, “a materialidade específica da ideologia”. Assim, num primeiro momento, a palavra, enquanto forma linguístico-histórica produtora de sentidos, configurou-se como a materialidade escolhida como foco da AD.

“Surdo”, “ouvinte”, “língua”, “sinais”, “povo”; “meio”, “caminho”, “pedra”. Todas essas palavras – e quaisquer outras e suas múltiplas combinações – nos parecem “completas” em seu sentido, prontas para uso, como blocos fechados, opacos, aguardando apenas serem devidamente organizados e, assim – respeitando-se o esquema comunicacional de emissor, receptor, código, referente e mensagem – transmitir uma mensagem a ser decodificada inequivocamente por quem a receber.

Essa ideia percepção de completude é bem ilustrada pela “releitura”, feita pelo escritor Dedé Laurentino, do poema “No Meio do Caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (figura 1, abaixo):

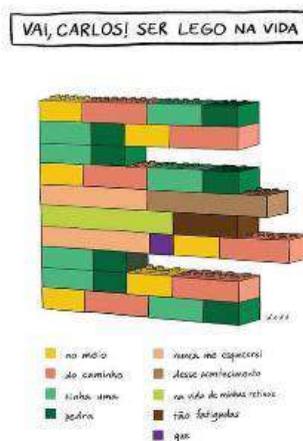


Figura 1 - Poema visual “Vai, Carlos! Ser Lego na vida!”

Entretanto, é exatamente na possibilidade de diferentes formas desse texto significar, no como se dão as múltiplas possibilidades de entendimento dessa mesma “mensagem” a partir de quem a diz e para quem a diz e em quais circunstância, que a AD se debruça. Nas palavras de Orlandi (2015, p.18), essas palavras “chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós.”

É importante evitar a redução da materialidade significativa ao *corpus* em si, uma vez que, “a materialidade discursiva significa a partir da forma como é determinada pelas relações com língua, inconsciente e história” (Leandro-Ferreira, p.204). Ou seja, a materialidade está muito além da palavra, da imagem ou de qualquer objeto simbólico em análise, muito além do “o quê” é analisado. Seu foco é no “como” esse objeto significa a partir da imbricação entre linguagem, inconsciente e história.

Orlandi (2015, p.24) afirma que “a AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentido”, entendendo objeto simbólico não apenas como palavra, mas como “enunciado, texto, pintura, música, etc.”, o que, de forma incipiente, antecipa a formulação teórica de “materialidade significativa”, que amplia o funcionamento da materialidade verbal para também a materialidade não-verbal (Lagazzi, 2009).

Assim, tomaremos como base em *banners* de publicidade de cursos de Libras na internet, considerando que o texto publicitário é / deve ser elaborado objetivando a produção de sentidos determinados em um público específico. E para isso, a publicidade se propõe a “orientar a memória discursiva do interlocutor trazendo à tona somente os saberes que interessam ao objetivo da mensagem, manipulando a interdiscursividade” (FERREIRA, 2009, p.60), e entendendo a interdiscursividade como a relação de um discurso com outras “formulações feitas e já esquecidas que

determinam o que dizemos”, já que, para que o que é dito tenha sentido é preciso que as palavras já façam sentido (Orlandi, 2015, p.31).

Outro conceito da AD que aqui mobilizamos é o de “estranhamento”:

estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa fora do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significativa, marcando uma desordem no enunciado. (Ernest-Pereira, 2009, p.4)

Assim, considerando que imagens também são elementos intra e interdiscursivos, e nos valendo dessa estratégia, propomos uma análise a partir da exposição dos conflitos entre as diversas formações discursivas sobre ensino e aprendizado da Libras materializadas pelos criadores dos *banners* em suas peças publicitárias, evidenciada neste trabalho pelo uso de paráfrases visuais obtidas a partir da recriação dos *banners*.

### **Redes discursivas que envolvem a publicidade do ensino de Libras**

Uma experiência pessoal, ocorrida durante a realização desta pesquisa ajuda a exemplificar o ponto que levantamos aqui, uma vez que ela parece ratificar nossa percepção de que a comunidade surda aparenta ainda pouco estranhar e/ ou se incomodar frente a dizeres que ressoam memórias discursivas que remetem a fatos contraditórios às pautas tão caras e constantemente defendidas por essa mesma comunidade no que tange a sua cultura e, em especial, à língua de sinais.

Uma dessas pautas é a disseminação do fato de que a Libras é uma língua natural, específica da comunidade surda do Brasil e não uma “língua universal”<sup>6</sup>. Cujá importância se assenta no fato de ser tal característica – a de ser língua específica – a base material para o reconhecimento legal da Libras e, conseqüentemente, para todo o arcabouço jurídico que dele deriva e que a assegura como um direito dos surdos (Brasil, 2002).

Considerando a relevância do reconhecimento mencionado, cremos que o relato apresentado a seguir configura um bom exemplo para introduzirmos nossa proposta: em um contexto acadêmico, recebemos um *banner*, via aplicativo de mensagens, veiculado por uma pessoa surda, com formação prévia e atuação profissional na área de educação inclusiva, divulgando o lançamento de um curso de Libras no qual essa pessoa atuaria lecionando.

O *banner* trazia, além dos dados escritos em língua portuguesa sobre carga horária, período, locais de realização do curso e o *site* no qual as inscrições estavam abertas, os dizeres: “Certificado devidamente convalidado por IES<sup>7</sup> credenciada pelo MEC”; e era ilustrado com a foto abaixo (figura 2):



Figura 2 – Foto que ilustrava o *banner* do curso de Libras propagandeado por uma colega surda

Ao não reconhecermos os sinais mostrados na foto, perguntamos, de forma privada, ao remetente do *banner*, se ele sabia que sinais eram aqueles mostrados na imagem. Ao que ele nos respondeu apenas que a imagem havia sido feita pelo coordenador do curso, deixando a entender que não conhecia aqueles sinais. Sobre esse coordenador, obtivemos a informação de ser, além de coordenador, também tradutor-intérprete de língua de sinais, ouvinte.

Uma busca rápida por imagens semelhantes na internet confirmou a hipótese de que a imagem retratava a representação de sinais de uma outra língua que não a Libras. A mesma foto aparece em alguns *sites* em coleções de imagens nas quais os mesmos modelos são fotografados conversando em língua de sinais britânica (*British sign language* - BSL), o que nos leva a deduzir que, na foto em questão, são mostradas 3 pessoas fazendo os sinais referentes às letras “F”, “I” e “A” (respectivamente, da esquerda para a direita) no alfabeto datilológico, o alfabeto manual, da BSL.

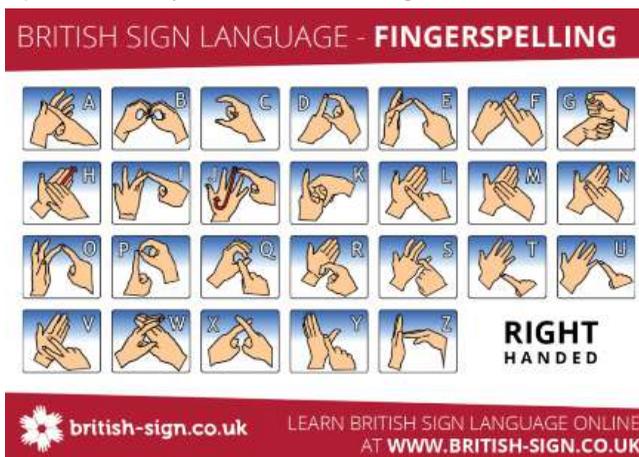


Figura 3 - Quadro demonstrativo das configurações de mãos do alfabeto em BSL.

Nesse caso simples, observamos que duas pessoas competentes em Libras e envolvidas com o estudo, o ensino e a propagação dessa matéria aparentemente não se aperceberam nem estranharam o fato de que a imagem usada não representasse sinais em Libras, foco do curso que veiculavam. Curso este propagandeado como chancelado por uma instituição de ensino superior credenciada pelo Ministério da Educação.

No que tange à língua de sinais, há certa “projeção imaginária” da competência do – de todo! – sujeito surdo nessa língua. Projeção essa que entendemos como reflexo da “falácia do falante nativo” apontada por Phillipson (1992, p.193 *apud* Walesco, 2019, p.111), cuja formulação foi focada no ensino da língua inglesa, mas se tornou parte do conhecimento linguístico sobre o aprendizado de línguas em geral, e “prevê que o professor ideal seja um falante nativo. Alguém com proficiência nativa [...] que possa servir de modelo para os alunos”.

Assim, na formação imaginária social, o surdo – entendido nesse aspecto como coletivo, ou seja, todo sujeito surdo – é visto como alguém que, pelo simples fato de ser surdo, “dominaria” a Libras e não apenas isso: “dominaria” também a língua portuguesa, sendo capaz de transitar facilmente entre as duas línguas e ainda seria conhecedor da metodologia ideal para seu ensino, mesmo sem o conhecimento linguístico e didático para tanto.

E essa imagem idealizada reveste o surdo de certa “autoridade” no que concerne à Libras, já que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pechêux, 2014, p.82).

Outro exemplo: a foto escolhida para ilustrar uma matéria sobre a proposta de reconhecimento da Libras como “Referência Cultural Brasileira”, veiculada por um instituto focado em políticas linguísticas, citando a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma das mais destacadas universidades no Brasil nos estudos da Libras, retrata parte do sinal usado na língua de sinais americana (*American Sign Language* – ASL) referente a “intérprete”.



Figura 4 - Foto ilustrativa de artigo sobre Libras de instituto focado em políticas linguísticas

Ainda, outra imagem desse mesmo sinal foi usada pelo próprio Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) para ilustrar a publicidade de seu curso de Libras em sua página oficial na internet (figuras 5 e 6, a seguir):

La venta de lenguas de señas brasileñas: un análisis discursivo de las imágenes utilizadas en las pancartas de los cursos de lengua de señas brasileñas (libras)



Figura 5 - Recorte da página de divulgação do curso de Libras do INES.



Figura 6 - Detalhe de recorte da página de divulgação do curso de Libras do INES.

Considerando além dessa possibilidade desses materiais terem passado despercebidos num primeiro momento de sua criação ou mesmo que tais deslizos tenham sido considerados de pouca relevância pela comunidade surda, tal fato nos parece vir a corroborar nossa posição de que há um saber linguístico<sup>8</sup> sobre as línguas de sinais que aponta para o entendimento – equivocado – de que elas são uma só; uma “língua universal”, igual em todos os lugares do mundo, e que, por isso, uma busca simples por imagens disponíveis na internet que correspondam a expressão “língua de sinais”, sem nenhuma especificação – mesmo sendo a Libras uma língua espe-



construída ideologicamente pelos próprios instrumentos que fazem as medições de impacto científico” (Lagares, 2019, p.116). Tópico que, por si só, demandaria um aprofundamento, mas que foge ao alcance deste trabalho.

No caso de buscas por imagens não é diferente uma vez que a busca é feita a partir de palavras-chave com as quais as imagens são indexadas. Assim, mesmo que a indexação seja feita apenas em língua portuguesa – o que é pouco usual –, os mecanismos de busca, para ampliar as possibilidades de resultados, se valem da tradução direta dos termos buscados para a língua inglesa. Com isso, uma busca pelo termo “língua de sinais” dará resultados similares a uma busca feita usando-se a versão em inglês “*sign language*”. Somando-se a isso o fato de a disponibilidade de conteúdo sobre línguas de sinais inglesa (BSL) e americana (ASL) na internet tender a ser maior do que aquela sobre a Libras, amplia-se a probabilidade dos resultados das pesquisas apontarem para imagens referentes àquelas línguas.

A supremacia da disponibilidade de conteúdos sobre BSL e ASL se explica pelo fato de os primeiros estudos linguísticos da Libras só terem ocorrido no final da década de 80 (ALBRES, 2012, p.43) e tendo como base os estudos sobre aquelas línguas, em especial, sobre a Língua Americana de Sinais com os trabalhos de Stoke, publicados já em 1960, e Bellugi e Klima, já no final da década de 70. (Skliar, 2016, p.24)

Registramos aqui que, em nosso processo de busca, optamos por procurar no Google Imagens a expressão “curso de libras”, com uso das aspas de forma a obtermos como resultados correspondências exatas, em diferentes datas durante o período de pesquisa e observar os resultados obtidos, destacando e catalogando aqueles nos chamaram a atenção.

Para a AD o deslize, o equívoco, são partes constituintes da língua e é nesse ponto que nossa proposta se apoia. Representado por uma “falha materializada na/ pela língua” (Cavallari, 2010, p.669), ou, nesse caso, na/pela imagem, esse deslize traz à tona as bases a partir das quais o sujeito enuncia, apontando para outros sentidos, os quais revelam sua posição e as formações discursivas nas quais o que ele diz está inscrito. Ou seja, a escolha de usar tal imagem “fala a verdade do sujeito, uma vez que aponta para as suas formações ideológicas e para os vários discursos que legitimam seu dizer” (idem) uma vez que este é, “por condição, constituído mesmo por aquilo que o sujeito não conhece mas está presente em seus discursos.” (Orlandi, 1984, p.13)

A partir de reformulação que Lagazzi faz de Pêcheux (1990, p.53 apud Lagazzi, 2021, p.5893): “[...] toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da [imagem]: [toda imagem] é intrinsecamente suscetível de tornar-se outra, diferente de si mesma, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]”, seguimos então aqui sua proposta de “descrever a imagem em paráfrases visuais”.

O conceito de paráfrase na AD pode ser entendido como “reformulação” (Costa,

2009, p.101). De forma mais precisa, nas palavras de Fuchs (1985, p.133), a paráfrase pode ser definida como “atividade efetiva de reformulação, pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo”. Ou, de forma mais simples, uma representação do “retorno aos mesmos espaços do dizer. [...] diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado.” (Orlandi, 2015, p.34)

Assim, voltando a nosso exemplo inicial, de forma parafrástica, podemos, efetuando as devidas substituições, reformular o *banner* original – “texto-fonte” (figura 8) – criando um novo panfleto publicitário de um curso de língua portuguesa – “texto-segundo” –, como o exemplo que segue abaixo (figura 8):

CURSO BÁSICO - 120h

**LIBRAS**  
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Open

**Período** 04/09/2021 à 06/11/2021

**Modalidade presencial nos municípios:** Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica.

\* Certificado devidamente convalidado por IES credenciada pelo MEC

Inscrições Abertas no Site da Open:  
[WWW.OPENEDUCACIONAL.COM.BR](http://WWW.OPENEDUCACIONAL.COM.BR)

Figura 8 - *Banner* original de curso de Língua Brasileira de Sinais (“texto-fonte” da paráfrase) que apresenta sinais em Língua de Sinais Britânica.

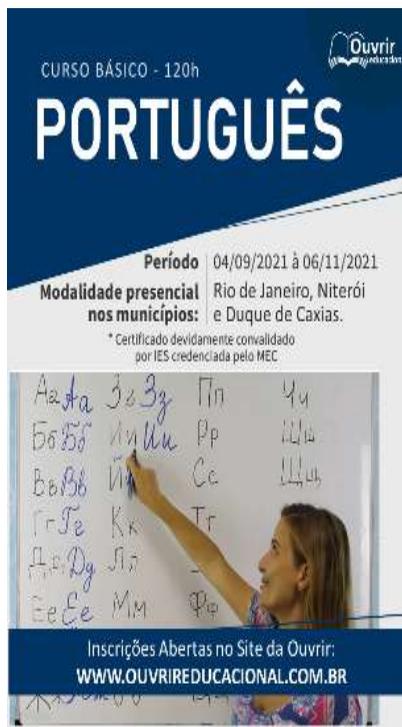


Figura 9 – Paráfrase visual de *banner* de curso de Português a partir de um original de Libras

Ao substituímos “Libras” por “português” e a foto de pessoas mostrando as letras do alfabeto manual por uma mostrando letras escritas num quadro branco, estamos considerando “as derivas possíveis nas condições de produção dadas para delimitar as fronteiras da família parafrástica à qual pertence o enunciado em questão” e criando, com isso, uma “paráfrase plausível” (Lagazzi, 2015, pp.178-179).

Será que o *banner* apresentado na figura 9 não causaria certo estranhamento ao observador mais atento ao se deparar com uma imagem que remete a um outro idioma que não aquele que é o foco dessa publicidade, uma vez que nela são apresentadas letras do alfabeto cirílico – “Ъ”, “Г”, “З” – estranhos à língua portuguesa? Entretanto, tal “estranhamento” – das imagens apresentadas não se relacionarem à língua sendo propagandeada – nos parece ocorrer em menor grau quando o foco é a Libras em virtude da normalização dos sentidos envolvidos nas redes discursivas apontadas. E eis aqui um aspecto que exploramos nesta análise.

## Uma mesma língua em todo o mundo

A análise dos materiais acima, em que as imagens usadas nas propagandas são de outras línguas, encontra respaldo no que Quadros e Karnopp (2007, p.31) buscam “desmistificar” enquanto “concepções inadequadas em relação a esta modalidade de língua”, nesse caso, a crença arraigada no senso comum de que “haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas” (Quadros; Karnopp, 2007, p.33).

O discurso sobre a universalidade da Libras se baseia na concepção “de que toda língua de sinais é um ‘código’ *simplificado* aprendido e transmitido aos surdos de forma geral” (Gesser, 2009, p.11, grifo nosso) usado por todos os indivíduos surdos em qualquer lugar do mundo como uma grande língua franca, ou seja, percebe-se uma ideia sobre a língua de sinais como língua universal, ecoando determinados saberes linguísticos. “Há quem questione por que as línguas de sinais não são universais, como se esse fato fosse *o óbvio*” afirmam Quadros e Karnopp (2007, p.33, grifo nosso). As autoras destacam ainda que a ideia de uma língua universal precisa desconsiderar a influência que “fatores geográficos e culturais” têm na “determinação e mudança histórica do sinal” (Quadros; Karnopp, 2007, p.33) e, por consequência, da língua em si.

Entendemos que essa ideia da universalidade da língua de sinais – aqui materializada no uso de imagens independentemente de seu pertencimento à essa ou àquela língua de sinais, na qual “está também implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística, sugerindo que talvez para o surdo fosse mais fácil se todos usassem uma língua única” (Gesser, 2009, p.12) – apoia-se nos discursos que significam a Libras não como uma língua em si e os surdos, por serem “deficientes”, como sujeitos que precisariam de uma forma de comunicação mais simples, mais limitada.

A potência do embaçamento causado por esses discursos pode ser observada ao substituímos “sinal” por “palavras” na afirmativa de Quadros e Karnopp anteriormente citada. Com isso, explicitamos que, para afirmar que “fatores geográficos e culturais *não são influentes* na determinação e mudança histórica” (Quadros; Karnopp, 2007, p.33, grifo nosso) das *palavras* e, por consequência, de uma língua falada, é preciso negar a história evolutiva dessa língua; negar que, sendo ela a língua portuguesa por exemplo, que a língua usada no Brasil, em Angola e na Europa, apesar de suas semelhanças, apresenta muitas diferenças em função de fatores geográficos e culturais. Entretanto, esse poder de “embaçamento” parece não ocorrer no discurso que envolve as línguas faladas. Não por acaso, ao contrastarmos a pergunta “a língua de sinais é universal?” com uma versão paralela para as línguas faladas – “a língua falada é universal?” – um estranhamento se faz imediatamente e essa segunda versão é respondida com uma negativa, muitas vezes, de forma enfática.

É compreensível que tais discursos, que, minimamente colocam em cheque

a capacidade linguístico-cognitiva dos indivíduos surdos, encontrem eco entre os “leigos”, isto é, entre quem “não esteja diretamente empregado em domínios relacionados com Surdos<sup>11</sup>, nem em domínios profissionais adjacentes” (Ladd, 2013, p.13), já que, como ressalta Strobel, “os surdos sempre foram, historicamente, estereotipados como seres inferiores, pois afinal, faltava-lhes a propriedade essencial para a sociedade que é a linguagem oral e auditiva.” (Strobel, 2008, p.32). Porém, observar a adesão a essa rede de sentidos na/ pela comunidade surda – apontada aqui neste estudo pelo uso de imagens independentemente de seu pertencimento à essa ou àquela língua de sinais como se fossem da Libras, mesmo por um órgão de competência maior como o INES, conforme apontado na figura 5 acima –, a qual tanto se empenha na defesa da Libras enquanto língua de fato, nos chama a atenção.

### **Mãos que falam**

A segunda das redes discursivas que identificamos é aquela que tem seu foco principal nas mãos como “suporte” da língua. Nela, as imagens se voltam quase que exclusivamente para essa parte do corpo, desconsiderando outros aspectos marcantes da língua de sinais como as expressões faciais e corporais, além de não apresentarem o contexto do momento da comunicação retratada.

Mais uma vez, a ideia reducionista sobre a língua de sinais se faz presente, retratando a o “principal marcador identitário da cultura surda” (Karnopp, Klein y Lunardi-Lazarin, 2011, p.20), a língua de sinais, por uma ínfima parte de seu todo – apenas a mão em si – uma vez que, tais representações, no muito, são capazes de mostrar os dois primeiros dos cinco parâmetros que formam um sinal, a saber: a configuração da mão; o local de articulação do sinal; o movimento (se houver); a orientação/ direcionalidade; e a expressão facial e/ou corporal (Felipe y Monteiro, 2007, p.21-23) já que, ainda segundo Felipe e Monteiro (2007, p.27, grifos nossos) é “na combinação destes quatro parâmetros, ou cinco, tem-se o sinal. *Falar com as mãos* é, portanto, combinar estes elementos para formarem as palavras e estas formarem as frases em um *contexto*”. Contexto esse, na maioria das vezes, desconsiderado nas imagens escolhidas.

Ainda como parte dessa rede, podemos identificar imagens que podem ser facilmente classificadas como “ouvintistas”, na concepção apresentada por Skliar, pois apresentam representações nas quais “o surdo está obrigado a olhar-se a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 2016, p.15).

**Especialização**

**LIBRAS e Ensino** 2017.2

A pós-graduação em LIBRAS visa contribuir para a qualificação de profissionais das licenciaturas e nas demais áreas do conhecimento científico, em Língua Brasileira de Sinais, no intuito de ampliar o escopo da comunicação e, da própria prática de inclusão social dentro do paradigma pós-moderno em que nossa sociedade encontra-se inserida.

**Matrículas para João Pessoa**

**Turmas Imediatas**

**Carga horária de 360 horas**

**Intérprete em sala de aula**

Local: Contatos Empreendimentos Educ. & Serviços  
Rua Com. Aristides Costa, 564, Jd. Cidade Universitária  
João Pessoa - PB | (83) 3021-6098 / 98704-1581  
E-mail: [contatosconsultoriapb@gmail.com](mailto:contatosconsultoriapb@gmail.com)  
Web Site: [www.contatosconsultoria.com.br](http://www.contatosconsultoria.com.br)

Realizado por:  
NASSAU  
CENTRO DE SERVIÇOS DE  
CONTATOS

Figura 10 - *Banner* de curso de especialização em Libras e ensino de uma IES na Paraíba.

Na figura 10 acima, observa-se o *banner* usado para publicidade de um curso de especialização em “Libras e ensino”. Na escrita em língua portuguesa, ressaltamos o objetivo do curso: “ampliar o escopo da comunicação e, da própria prática de inclusão social”. A imagem escolhida para ilustrar esse objetivo é uma frequentemente usada na internet com resultado para buscas que envolvam termos como “falar com as mãos”, “comunicação e mãos” ou “mãos que falam”. Nela, duas mãos se comunicam uma com a outra (!?), parecendo estarem envolvidas em uma espécie de “conversa ao pé do ouvido” num paralelo com a língua oral.

Apesar do foco da publicidade ser a língua da comunidade surda, uma língua da modalidade espaço-visual, ou seja, uma língua cuja “realização não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço” (Quadros, 2008, p.46), os sentidos associados a “fala” e “comunicação” são materializados na imagem atrelados à oralidade e ao ouvir. Por mais que o foco da publicidade seja a língua de sinais e a ilustração aponte para “mãos que falam”, a

Libras é significada com parâmetros da língua oral, representada pelas imagens de uma boca e uma orelha.

Nessa rede, há também destaque para o uso do alfabeto manual, com o qual as palavras são “escritas em Libras”. Isto é, a partir do uso de fontes que “traduzem” as letras do alfabeto romano em seu sinal correspondente em Libras. Com isso, produz-se uma sequência de imagens “soltas” de mãos representando o sinal de cada uma das letras da palavra em língua portuguesa, como no *banner* a seguir (figura 11).



Figura 11 - Exemplo do uso do alfabeto manual em *banner* de curso de Libras

Entendemos que, nesse caso, está veiculada no *banner* uma ideia linguística do alfabeto manual como “uma ponte entre a linguagem oral e a língua de sinais” (Santana, 2015, pp.113-114), entretanto, consideramos que o uso desse recurso para palavras que tenham sinal específico em Libras<sup>12</sup>, repisa a crença de que a língua de sinais se reduz a esse código de representação, apenas reproduzindo a ortografia da língua portuguesa. Crença essa que se origina e retroalimenta a “ideia de que a língua de sinais é limitada, já que a única forma de expressão comunicativa seria uma adaptação das letras realizadas manualmente, convencionadas e representadas a partir da língua oral.” (Gesser, 2009, 29).

Voltando à análise da imagem usada no *banner*, se considerarmos a escolha do autor por dar foco na parte do corpo que, em sua visão, mais se destaca na língua sendo propagandeada no material – no caso da Libras, as mãos – uma paráfrase possível nos parece ser aquela que dará destaque, trazendo para um primeiro plano também, a parte do corpo que mais se ressalta no caso de línguas orais: a boca.

Assim, um *banner* como o apresentado acima, no qual pode-se observar a palavra Libras apresentada tanto no alfabeto manual, com a imagem das mãos representando a soletração em Libras, quanto no alfabeto latino acompanhada da imagem de um gesto, que não é um sinal em Libras em si – um coração formado com as mãos – poderia ser, caso a publicidade fosse de um curso de russo, parafraseado como segue:



Figura 12 – Paráfrase visual de *banner* anterior para um curso de Russo (com uso de alfabeto cirílico).

Nessa paráfrase, apresentamos uma estrutura paralela à usada no *banner* anterior: o nome da língua propagandeada escrito tanto num alfabeto distinto – o cirílico – que é usado nessa língua, e é, para muitos, desconhecido, quanto no alfabeto latino e a parte principal do corpo que se destacaria nessa língua: a boca, em um gesto afetivo – um beijo – em paralelo àquele apresentado na composição original: as mãos formando um coração.

Nessa mesma linha, mantendo-se o foco unicamente nas mãos como representação imagética direta da língua de sinais, isto é, na simplificação da relação “Libras = mão”, seriam paráfrases possíveis as seguintes formulações (os primeiros *banners* apresentados são as versões originais efetivamente usadas para publicidade de cursos de Libras na internet; os apresentados na sequência são as paráfrases por nós propostas):



Figura 13 - *Banner* original do curso de Libras da prefeitura de Itapevi.

La venta de lenguas de señas brasileñas: un análisis discursivo de las imágenes utilizadas en las pancartas de los cursos de lengua de señas brasileñas (libras)



Figura 14 – Paráfrase visual do *banner* anterior para um curso de Francês.

Aqui, a substituição proposta foi apenas a da imagem de mãos – tomada como representativa da língua de sinais – que aparece na foto e na formação da fonte na qual o nome da língua foi escrito (figura 13) – pela imagem da parte do corpo que seria representativa de uma língua oral, como o francês: a boca (figura 14).

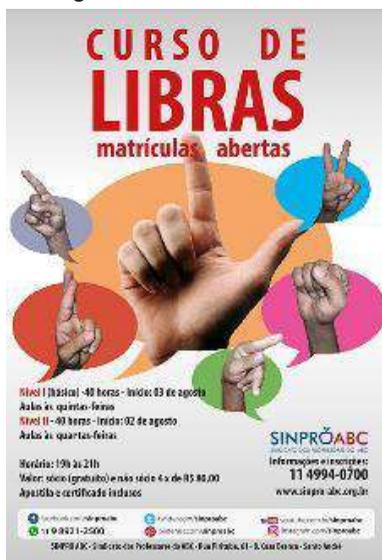


Figura 15 - *Banner* original do curso de Libras do SINPROABC.

Já no exemplo acima (figura 15), a Libras é representada sendo “falada” a partir do uso do recurso dos “balões de fala”, tomado de empréstimo das histórias em quadrinhos, e sobre os quais as imagens são posicionadas. O balão de fala, é uma tentativa de representar graficamente as interações através do som, sendo classificado por Eisner (1985, p.26, tradução e grifo nossos) como “um *recurso desesperado*. Ele tenta captar e tornar visível um elemento etéreo: o *som*.” E ainda nesse exemplo, a língua propagandeada é mostrada em algumas configurações de mão isoladas, que, em sua maioria, parecem fazer referência às letras do alfabeto manual. Com base nessas características, uma paráfrase possível para um curso fictício de língua grega, por exemplo, poderia então ser um *banner* ilustrado elementos isolados do grego escrito sendo “falado” nos balões (figura 16, abaixo).

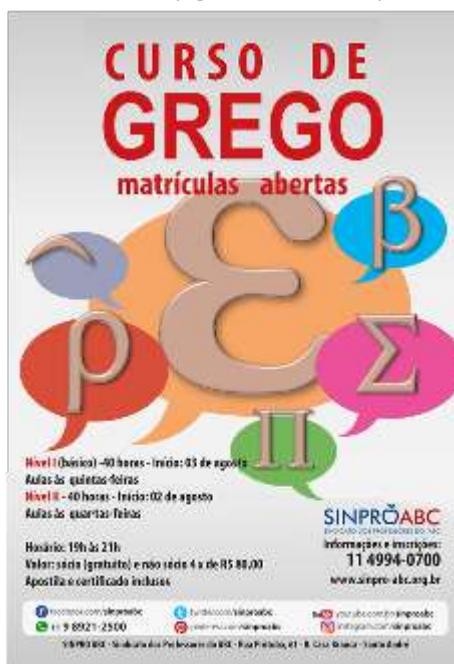


Figura 16 - Paráfrase visual do *banner* anterior para um curso de Grego

E, por fim, observamos o *banner* apresentado a seguir (figura 17), no qual o autor optou por ilustrar a chamada para um curso de extensão em Libras com uma mão – somente a mão, sem mostrar nem uma parte do braço – fazendo um sinal específico, não identificado, similar à configuração de mão usada na representação da letra “i” no alfabeto manual, mas com o polegar “oculto”. A imagem, por si só, acrescenta pouca informação à publicidade. Chama-nos a atenção ainda um “balão de fala”, saindo do

La venta de lenguas de señas brasileñas: un análisis discursivo de las imágenes utilizadas en las pancartas de los cursos de lengua de señas brasileñas (libras)

dedo mínimo, no qual se pode ler a frase: “Suas mãos podem falar!”.



Figura 17 - *Banner* original do curso de Libras da Faculdade do Futuro.

Se considerarmos sedimentados os sentidos que reafirmam a Libras como língua natural e mantendo a proposta estética apresentada no *banner* anterior, a qual relaciona a língua à parte principal do corpo que a produz / apresenta – Libras □ Mão –, poderíamos ter, para um curso de língua alemã, por exemplo, a seguinte publicidade (figura 18):



Figura 18 - Paráfrase visual do *banner* anterior para um curso de Alemão

Nela, apenas trocamos as referências à mão, principal parte do corpo envolvida na fala da Libras – tanto na imagem quanto na frase apresentada no balão de fala – por referências à boca, mantendo-se a ideia de principal parte do corpo envolvida na fala da língua alemã. Assim, onde antes se lia “Suas mãos podem falar!”, agora lê-se “Sua *boca* pode falar!”.

E é a partir das substituições propostas em nosso gesto de leitura pela paráfrase visual que um estranhamento nos parece ter seu maior efeito em expor o conflito entre a formação discursiva que apresenta a Libras como língua dos indivíduos surdos, com toda sua complexidade, no mínimo, em termos de articulação para a fala, indo muito além das mãos e do alfabeto manual; e aquela que reduz Libras às mãos, mais das vezes, às mãos reproduzindo a ortografia da língua oral; e, em última instância, associa o aprender a língua de sinais a “fazer a *mão* falar”.

### A palavra de Deus em Libras

Além do uso de imagens apresentadas até aqui de pessoas sinalizando em línguas de sinais estrangeiras e outras cujo foco excessivamente pontos apenas as mãos, como suporte da língua, observamos também nas publicidades de cursos de Libras na internet marcas da presença de um discurso que caracterizamos como de cunho “salvacionista” e “evangelizador”. Nesse grupo, incluímos panfletos que apresentam imagens e mensagens permeadas por ideias religiosas, majoritariamente de determinados ramos cristãos, que, ao serem deslocadas para um contexto de venda de cursos de outros idiomas, normalmente causariam estranheza.

Numa perspectiva histórica, no que tange à relação a igreja e a surdez, conforme afirma Assis Silva (2013, p.8), “o que há de mais persistente na história de longa duração da surdez é um ideal apropriado do milagre bíblico do *effata* descrito no evangelho de Marcos (7.31-37)”. Nessa passagem bíblica, Jesus *cura* um indivíduo surdo, “abrindo-lhe” os ouvidos e “desprendendo-lhe” a língua, fazendo com que ele passe a falar “corretamente” (Bíblia, 2002).

Ainda de acordo com o autor, foi com base nesse ideal de cura e “abertura” do indivíduo surdo para o mundo que “todas as grandes etapas de educação de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) foram formuladas”. Não sendo assim de se estranhar que tais concepções façam parte também do imaginário da comunidade surda e se materialize em imagens e textos que reforcem a ideia de indivíduo deficiente, que inspira cuidado e necessita de amparo.

O exemplo a seguir (figura 19) nos parece escancarar esse ideário. Trata-se de um *banner* de um curso ministrado em/ por uma igreja presbiteriana, que, assim como os outros apresentados anteriormente, traz a imagem de mãos desvinculadas de qualquer sinal ou referência à Libras – pela posição das mãos, a foto pode ter sido

tirada enquanto a pessoa fotografada batia palmas; mas, considerando-se o fato de o curso ser anunciado por uma igreja, tal posição também pode remeter à uma posição de adoração. Ao lado da imagem das mãos, lê-se o texto: “invista em pessoas que não tiveram o *privilegio de ouvir*, como você!!!” (grifo nosso). Pelo texto, o ato de aprender Libras é apresentado como um “investimento”, um negócio, um mercado a ser investido. Não – apenas – em quem aprende, mas em um grupo de pessoas tidas como “desprivilegiadas”. Nesse contexto, aprender Libras se apresenta então como um ato altruísta, um ato de caridade para com os surdos.

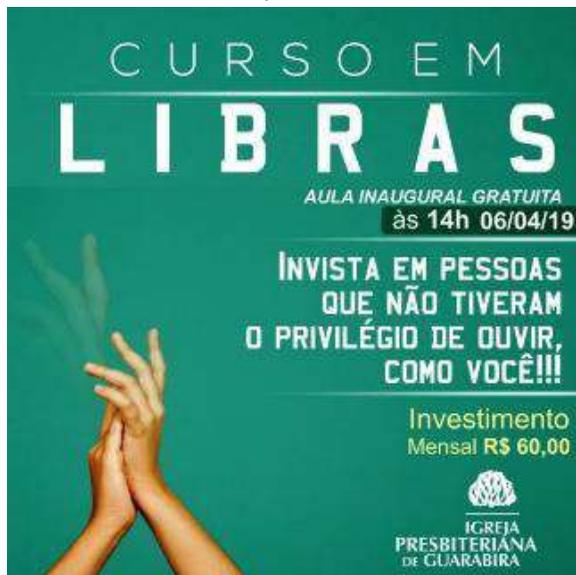


Figura 19 - *Banner* original do curso de Libras da Igreja Presbiteriana de Guarabira

Seguindo no ideário de indivíduos que necessitam de apoio, podemos tomar como exemplo o *banner* a seguir (figura 20), do curso básico de Libras oferecido pela Associação de Apoio aos Surdos de Barbacena/ MG. Nele são apresentadas, em língua portuguesa escrita, informações sobre o curso e, mais uma vez, a foto escolhida para ilustrar o curso foca nas mãos desvinculadas do contexto de aprendizado da Libras. Pela posição em que se encontram as mãos – de pessoas distintas – e em associação com o nome da instituição veiculadora – “de apoio” – a leitura é remetida a uma situação de pedido ou oferta de ajuda, suporte, apoio.

**Curso Básico de Libras (Módulo 1)**

Inscrições - 05/02 a 26/03 de 2018  
Horário - de 12h às 18h

Apresentar  
Cópia da identidade e CPF  
Comprovante de residência

Matrícula  
**R\$ 50,00.**

Início das aulas: fevereiro ou março de 2018  
(segundas-feiras das 19h às 21h30min)  
Duração - 8 meses  
Carga horária - 80 h

Associação de Apoio aos Surdos de Barbacena/MG - ASSE  
R. XV de Novembro, nº 49, Centro (Barrada Nova) - Barbacena - Minas Gerais - Brasil  
(32) 98878-0800

Figura 20 - *Banner* original do curso de Libras da Associação de Apoio aos Surdos de Barbacena/ MG

Supondo-se um curso de outra língua, o espanhol, por exemplo, e mantendo-se inalteradas as demais informações apresentadas no *banner*, propomos um “exercício de reformulação” (Lagazzi, 2020) desse material na figura 21 abaixo. Ao considerarmos que as mãos estão representadas no *banner* original por se tratar de um curso de Libras e essa língua se vale principalmente das mãos para sua realização, seria natural que, ao se pensar em um curso de espanhol, língua cuja realização se dá principalmente pela boca, essa parte do corpo aparecesse no *banner* proposto. Ainda, considerando-se o fato de que gesto retratado na imagem original remete à oferta / solicitação de ajuda, poderíamos incluir, no material derivado, um gesto de ajuda que envolvesse a boca. Feitas tais considerações, uma versão paralela plausível do *banner* em questão para um curso de espanhol se assemelharia ao apresentado abaixo:

**Curso Básico de Espanhol (Módulo 1)**

Inscrições - 05/02 a 26/03 de 2018  
Horário - de 12 às 18h

Início das aulas:  
fevereiro ou março de 2018  
(segundas-feiras das 19h às 21h30min)  
Duração - 8 meses  
Carga horária - 80h

Apresentar  
Cópia da identidade e CPF  
Comprovante de residência

Matrícula  
**R\$ 50,00**

Assc Associação de Apoio aos Espanhóis de Barbacena/MG- ASEB  
R. XV de Novembro, nº 49, Centro (Barrada Nova) - Barbacena - Minas Gerais - Brasil  
(32) 98878-0800

Figura 21 - Paráfrase visual do banner anterior para um curso de Espanhol

De acordo com Lagazzi (2020), é através desse “exercício de reformulações” que se pode “definir limites de sentido e dar visibilidade ao processo discursivo por meio de regularidades que localizam recortes na memória do dizer, especificando as formações discursivas e as posições de (sentido) sujeito em jogo”.

A influência de um determinado dizer cristão nessa rede discursiva pode ser observada para além da ideia de caridade explorada até aqui, comparecendo mesmo em lugares discursivos outros, que não o religioso. Ou seja, muitas vezes, tal influência se apresenta de forma mais direta, mesmo em contextos em que seus veiculadores não estão oficialmente associados a uma instituição religiosa ou filantrópica. Abaixo, temos a página de apresentação de um curso introdutório de Libras veiculado por uma universidade do sul do país. O sinal apresentado na foto que ilustra o curso é o sinal em Libras para “Jesus”. Entretanto, nada no contexto da publicidade remete a um teor religioso a não ser o sinal na foto em si.

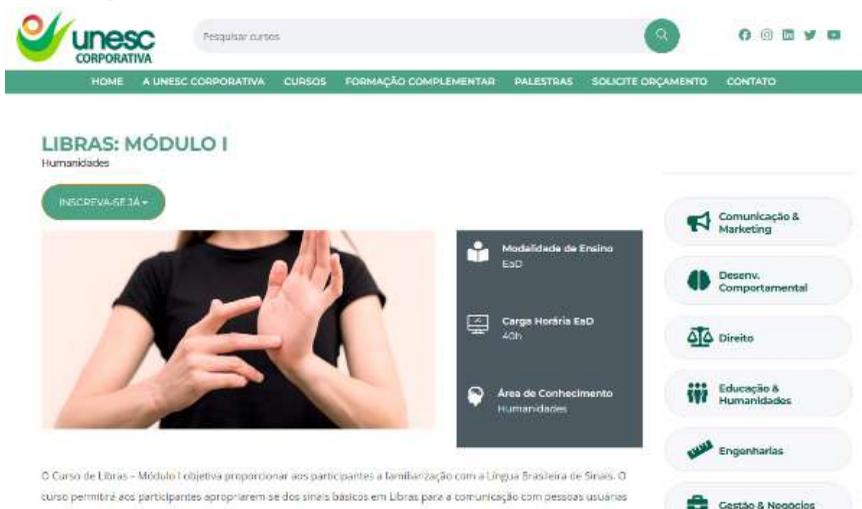


Figura 22 - Recorte original da página do curso de Libras da UNESC Corporativa na internet.

Se adotarmos o mesmo processo parafrástico aplicado anteriormente, é plausível considerarmos que uma página que fizesse publicidade de um curso introdutório de língua portuguesa poderia ter a seguinte composição (figura 23):

The screenshot shows the Unesc Corporativa website interface. At the top, there is a search bar with the text 'Pesquisar cursos' and a magnifying glass icon. Below the search bar is a green navigation menu with the following items: HOME, A UNESC CORPORATIVA, CURSOS, FORMAÇÃO COMPLEMENTAR, PALESTRAS, SOLICITE ORÇAMENTO, and CONTATO. The main content area is titled 'PORTUGUÊS: MÓDULO I' under the category 'Humanidades'. A green button labeled 'REGISTRE-SE JÁ' is positioned above a video player showing a woman speaking. To the right of the video player is a dark grey box containing course details: 'Modalidade de Ensino EAD', 'Carga Horária EAD 40h', and 'Área de Conhecimento Humanidades'. Further to the right is a vertical list of subjects: Comunicação & Marketing, Desenv. Comportamental, Direito, Educação & Humanidades, Engenharias, and Gestão & Negócios.

Figura 23 - Paráfrase visual do recorte anterior para um curso de Português

Nessa paráfrase, observa-se parte do rosto de uma pessoa, com destaque para boca em meio a pronúncia da palavra “Jesus”, como na foto original, que registrava parcialmente a articulação do sinal para “Jesus” e, no texto, onde aparecia “Libras” ou “língua de sinais brasileira”, houve a troca por “português” e “língua portuguesa”. Uma outra possibilidade de paráfrase, dessa vez se valendo do recurso dos balões de fala (figura 24), seria:

This screenshot is similar to the previous one but with a visual modification. The video player now shows a close-up of a woman's mouth with a white speech bubble containing the word 'JESUS' in green capital letters. The rest of the page layout, including the navigation menu, search bar, and sidebar with course details and subject list, remains identical to Figure 23.

Figura 24 - Outra paráfrase visual do recorte anterior para um curso de Português

Nessa composição, apenas substituímos o sinal apresentado na versão original por uma representação da palavra dita “Jesus” e fizemos os mesmos ajustes no texto.

Em todos os casos apresentados, nos parece que as paráfrases propostas são mais suscetíveis de serem tomadas por estranhas e questionadas por quem conhece a língua portuguesa do que a composição original o é por quem conhece a Libras. Por que, entre tantas possibilidades de sinais a serem usados como exemplos, o nome próprio de uma figura religiosa cristã foi escolhido para estampar a publicidade de curso de idioma? Quais formações discursivas estão envolvidas na produção de um enunciado assim?

De forma bastante simplificada, para efeito de entendimento, pode-se entender formação discursiva como sendo aquilo que “determina o *que pode e deve ser dito*” (Pêcheux, 1995, p.160, grifo do autor)

Autores como Sofiato (2005), Reily (2007) e Assis Silva (2013) afirmam que a origem da educação de surdos se deu em um contexto religioso, dentro da Igreja monástica, ainda no século XVII. Não à toa, a presença de figuras religiosas como Pedro Ponce de León (1520–1584), monge beneditino espanhol, tido como o primeiro professor de surdos, e o clérigo Charles Michel de l'Épée (1712–1789), o abade L'Épée, apenas para mencionar os mais comumente citados, são incontornáveis quando se trata da história da educação de surdos.

Além da importância inicial basilar na educação de indivíduo surdos e, no decorrer da história, ao oportunizar a criação de instituições não-religiosas representativas desse grupo, a igreja Católica se fez presente também na congregação e organização de social e política de tais indivíduos<sup>13</sup>, e teve participação relevante na fixação do léxico da própria Libras (dada a importância de trabalhos de catalogação, sistematização e popularização das “*mímicas* (ou *gestos*)” usadas pelos surdos que frequentavam os espaços criados pela igreja em todo país (OATES, [1969] 1988 *apud* ASSIS, 2011)).

Assis Silva (*idem*) destaca ainda o papel preponderante das igrejas Luterana e Batista, e das Testemunhas de Jeová na formação das comunidades surdas urbanas cada uma a seu modo. No início de 1980, as igrejas Luterana e Batista, na figura de acadêmicos de áreas como teologia, psicologia, pedagogia e linguística, reverberaram no Brasil as ideias, então em voga nos Estados Unidos, de reconhecimento da língua americana de sinais – e, em consequência, das línguas de sinais como um todo – como língua de fato e os seus falantes não como um grupo com uma deficiência, mas como uma comunidade linguística e culturalmente distinta. E é nesse âmbito que a figura do intérprete de línguas de sinais ganha relevância. Intérpretes passam a ter papel fundamental para fazer chegar “a palavra de Deus” – logo, também, a “salvação” – até essa comunidade, esse “povo não alcançado” (*idem*).

Por sua vez, as Testemunhas de Jeová, reconhecendo também a surdez como particularidade linguística, e atuando junto aos surdos com congregações específi-

cas para eles, onde a Libras é a língua corrente e o papel dos intérpretes é menos destacado, tem uma produção profícua de materiais e eventos.

Importa destacar ainda o trabalho de “mapeamento” feito por Batistas e Testemunhas de Jeová das residências ao redor das congregações onde haja surdos, “o que progressivamente garante que pessoas com surdez, as quais de outro modo não teriam acesso a essa língua [a Libras], entrem em contato com ela.” (Assis, 2011, p.206)

Considerando-se a definição pecheutiana de que o discurso se constitui na relação entre a língua e a história e frente a tão forte presença do cristianismo na história da comunidade surda e da Libras, abre-se a possibilidade para relações de sentido entre os discursos de ensino da Libras e “salvação” dos surdos pela tradução dos textos bíblicos para essa língua. Baalbaki, Caldas e Buscácio (2020) afirmam que:

No fim do século XVIII e início do século XIX, surgem algumas escolas, métodos e abordagens de educação de surdos e, por sua vez, instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992). Vale notar que a formação escolar é exercida do lugar do religioso cristão, ou seja, os saberes escolares e linguísticos são constituídos pelo discurso religioso aliado à formação do Estado-nação. (Baalbaki, Caldas Y Buscácio, 2020, p.57)

Nessa relação, aprender Libras faz parte de uma missão maior de levar “a palavra de Deus” a um “povo não alcançado”. Sendo nesse contexto que formulações como a que segue são apresentadas (figuras 25 e 26 abaixo).

La venta de lenguas de señas brasileñas: un análisis discursivo de las imágenes utilizadas en las pancartas de los cursos de lengua de señas brasileñas (libras)



Figura 25 - *Banner* original do curso oferecido por Mario Augusto Libras.



Figura 26 - Paráfrase visual do *banner* anterior para um curso de Inglês

### Para que nada pareça impossível de mudar

Dada a função do gênero textual *banner*, entendemos que o autor de uma peça publicitária nesse formato tem um desafio duplo: por um lado, buscar comunicar, de forma sucinta, atrativa e convincente, informações sobre a oferta do ensino da Libras por um curso específico; e, por outro, tentar sintetizar, no recorte por nós aqui selecionado, uma única foto toda a complexidade de uma língua de outra modalidade

que não a oral-auditiva, cuja a legitimidade ainda precisa ser – e, efetivamente, assim o é – constantemente defendida por quem a conhece.

E é exatamente por isso que questionamos nesse trabalho: até que ponto as imagens usadas em *banners* comerciais para fazer propaganda do ensino e do aprendizado da Libras reforçam a reverberação de sentidos relacionados à essa língua e à cultura surda que a comunidade surda constantemente tanto se esforça para tentar modificar? Sentidos esses que envolvem os “mitos” que apresentam a Libras como uma linguagem universal; como forma simplificada de comunicação; como um “investimento” caridoso em “pessoas que não tiveram o privilégio de ouvir”. Além disso, tais dizeres sobre as línguas de sinais se relacionam também com um imaginário para o sujeito surdo: “Em termos discursivos, tal normatividade advinda do discurso religioso e acadêmico produz um imaginário de “bom sujeito” para o surdo, cristão e usuário da língua de sinais”. (Baalbaki, Caldas y Buscácio, 2020, p.65)

Este estudo não tem por pretensão – visto que, a partir da ótica da AD, nenhum trabalho teria tal poder! – dizer o que as imagens e textos publicitários sobre ensino e aprendizado de Libras significam, nem definir como se interpretar tais imagens ou textos desta ou daquela forma. Ousamos sim, através do estranhamento suscitado por nosso gesto de leitura através da paráfrase visual, abrir a discussão sobre como a Libras é significada e como os saberes e ideias linguísticas a respeito das língua de sinais e, por sua vez, de sujeito nelas inscrito, comparecem reproduzidos nestes materiais e, com isso, dar bases para que se tome um posicionamento crítico frente à leitura e/ou à “escrita” de tais materiais, à luz da AD.

Entendemos que apontar as contradições aqui apresentadas (como de um lado, lutar pelo reconhecimento da Libras enquanto língua de fato, potente, específica da comunidade surda brasileira e, do outro, mas ao mesmo tempo, ilustrar a publicidade de um curso dessa língua com uma imagem de uma outra língua qualquer; ou ainda, de um lado, ressaltar a complexidade da Libras – dada sua modalidade espaço-visual e toda sua potência em termos de expressão, que demandam muito mais do que a simples transposição da língua portuguesa escrita para alfabeto manual e possibilitam muito mais do que a catequese de sujeitos que falam outra língua que não a portuguesa –, mas, paralelamente, do outro lado, simplificar a representação da Libras a mãos “amputadas”, isoladas do sujeito sinalizante e de seu contexto de uso, e vendê-la apenas como língua de catequese) é um passo para começarmos a deslocar sentidos que envolvem o ensino e o aprendizado da Libras, uma vez que, nas palavras de Ladd, pesquisador surdo, tal apontamento engendra condições de identificar as “frestas [nesse sistema discursivo] por onde informação (limitada) consegue passar de forma a fornecer ferramentas ou armas para a mudança”. (Ladd, 2013, p.30)

### **Nada é impossível de mudar**

Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar.  
(BRECHT, 2016)

### **Referencias**

Albres, N. A. (2012) Comunicação em Libras: para além dos sinais. En Santiago, V. A. A., Albres, N. A., Reily, L. y Sofiato, C. G. (Eds.), *Língua brasileira de sinais – Libras: aspectos linguísticos e históricos*. EdUFSCar. [http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/EM/EM\\_libras.pdf](http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/EM/EM_libras.pdf).

Assis Silva, C. A. (2011). *Entre a deficiência e cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos* [Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-13102010-144632/pt-br.php>.

Assis Silva, C. A. (julho - dezembro 2013). O papel de agentes religiosos na surdez: considerações sobre a constituição da cultura surda. *Revista Espaço*, 39. <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/157>.

Auroux, S. (2009). *A revolução tecnológica da gramatização*. (2ª ed.). UNICAMP.

Baalbaki, A., Caldas, B. y Buscácio, L. (2020). Movimentos sociais, sujeitos surdos e resistência. En Grigolletto, E., Nardi, F. y Dela-Silva, S. (Eds.). *Discursos de resistência: literatura, política e cultura* (pp. 61-78). Pedro & João.

Bíblia de Jerusalém (2002). Nov. ed. rev. e ampl. Cap.7, vers. 31 - 37. Paulus.

Brasil, L. L. (janeiro – junho 2011). Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 15 (1), 171 – 182. <https://www.revistas.ufg.br/>

lep/article/view/32465.

Brecht, B. (2016). Nada é impossível de mudar. *Stylus (Rio de Janeiro)*, 33, 293-293. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-157X2016000200025&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2016000200025&lng=pt&tlng=pt).

Cavallari, J. S. (2010). O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]*. 10 (3), 667-680. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300009>.

Costa, G. C. (13 de dezembro de 2009). (Re)formulação e diferença: um processo parafrástico discursivo. *Revista Urutáguá*, 20, 100-104. [https://sil0.tips/queue/reformulaao-e-diferena-um-processo-parafrastico-discursivo?&queue\\_id=-1&v=1658828705&u=MTkxLjE2Mi4xMzUuMTk1](https://sil0.tips/queue/reformulaao-e-diferena-um-processo-parafrastico-discursivo?&queue_id=-1&v=1658828705&u=MTkxLjE2Mi4xMzUuMTk1).

Costa, S. R. (2014). *Dicionário de gêneros textuais*. (3ª ed. rev e ampl.). Autêntica Editora.

Decreto nº 5.626 de 2005. Regulamenta Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm).

Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Poorhouse Press.

EnciDIS UFF. (3 de fevereiro de 2020). *Materialidade Significante - Suzy Lagazzi (UNICAMP)* [Arquivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9P-CwWPejURQ>.

Ernst-Pereira, A. (2009). A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. *IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil. [https://www.discoursead.com.br/\\_files/ugd/27fcd2\\_a68377e3f069468ba664fee73ce94adb.pdf](https://www.discoursead.com.br/_files/ugd/27fcd2_a68377e3f069468ba664fee73ce94adb.pdf).

Felipe, T. A.; Monteiro, M. (2007). *Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor*. (6ª ed.). Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEEP.

Ferreira, A. R. (julho – dezembro 2009). Leitura discursiva em publicidade e propaganda: uma análise da função argumentativa do interdiscurso. *Ser*, 1 (1), 56-66. <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/ser/article/view/5/608>.

Fuchs, C. (2012). A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 8, 129–134. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636744>.

Gesser, A. (2009). *LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Editorial.

Henrique, T. M. (21 de setembro de 2021). Educação de Surdos – aspectos histó-

rico-linguístico-culturais da comunidade surda. *Revista Educação Pública*, 21 (35). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/35/educacao-de-surdos-r-aspectos-historico-linguistico-culturais-da-comunidade-surda>.

Ladd, P. (2013). *Em Busca da Surdidade I: colonização dos Surdos* (Mariani Martini, Trans.) Surd'Universo.

Lagares, X. C. (2018) *Qual política linguística?: Desafios glotopolíticos contemporâneos*. Parábola.

Lagazzi, S. (2009). O recorte significativo da memória. En Indursky, F., Leandro-Ferreira, M. C. y Mittmann, S. (Eds.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. Claraluz.

Lagazzi, S. (2015). Paráfrases da Imagem e Cenas Prototípicas: em torno da memória e do equívoco. En Flores, G., Neckel, N. y Gallo, S. (Eds.), *Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia* (Vol. 1, pp.177-189). Pontes.

Lagazzi, S. (junho 2021). A imagem em sua potência de captura simbólica. *Fórum Linguístico*, 18 (especial), pp. 5890 -5902. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79657/46890>.

Leandro-Ferreira, M. C. L. (Ed.). (2020). *Glossário de termos do discurso: Edição ampliada*. Pontes Editores.

Lei nº 10.436 de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm).

Observatório da diversidade linguística e cultural da internet. (2021). *Anúncio*. <https://funredes.org/lc2021/pt.htm>.

Orlandi, E. P. (1984). Segmentar ou recortar?. En *Linguística: Questões e Controvérsias*. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba.

Orlandi, E. P. (2006). Análise do discurso. En Lagazzi-Rodrigues, S. y Orlandi, E. P.(Eds.) *Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade* (pp 11-31). Pontes editora.

Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. (6ª ed.). Editora da Unicamp.

Orlandi, E. P. (2015a). *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2015b). Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *RUA*, 4 (1), 9-20. DOI: 10.20396/rua.v4i1.8640626. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>.

Pêcheux, M. Análise automática do discurso (AAD-69). (2014). En Gadet, F. y Hak,

T. (Eds.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (5ª ed.). Editora da Unicamp.

Pereira, T. L. (2008). *Desafios da implementação do ensino de Libras no ensino superior*. [Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda].

Quadros, R. M. (2008). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Reimpresão. Artemed.

Quadros, R. M. y Karnopp, L. B. (2007). *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Artmed.

Reily, L. (2007). O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação [online]*, 12 (35), pp.308-326. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>.

Skliar, C. (2016). A surdez. En Skliar, C (Ed.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (8ª ed.). Mediação, 2016.

Sofiato, C. G. (2005). *O desafio da representação pictórica da língua de sinais brasileira*. [Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas].

Strobel, K. L. (2008). *Surdos: Vestígios Culturais não registrados na História* [Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa Pós-Graduação em Educação]. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Walesko, A. M. H. (2019). *Formação inicial e o mito do falante nativo: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática* [Tese (Doutorado em Letras) Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná].

Wilcox, S.; Wilcox, P. (2005). *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua* (T. A. Leite, Trans). Ed. Arara Azul.

## Notas

<sup>1</sup> LSB: *Brazilian sign language*; Língua de sinais brasileira. Na tradução para o inglês a sigla LSB é mantida para evitar-se possíveis confusões com BSL associada à *British Sign Language*, língua de sinais britânica.

<sup>2</sup> Atua na educação básica pública no Rio de Janeiro desde 2005, lecionando as disciplinas de Língua portuguesa e Literatura. Em 2007, ingressou no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde trabalha na Educação básica e na Pós-graduação lato e stricto sensu, no Mestrado Profissional em Educação Bilíngue. Graduada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), mestra em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2007), doutora em Estudos da Linguagem pela UFF (2014), com Pós-doutorado em Letras, especialidade Linguística, pela UERJ (2021) e professora titular no INES (2022). Integra os grupos de pesquisa: “Discursividade, língua e sociedade”, ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8680275699688587](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8680275699688587)), vice-líder do Núcleo de

Estudos em Língua e Discurso (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5895210535792812) e Arte-GestoAção(dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5345142260913951). Tornou-se mãe em 2015 e adere ao Parents in science

<sup>3</sup> Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Pós-graduando em Língua portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos pelo INES; graduado em Letras (Português e Literaturas de língua portuguesa) com láurea acadêmica pela UFF (2018); graduado em Ciências Econômicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002) e em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Celso Lisboa (2001). Experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de português para surdos e também como facilitador de treinamentos em grandes empresas, atuando principalmente nos seguintes temas: EAD, organização, técnicas de estudo e administração do tempo.

<sup>4</sup> Além dos sujeitos surdos, pertencem também à comunidade surda “familiares de surdos, educadores e demais profissionais da Educação e da Saúde que se interessem pelos movimentos surdos, pelas línguas de sinais e o fortalecimento e empoderamento dos surdos.” (Henrique, 2021)

<sup>5</sup> Costa (2014, p.60) apresenta *banner* como sinônimo de “anúncio que circula em páginas da Web [...]” e anúncio como uma “*mensagem* de propaganda com objetivos comerciais [...] que procura transmitir ao público, por meio de recursos técnicos, *multissemióticos* e através dos veículos de comunicação, as qualidades e os eventuais benefícios de determinada marca, produto, serviço ou instituição” (grifos nossos).

<sup>6</sup> Quadros (2008, p.46) apresenta essa ideia da universalidade da língua de sinais como sendo uma das “quatro concepções inadequadas” identificadas a partir de pesquisas realizadas em vários países a respeito do “estatuto linguístico das línguas de sinais”. E Gesser (2009, p.12) aponta que tal ideia deriva de “uma tendência [dos ouvintes] a simplificar a riqueza linguística [das línguas de sinais], sugerindo que talvez para os surdos fosse mais fácil se todos usassem uma língua única, uniforme.”

<sup>7</sup> Instituição de Ensino Superior.

<sup>8</sup> Entendendo essa expressão como todo e qualquer saber – teórico e/ ou prático – construído em torno da linguagem na história; que “principia naturalmente na consciência do homem falante. Ele é epilinguístico, não colocado por si na representação, antes de ser metalinguístico, isto é, representado, construído e manipulado enquanto tal com a ajuda de uma metalinguagem” (Auroux, 2009, p.17)

<sup>9</sup> <https://images.google.com/>

<sup>10</sup> Os dados publicados pelo Observatório da Diversidade Linguística e Cultural da Internet, em agosto de 2021, apontam, do 2º ao 5º lugar no *ranking* de línguas com maior “poder” na internet, respectivamente: o chinês, o espanhol, o francês e o hindi. O português aparece na listagem dividindo a 6ª posição com o russo, o árabe, o alemão e o japonês (Observatório Da Diversidade Linguística E Cultural Da Internet, 2021).

<sup>11</sup> Ladd diferencia os termos “surdo”, com inicial minúscula, e “Surdo” com maiúscula. Com o primeiro, refere-se àquele indivíduo que, apesar de ter pedido “parte ou a totalidade da sua audição [...] normalmente não deseja ter contacto com comunidades Surdas gestuantes, preferindo esforçar-se e manter a sua pertença à sociedade maioritária na qual foi socializado”

[a ouvinte]; e com o segundo, àqueles “para quem as línguas gestuais, as comunidades e as culturas do coletivo Surdo representam a sua experiência primária e a sua fidelidade [lealdade], muitos dos quais percebem sua experiência como essencialmente semelhante a outras minorias linguísticas.” (Ladd, 2013, p.xiv)

<sup>12</sup> Assim como Santana (2015, p114), reconhecemos que, apesar de sua função inicial de “substituir a fala, aos poucos ele [o alfabeto manual] foi sendo constituído parte da língua”. Entretanto, o uso da simples substituição da palavra em língua portuguesa pela sua soletração manual, em interações reais com a língua, “se refere sempre a nomes próprios, lugares e nomes científicos e é usado para vocábulos que não possuem sinais” (Santana, 2015, p.113). O que não se aplicaria à palavra “Libras”, no exemplo citado, pois essa possui sinal específico.

<sup>13</sup> Assis Silva (2011, p.197) aponta a influência de religiosos, em especial da igreja Católica, na criação tanto da Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos (FENEIDA), quanto de sua sucessora, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), instituição que se apresenta como “entidade de representação nacional da Comunidade Surda em defesa de seus direitos”, desde sua fundação.



## El desarrollo integral infantil durante el aislamiento social: la valoración de docentes ecuatorianos<sup>1</sup>

### Integral child development during social isolation: the assessment of Ecuadorian teachers

Sandra Maurera Caballero<sup>2</sup>

#### Resumen

El objetivo de este artículo reporta una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue sistematizar la valoración que los docentes ecuatorianos hicieron acerca de lo que podría estar ocurriendo con el desarrollo integral de los niños durante el aislamiento social debido a la aparición del COVID-19. Para alcanzarlo, se acudió a una investigación de campo y se usó como técnica una entrevista estructural constituida por tres preguntas abiertas que se les realizaron a 84 docentes ecuatorianos de Educación Inicial que atendían a sus niños a través de un monitor en octubre del año 2020. Como respuestas más relevantes se obtuvo que solo una maestra afirmó no presentar inconvenientes aunque la misma también aseveró que preveía dificultades en “expresión oral y escrita”. El resto no manifestó dudas, siendo más categórico, taxativo y pesimista frente a los efectos del inédito panorama. Con respecto a los ámbitos y destrezas, el aspecto socioemocional y el lenguaje fueron los más mencionados como dificultosos; mientras la Expresión artística como la más fácil de tratar.

**Palabras clave:** educación de la primera infancia; desarrollo infantil; estrategias educativas; COVID-19; Ecuador

**Abstract**

The aim of this paper is to systematize the Ecuadorian teacher's assessment of the integral development of children during the social isolation caused by the appearance of COVID-19. The field research was carried out using a structural interview technique consisting of three open-ended questions: Do you think that in this pandemic situation the comprehensive development of children is being worked on in the same way? What area or skill has been most difficult for you and why? and What area or skill has been easiest for you and why? The informants were 84 Ecuadorian Early Childhood Education teachers working with their children through a computer in October 2020. These were the most notable responses: only one teacher said that there were no problems because she received full support from the Ministry of Education; however, she then added that she anticipated difficulties in "oral and written expression". The rest expressed no doubts. They were categorical and pessimistic about the effects of confinement and virtual education: "No matter how much we want to, we are not giving the children an integral development". Regarding areas and skills, socio-emotional and language were the most mentioned as difficult, while artistic expression was the easiest to deal with.

**Keywords:** Early Childhood Education; Child Development; Skills and Developmental Axes; COVID-19; Ecuador

Fecha de recepción: 07/11/2023  
Fecha de evaluación: 09/02/2024  
Fecha de evaluación: 09/02/2024  
Fecha de aceptación: 20/03/2024

## Introducción

### *El cierre de las escuelas por el COVID-19*

El COVID-19 apareció alterando la dinámica vivencial conocida y dejando a su paso cifras dantescas para la humanidad (Durante, 2020; Nino 2020). De hecho, la Organización Mundial de la Salud (2022) le imputó a este virus 14,9 millones de muertes ocurridas entre 2020 y 2021. En aquel escenario plagado de miedo e incertidumbre, esta organización sugirió a las naciones del mundo el aislamiento social que se ejecutó a mediados de marzo de 2020. A partir de ese momento, millones de niños en todo el mundo, de edades comprendidas entre 3 y 5 años, se quedaron en sus hogares y la alternativa fue que comenzaran a recibir clases a través de una pantalla, lo que significó que, en el mejor de los casos, serían atendidos por docentes de inicial que nunca fueron preparados para afrontar este escenario a causa de su novedad, lo que en términos Moreno y Gortazar (2020) era una situación de carácter “distópico”.

En este escenario, surgieron inquietudes que se materializaron en preguntas como estas: ¿Qué pasaría con la educación infantil que desde sus orígenes se diseñó para la presencialidad? Y ¿Cómo se atenderían a los niños de modo que no se afectara su desarrollo? Las interrogantes tenían sentido dado que la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) hasta ese momento se usaba también para el aprendizaje<sup>3</sup>, esencialmente en la modalidad a distancia. Pero esta modalidad no era la generalizada ni la principal, tampoco se presentaba como natural o inherente a la didáctica infantil. Su audiencia principal reside en zonas alejadas de las metrópolis; son adultos trabajadores y amas de casas, cuyas responsabilidades primarias o inmediatas restringen sus horarios; internos en algún centro de salud o aquellos que padecen alguna minusvalía física; reclusos; emigrantes y aun personas que, debido a su madurez cronológica, no se sienten cómodas en un aula (García Aretio, 1999)<sup>4</sup>.

Aunque la medida contó con detractores, aunque algunos especialistas y otros implicados expusieron sus recelos frente a la didáctica virtual (Cfr. Vargas Silva, 2021), la digitalización del sector educativo permitió que las escuelas siguieran funcionando pese a su cierre físico (Moreno y Gortazar, 2020). Pero esta condición emergió rodeada también de incertidumbres.

¿La eficiencia docente se mantendría? ¿Todos los involucrados contaban con los materiales tecnológicos necesarios? ¿Podrían los padres o cuidadores responder a los requerimientos personales, individuales, familiares, sociales, académicas y laborales?

Alcanzar el éxito era complejo porque como lo sostienen Bonal Sarró y González (2021), la educación virtual remota impone ciertas condiciones: sistema óptimo de tecnología y dominio de ella; en situación contraria, emerge la brecha. En varias partes del mundo, las familias de escaso o mediano ingreso no contaban con ordenadores, otros dispositivos electrónicos o conexión a Internet disponibles para el aprendizaje (Bonnéry, 2021, Cifuentes-Faura, 2020 y Van Lancker y Parolin, 2020).

Cifuentes-Faura (2020) alertó, además, acerca de las perniciosas secuelas que dejaría el distanciamiento como medida. Aseguró que se incrementarían las desigualdades académicas, se perjudicaría todo el alumnado, aunque menos aquel que disfrutara de hogares solventes económica y socialmente; disminuiría la

oportunidad de detectar correctamente las dificultades de aprendizaje; los infantes pasarían más tiempo frente al ordenador, la consola o la TV, y también serían menos activos; crecerían los patrones irregulares de sueño, el peso o la incapacidad cardiorrespiratoria; así como “sensación de vacío” (p. 2), y el desgaste psicológico generado por factores estresantes como temor al contagio, confinamiento domiciliario, disminución del contacto familiar físico y el disfrute de pasar el rato al aire libre; mientras se multiplicarían la frustración y el aburrimiento.

Si estos eran los supuestos formulados para Europa y Estados Unidos, regiones y naciones con mejores índices de calidad de vida o mayor renta per cápita, valía preguntarse qué ocurrió o no en Hispanoamérica. Aún sin datos precisos, deducimos que el panorama general no debió ser mejor. ¿Y, específicamente, en lo que concierne a Ecuador qué pudo o no acontecer? ¿Fueron o no bien atendidos sus niños? Igualmente, colegimos que todos no fueron debidamente acompañados, aunque hubo docentes admirables como Carolina Espinoza, quien en su bicicleta eventualmente tutelaba a estudiantes en sus hogares y que, además, les entregaba material para que avanzaran hasta su próxima visita y monitoreo (Cfr. Farfán, 2020).

### *¿Por qué la alarma?*

El cerebro infantil es muy exigente, tiene un ritmo, unas necesidades, unas fases, un progreso que deben cubrirse y alcanzarse en periodos sensitivos (Montessori, 1936) si deseamos formar seres que logren el pleno desarrollo. Para conseguirlo, conviene que los pequeños estén acompañados de un especialista en atención de niños y de sus pares -son muy importantes los más avanzados-, pues median el progreso de los pequeños (Vygotsky, 1930), y deben ser muy bien diseñadas, seleccionadas y ejecutadas las actividades escolares, por esta razón “el educador discute, reflexiona y toma las decisiones para abordar un determinado contenido y no otro” (García-Chato, 2014, pp. 70 y 71), cierta actividad y no otra, un recurso y no otro. La diferencia o las expectativas de un óptimo desarrollo descansan en la riqueza de experiencias, la pluralidad de acciones que el niño pueda percibir mediante sus sentidos. En general, estos tres autores coinciden en que los distintos objetos que palpe, los muchos sabores que cate, los varios ruidos que discrimine, los disímiles rostros con que interactúe, son terreno abonado para su posterior provecho. Desde la estructura cerebral lo explica el National Scientific Council on the Developing Child (2007): Las experiencias tempranas estimulantes son las bases para el aprendizaje posterior, fortalecen el cerebro y lo disponen para progresos cognitivos y motrices futuros. Mientras de mayor calidad sean las experiencias tempranas, mejor avanzará el niño, y los docentes son los encargados de generar ese espacio de calidad. Por eso, la didáctica en la educación inicial está pensada, diseñada en función de la interacción maestro-niño. En ese sentido, se presupone la presencialidad como un aspecto indispensable, irrenunciable (Vargas Silva, 2021); mientras la ausencia puede traducirse en una mezcla peligrosa para la salud de los escolares, pues puede generar retraso académico, social, emocional y motriz. Entonces, definitivamente, “ir a la escuela supone una infinidad de ventajas para los estudiantes” (Cifuentes-Faura, 2020, p. 1).

En virtud de que la presencialidad se había ausentado, se enfrentó un desconocido e incierto panorama que debía ser estudiado y así se hizo. Diversas investigaciones han aparecido y continúan apareciendo, las cuales se presentarán de inmediato.

## **Resultados de investigaciones relacionadas con el confinamiento**

El nuevo escenario fue el laboratorio propicio para los investigadores. Transcurridos unos meses del aislamiento, comenzaron a publicarse resultados de cuestionarios esparcidos y respondidos gracias al poder de las redes sociales. Otros estudiosos, los menos, acudieron a los cuidadores para la aplicación de instrumentos constituidos por varias partes, una cerrada y otra abierta y, además, dispusieron una opción para cargar ilustraciones elaborados por niños, así lo hicieron Berasategi Sancho et al. (2020). Lo cierto es que la comunidad investigativa sabía que debía auscultar, recoger datos sincrónicos, explicar y orientar sobre lo que acaecía. Estos son algunos, los cuales giran en torno a tres factores: emociones, aprendizaje y docentes.

### *Sobre las emociones*

Un poco más de un quinquenio antes de la aparición del peligroso virus, Sprang y Silman (2013) clasificaron la cuarentena y el aislamiento como factores traumatizantes tanto para padres como para hijos. Iniciándose la extensión del tóxico SARS por Europa y ya habiendo causado estragos en la población oriental, entre el 31 de enero y el 2 de febrero de 2020, Wang y equipo (2020) evaluaron el impacto psicológico y el estado de salud mental de 1210 adultos distribuidos por 194 ciudades de China. Consiguieron, entre niveles moderados y severos, depresión, ansiedad y estrés. En adelante, observar el impacto emocional y educacional del encierro por el COVID-19 fueron de interés recurrente.

Berasategi Sancho et al. (2020) hallaron que, en el país vasco español, el 74.66% de los padres notó a sus hijos más enfadados de lo usual; el 55.83%, más tristes y el 55.54% más llorosos. Los dibujos elaborados por los chavales revelaron que el COVID-19 les genera miedo y tristeza, que echan de menos la interacción física con familiares (v.g. primos y abuelas) y jugar con sus amigos en entornos abiertos; pero también que estaban complacidos de las actividades lúdicas y creativas que realizaban en el seno familiar.

Orgilés et al. (2020) examinaron el bienestar emocional de italianos y de españoles que se hallaban entre 3 y 18 años de edad. En líneas generales, se repitieron los resultados emocionales notificados por Berasategi Sancho et al. (2020). La convivencia familiar se hizo más difícil; el nivel de estrés creció, así como el número de padres que reportó problemas emocionales en sus hijos. Los síntomas reiterados en orden decreciente fueron estos: dificultad para concentrarse, aburrimiento, irritabilidad, inquietud, nerviosismo, sentimientos de soledad y preocupaciones.

En Argentina, los padres también refirieron alteraciones emocionales tal como lo divulgaron otras indagaciones: sus hijos están agotados, frustrados, irritables, angustiados. También hablaron de emociones contradictorias: triste y alegres, tristes e irritados, problemas de sueño, ansiedad, etc. (Ceballos Marón y Sevilla Vallejo, 2020). Unos meses más tarde, en Uruguay, Tchebehere Arenas et al. (2021) conocieron las percepciones de 159 escolares, con un rango de edad entre 3 y 5, que regresaban, en jornada reducida, a la educación inicial pública concluido el estricto confinamiento. Encontraron que en todas las edades surgieron el miedo y el enojo, así como las emociones ambivalentes halladas por Berasategi Sancho et al. (2020): tristeza y alegría. Tristeza por no disfrutar de las actividades al aire libre ni de sus pares (amigos de la vecindad, compañeros del jardín y primos); pero alegría porque

pasaban más tiempo con su familia. Como lo reconocieron Orgilés et al. (2020) en menores españoles e italianos, el enfado aparecía; aunque ahora a causa de la tensión y la fricción intrafamiliar derivada del encierro. Los límites establecidos por los padres a ciertos caprichos infantiles también generaron molestias. Los más pequeños señalaron como origen de su miedo a razones típicas de su edad (v.g. monstruos, fantasmas, oscuridad, etc.), mientras los niños de 5 años le imputaron esta emoción al coronavirus.

Algunos de estos resultados concuerdan con los divulgados por Hurtado-Martín et al. (2023). Compararon la actuación de púberes madrileños, de ambos sexos, matriculados en centros formativos públicos y concertados, 107 y 136 respectivamente. Sus edades oscilaban entre 14 y 17 años. Sostuvieron que el 80% añoraba a sus compañeros y que buena parte afirmó haber mejorado la relación con su familia. Además, dejan ver que practicaban algunos hábitos perjudiciales para la salud: el 55% realizó menos deporte y el 45% exageró en la ingesta de alimentos.

### *Sobre el aprendizaje*

También estos y otros autores descubrieron dificultades en el aprendizaje, atraso, el excesivo apego a actividades sedentarias como ver la TV o recrearse con dispositivos electrónicos. Kuhfeld y colaboradores (2020), después de apoyarse en el efecto negativo que causó el ausentismo escolar pre-epidemiológico en escuelas estadounidense, proyectaron la pérdida de aprendizaje que se generaría por la inasistencia convenida. Conjeturaron que cuando los estudiantes regresaran a las aulas en otoño de 2020 con respecto al 100% pretendido en épocas ordinarias, en el mejor de los casos, avanzarían 68% en lectura y 50% en matemática.

Berasategi Sancho et al. (2020) revelaron que, en el norte de España, cuando apenas corría para algunos la tercera y para otros la cuarta semana en confinamiento, un 7 % de las familias aseguró que no había recibido deberes, un 11.26% no dedicaba tiempo a cumplirlos, un 11,95% no realizaba las actividades escolares juntos y un 89.78% que sus hijos abusaban de la tecnología. Además de este exceso, Orgilés et al. (2020) identificaron mayores horas destinadas al sueño y disminución de la actividad física.

Bonal Sarró y González (2021), a partir de datos recabados entre el 26 y 30 de marzo de 2020, evidenciaron la desigualdad de oportunidades académicas. Las familias con mejores ingresos económicos y formación académica ofrecían a sus hijos mayores oportunidades de aprendizaje. El 28,3 % de los estudiantes dedicaba escasamente una hora al día a las actividades educativas, no se comunicaba con sus profesores ni recibía tareas. En el extremo positivo hallaron un reducido 7,7 %. Este porcentaje destinaba más de cuatro horas diarias al trabajo pedagógico, contactaba frecuentemente a sus docentes y recibía retroalimentación. Hurtado-Martín et al. (2023) notificaron resultados similares en la comunidad de Madrid. Por ejemplo, mientras el 73% de los alumnos matriculados en centros concertados dedicaba 4 hora al día a las actividades académicas, el otro grupo no alcanzaba el 50%; también los concertados (70% vs. 53%) superaban en atención asidua y actividades de autoevaluación y en disposición de recursos pedagógicos (73% vs. 45%). El 50% de ambos grupos reconocía inconvenientes con matemática.

Si este era el panorama con colegiales calificados como ordinarios antes del

surgimiento del coronavirus, ¿qué podría o no estar ocurriendo con aquellos que, en normalidad social y académica tradicional, se les consideraba con dificultad para aprender? Desde Argentina, provinieron algunas respuestas. Ceballos Marón y Sevilla Vallejo (2020) entrevistaron a 20 docentes y 20 padres acerca de las consecuencias del aislamiento en la conciencia emocional y la comprensión de la lectura en colegiales ya diagnosticados con trastorno de aprendizaje. 16 padres reconocieron que carecían de las herramientas para acompañar a sus hijos en su proceso de aprendizaje. 8 opinaron que había retraso en el aprendizaje y falta de vínculo social; 2 que había inconvenientes para estructurar la rutina necesaria que garantiza el aprendizaje y 2 que no comprendían sus necesidades académicas. 13 familias aseveraron que los niños no comprendían de modo autónomo las tareas recibidas y 3 que lo hacían con dificultad. 7 casos admitieron que no se leían en casa y solo 1 que su hijo lo hacía sin aprieto. Según los padres, la comprensión del léxico, del texto, de las oraciones y la pronunciación es la principal dificultad que enfrentaban los pequeños durante la lectura. Este juicio familiar coincidió con el de los docentes. 13 de los 20 entrevistados, expresaron que el mayor problema es el retraso en el aprendizaje y en segundo lugar el vínculo social. También argumentaron que la lectura había aumentado cuantitativamente, pero desmejorado cualitativamente porque el nivel de comprensión había caído. Con respecto a la adaptación de los pequeños a la nueva modalidad virtual, 5 opinaron que la adaptación había sido un éxito, 8 que solo parcialmente, 5 que lo ignoraban y 2 que era un fracaso. O sea, solo que 5 estaban satisfechos.

También en Uruguay, Tchebehere Arenas et al. (2021) develaron que los infantes de 5 años calificaban el aprendizaje de manualidades y actividades de lectoescritura como típicas del ámbito académico y que cuando ejemplificaban, acudían a tareas de expresión plástica.

#### *Sobre la alfabetización tecnológica de los docentes*

Calle-González et al. (2021) y López-Fajardo y Ávila-Mediavilla (2021) presentaron la valoración que docentes ecuatorianos de educación inicial hicieron acerca de la digitalización. El equipo liderado por Calle-González consiguió que 363 respondieran una encuesta. Casi la totalidad aseguró que no estaba capacitada digitalmente, que nunca recibió formación tecnológica y que habitualmente no se apoyaba en las TIC para desarrollar sus actividades áulicas. Sin embargo, el 49% reconoció las bondades educativas de estas herramientas. Creen que fomenta la creatividad y aviva el interés por aprender y el 53% interpretó la experiencia telemática como un reto. 345 docentes respondieron la encuesta de López-Fajardo y Ávila-Mediavilla. El 33,3% admitió que debía prepararse constantemente para aprovechar los recursos tecnológicos no solo debido a la pandemia, sino para reforzar su formación profesional. El 38% convino en que los dispositivos digitales mejoran el proceso formativo y el 9,4% en que los niños posean conocimientos tecnológicos básicos, que las TIC facilitan el desarrollo del pensamiento crítico y creatividad, y que flexibilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se evocan las palabras de Bonal Sarró y González (2021), estos docentes probablemente estuvieron en aprietos, pues reconocían no poseer maestría tecnológica.

Rujas y Feito (2021) coinciden con las consecuencias expuestas arriba: posible incremento de las desigualdades formativas identificadas antes del aislamiento físico

y del abandono escolar o de otros modos de desconexión académica, factibilidad de desaceleración del aprendizaje que mermaría las oportunidades futuras de los pequeños, disminución de sus posibilidades de socialización, y de su desarrollo afectivo que incidiría en comportamientos sociales futuros. Los estudios anteriores, además de ratificar esta síntesis, evidencian que predominan los interesados en aspectos socioafectivos, que se ha revisado la perspectiva de los cuidadores, incluso de los niños, y que a los docentes se les ha inquirido acerca de su formación tecnológica.

Luego de esta revisión se aprecia que no se consiguió algún estudio que se ocupara de la impresión que tenía el docente sobre lo que ocurría con el desarrollo infantil, obtenerlo y comunicarlo podría ser interesante dado que sin duda complementaría las circunstancias que constituyeron el contexto COVID-19. Desde esta perspectiva se ideó una investigación cuyo objetivo fuese sistematizar la valoración que los docentes ecuatorianos hicieron acerca de lo que podría estar ocurriendo con el desarrollo integral de los niños durante el aislamiento social debido a la aparición del COVID-19. Con el propósito de alcanzarlo, se siguió la metodología que se expondrá a continuación.

## Metodología

### *Contextualización de esta investigación*

La UNICEF (2020) planteó varias tareas a los gobiernos locales, de las cuales tres llamaron la atención para desarrollar esta indagación: “ofrecer apoyos de refuerzo educativo”; “promover el buen uso de las tecnologías” y “compartir herramientas creativas y otros materiales útiles con maestros y los padres” (p. 8). Para atender este relevante llamado que integrara la triada de exhortos, en la asignatura Prácticum 3.2: Pasantías preprofesionales y de vinculación con la colectividad de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica Particular de Loja, durante el ciclo octubre 2020 – febrero 2021, se propuso que 84 estudiantes diseñaran y donaran a 84 docentes recursos tecnológicos que hicieran más expedita y efectiva su labor áulica-virtual. A fin de minimizar la arbitrariedad, antes se debía saber qué requería el docente contactado, qué dificultades presentaba, qué oportunidades veía, las áreas y destrezas que más y menos le preocupaban, lo que solicitaban sus alumnos, lo que había hecho didácticamente hasta el momento de la entrevista, etc. Con el propósito de despejar estas incógnitas, los ejecutantes del proyecto de vinculación entrevistaron al docente en cuestión. Esta entrevista previa es el origen de este artículo, cuyos detalles metodológicos se exponen de inmediato.

### *Procedimiento*

La investigación de campo se concretó gracias a 84 docente de Educación Inicial que laboraban en las tres regiones que integran el Ecuador continental: 18 en el Oriente (o Amazonas), 21 en la Costa y 45 en los Andes. Ellos fueron seleccionados como informantes porque desde abril de 2020 hasta el momento de la entrevista habían estado atendiendo en línea a sus niños. En octubre de 2020, a través de zoom y llamadas telefónicas, se les realizó una entrevista estructural que contenía 10 preguntas abiertas. En esta investigación, únicamente se reportarán los resultados de tres: i) ¿Cree que se trabaja igual el desarrollo integral de los niños (en esta

situación pandémica) ?, ii) ¿Qué área o destreza se le ha dificultado más y por qué? y iii) ¿Qué área o destreza se le ha facilitado más y por qué? Como se deduce, se evitó ser tendencioso. La primera pregunta es de carácter neutro y las dos últimas hallan el equilibrio entre ellas.

Se acudió a esta clase de entrevistas, por un lado, porque la compleja problemática, el momento o las circunstancias, contenían una red de dimensiones que podrían dar pie a respuestas vagas, imprecisas, extrañas, personales o “totalmente imprevisibles (además de difícilmente sintetizables en pocas palabras)”, lo que debía evitarse siguiendo las recomendaciones de Lázaro Gutiérrez (2021, p. 67). Y por otro, porque, como precisa el mismo autor, en las entrevistas no estructuradas hay que saber atajar “las divagaciones excesivas” y vigilar que “no degeneren hacia cuestiones totalmente carentes de conexión con el tema” (Lázaro Gutiérrez, 2021, p. 70), lo que exige cierto ingenio que podrían no reunir los 84 estudiante-entrevistadores. Como se trató de preguntas abiertas para obtener la opinión de los docentes, esta pesquisa se ajusta al paradigma cualitativo en el que “no se busca ‘la verdad’ o ‘la moralidad’, sino una comprensión de los hechos (Taylor y Bogdan, 1987, p.21), en este caso, la interpretación de docentes acerca de desarrollo infantil al que atendían virtualmente por vez primera.

Para procesar los datos a los ejecutores de la vinculación, se les entregó una matriz conformada por cuatro (4) columnas y 11 (filas) que recogían las 10 preguntas más la nominación de las categorías que permitieron establecer la información en las columnas: en la primera, debían colocar la pregunta; en la siguiente, la respuesta en bruto; en la tercera, el extracto que interesaba y, en la última, se interpretaban las palabras de los docentes y se decidía el recurso que debía elaborarse.

Las dos últimas columnas sirvieron para extraer la información concisa, se efectuó una inducción, que también pudo transformarse en porcentajes. Con respecto a estos cálculos, vale señalar que debido a que las preguntas fueron abiertas, los docentes eventualmente nominaron indistintamente ejes, ámbitos y componentes. Por ejemplo, respondieron “relaciones familiares”, otros “convivencia” o “socio-emocional”, respuestas que remiten a la misma categoría, según la tabla N° 1, establecida por el Ministerio de Educación de Ecuador (2018): DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL. Como es obvio, esta tabla fue utilizada para agrupar la dispersión de respuestas.

**Tabla 1**

Ejes de desarrollo y aprendizaje a considerarse en Educación Inicial

EJES DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE	EDUCACIÓN INICIAL		EDUCACIÓN BÁSICA GENERAL
	ÁMBITOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE		COMPONENTES DE LOS EJES DEL APRENDIZAJE
	0-3	3-5	5-6
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Vinculación emocional y social	Identidad y autonomía	Identidad y autonomía
		Convivencia	Convivencia
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y CULTURAL	Descubrimiento del medio natural y cultural	Relaciones con el medio natural y cultural	Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural
		Relaciones lógico/matemáticas	Relaciones lógico/matemáticas
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal	Comprensión y expresión del lenguaje	Comprensión y expresión oral y escrita
		Expresión artística	Comprensión y expresión artística
	Exploración del cuerpo y motricidad	Expresión corporal y motricidad	Expresión corporal

Nota. El título original de la tabla es “Articulación entre Educación Inicial y primer grado de Educación General Básica” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018, p. 21). Lo modificamos por interés de este estudio.

Ya presentada la metodología, seguidamente se formalizarán los resultados organizados a partir de las tres interrogantes antes mencionadas. Las citas expuestas se seleccionaron porque expresaban sintéticamente el juicio de los docentes entrevistados. Se subrayaron los aspectos que se consideraron más relevantes para este estudio.

### Resultados: la valoración docente

#### 1. ¿Cree que se trabaja igual el desarrollo integral de los niños?

Solo una docente dejó ver que sí era factible, el resto, es decir, 84 especialistas

en párvulos negaron esa posibilidad, aseguraron que no era igual la dinámica áulica. Las respuestas mayoritariamente fueron de este estilo:

- Definitivamente no es lo mismo porque no podemos ver claramente si son los niños quienes realizan las actividades y por lo cual no podemos evaluar su desarrollo. La verdad no, no se puede trabajar bien el desarrollo integral por lo que no se tiene contacto directo.
- El contacto, el trato, el acercamiento, la empatía nunca se va a comparar.
- Actualmente no es del todo integral porque necesariamente se debe dar el contacto con el docente ya que son niños los que estamos formando, de igual manera le hace falta el contacto con sus compañeros.
- No se trabaja igual el desarrollo integral de los niños, ya que tanto en inicial y preparatoria uno de los recursos para su desarrollo es el juego e interacción y en casa todos los niños no cuentan con un guía estable para el realizar las actividades.
- No se trabaja igual el desarrollo integral porque falta el apego emocional, ese apego emocional de persona a persona no se lo tiene por más que se lo trate con cariño al niño a través de la pantalla, nosotros somos seres sociales y necesitamos de esa interacción social, no podemos vivir aislado, esa afectividad no se reemplaza con nada ni con nadie. Este proceso nunca llegará a ser completo.
- Pero en el desarrollo por ejemplo de las destrezas de los chicos, de manera personal pienso que no nos está haciendo bien, porque, imagínese usted, cuando estamos en la institución, debemos comenzar con la semana de adaptación o mes de adaptación que tenemos con los chicos del Inicial y no es lo mismo como lo estamos haciendo ahora virtual.

### *Interpretación*

Para alcanzar el desarrollo integral infantil, los teóricos revalorizan no solo el contacto físico con el docente, sino también su capacidad para gestionar actividades apropiadas al cerebro de los pequeños tal como lo exponen Zosh et al. (2017), Cifuentes-Faura (2020) y Vargas Silva (2021). Al igual que los especialistas, estos profesionales de la docencia se encuentran preocupados porque han experimentado limitaciones significativas para su buena práctica. Admiten que no ven a sus estudiantes en su accionar natural; sus opiniones se ajustan a lo que refleja un monitor o a las palabras de los cuidadores; por consiguiente, no son confiables. La distancia física, la falta de contacto, la imposibilidad de la observación *in situ* no les permite garantizar el necesario progreso óptimo infantil ni emitir a los improvisados tutores orientaciones precisas individuales, preventivas o curativas.

Se lamentaban porque no pueden estar cerca de los escolares: la falta de contacto físico y directo fue un argumento recurrente, así que echan de menos al docente que observa y que acompaña al pequeño en sus típicas actividades escolares. Reconocen que “no se trabaja igual” y que tampoco “se pueden comparar” las labores ejecutadas en el ámbito pedagógico con las que se desarrollaban durante el confinamiento. Incluso, hubo quien explicitó su desconfianza frente al modo como se podrían desarrollar las actividades intrahogares: “no podemos ver claramente si son los niños quienes realizan las actividades”. También surgió como explicación que los párvulos requieren de sus compañeros y de efectuar actividades al aire libre. Esta

perspectiva coincide con las afirmaciones infantiles anotadas por Berasategi Sancho et al. (2020). También la posibilidad del juego entre pares fue extrañada. La actividad lúdica en la educación de los menores es fundamental (entre otros, UNICEF, 2006, y Ramírez Gómez y Galeano Bedoya, 2016.), pero además no se trata de simplemente recrearse o de descargar energía para luego caer en reposo, no. De hecho, es garante de experiencias insustituibles que, de no llevarse a cabo como psicológica y didácticamente se tiene establecido, se podría perder o tergiversar sus propósitos: o sea, podrían frenar o desviar el desarrollo infantil. En condiciones ideales, deberán estar vinculadas con el desarrollo de alguna destreza, habilidad o conocimiento.

Los profesores también aludieron a aspectos emocionales. Si bien no precisamente a emociones negativas (v.g. ira, tristeza, miedo, etc.) como fueron detectadas por Berasategi Sancho et al. (2020), Ceballos Marón y Sevilla (2020) y Vallejo Tchebehene Arenas et al. (2021), sí insistieron en la necesidad del contacto físico como propulsor del desarrollo correcto de conductas socioemocionales como la empatía, por ejemplo. Como ya se dijo, a la pregunta atendida en este apartado, hubo una única respuesta distinta, a saber:

Por el motivo de esta emergencia sanitaria que estamos viviendo, es claro que no es lo mismo trabajar en un ambiente donde los niños comparten directamente sus experiencias. Sin embargo, el Ministerio ha desarrollado actividades integrales en familia y docentes que nos permiten trabajar de forma integral a través de medios como es el zoom o teams y vemos que los niños y niñas responden positivamente, son activos, alegres y sobre todo participativos.

Personalmente se me ha dificultado el área de expresión oral y escrita ya que hay niños que no han desarrollado muy bien el lenguaje y se necesita trabajar de manera presencial con los niños.

De esta intervención se rescatan tres ideas: a) Sí se trabaja igual el desarrollo integral; b) son distintos los dos ambientes, y c) algunas áreas como el lenguaje se dificultan tanto que ameritan presencialidad. Luego de esta disociación, se distinguen vacilación, un dilema en las palabras de la docente. Hay un interés por guardar la imagen positiva de la gobernanza educativa o una valoración positiva de la decisión tomada por el Estado a fin de mantener, aún en la distancia, las escuelas abiertas. Dudas como estas, podrían evaluarse como normales. Como lo explica Vargas Silva (2021), no hubo acuerdo con el arreglo, pero, como lo apuntan Moreno y Gortazar (2020), fue el menos perjudicial porque impidió que se detuviera la educación. Se trató del menos malo de los remedios. Por otro lado, la especialista en párvulos aceptó que no es lo mismo contemplar directamente a los menores y resaltó la relevancia de la experiencia. En un mundo pre y pandémico ya se ha dicho: la escuela ofrece una diversidad de experiencia (Zosh et al., 2017 y Cifuentes-Faura, 2020) que responde mucho mejor a las demandas de la estructura cerebral de los infantes (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). La docente asegura igualmente que ve a los pequeños activos alegres y participativos. Ciertamente, es una conducta que se puede calificar de corriente porque el pequeño se halla sobre las piernas de alguien conocido —no se sabe si le brinda seguridad y afecto, pero sí que es conocido por la criatura— y al frente tiene una novedad. —¿O no tanto? — Todo dependerá de factores externos e internos. ¿El hogar que cuenta con diversos dispositivos o no? ¿El pequeño curioso ha estado antes manipulando algún aparato electrónico? Varios

autores han referido las posibles diferencias y sus secuelas (Cifuentes-Faura; 2020; Van Lancker y Parolin, 2020; Bonal Sarró y González, 2021; y Bonnéry, 2021). Por ahora, solo se puede ofrecer una explicación vaga acerca de lo que generaba esos comportamientos “alegres, activos” y “participativos”. Adicionalmente, queda por determinar la calidad de la participación. ¿Cómo se participó en esos momentos?, ¿Habría un concierto de voces?

Se cierra este párrafo apuntando que esta misma docente expone impedimentos en la enseñanza del eje expresión y comunicación, así coincide con muchos de los entrevistados, pues es este el segundo más nombrado en cuando a dificultad para ser atendido. Estos apuros académicos serán abordados con mayor detenimiento en los próximos párrafos.

## 2. ¿Qué ejes de desarrollo y aprendizaje se le ha dificultado más y por qué?

Todos los aspectos son difíciles de trabajar profirió el 20%. Esta respuesta puede interpretarse como que este porcentaje enfrenta bastante aprietos para realizar su labor. El resto, un elevado, pero no satisfactorio 80%, precisó limitaciones frente a algún eje o destreza. Estas fueron las áreas mencionadas: conocimiento corporal, cognitivo, descubrimiento del mundo, identidad y autonomía, lúdica, matemática, convivencia, socioemocional, motricidad y lenguaje. En general, las respuestas fueron en este tono:

- Las áreas de relaciones lógico-matemáticas se ha dificultado porque son más de razonamiento lógico, numeración, nociones y el área de comprensión y expresión oral y escrita, de fonemas, vocales, pre-escritura.
- El lenguaje, ya que como le dije hace un momento, ocho niños tienen problemas de pronunciación, vocalización.
- En el aspecto de motricidad ya que no tienen un buen control de la utilización de sus pinzas digitales para coger bien lápices.
- El área que más se me ha dificultado es el desarrollo afectivo y social.

### *Interpretación*

La sociedad ha comprendido la importancia que tiene la formación temprana, sin ella es imposible que las naciones cuenten con ciudadanos capaces cognitivamente, emocional y socialmente, personas que construyan un mundo inclusivo para el disfrute de la humanidad. Pero conseguirlo es complejo dada la diversidad de factores, condiciones y circunstancias positivas que deben confluir para concretarlo. Como ya lo ha confirmado el National Scientific Council on the Developing Child (2007), el desarrollo cognitivo no depende de actividades epistémicas *per se*, depende de la calidad y diversidad de experiencias que realiza el niño. Un ambiente rico, heterogéneo, que facilite la realización rutinaria y organizada (de lo más específico a lo más general, de lo más simple a lo más complejo, de lo más concreto a lo más abstracto) de una pluralidad de actividades allana el camino para que la estructura cerebral alcance el dinamismo y los nutrientes necesarios que conducen al éxito emocional, social y académico. La escolarización es la gran especialista. Así que si brinca, transita de acá para allá, combina velocidades, se cae y se levanta, se ata los cordones y ensarta botones, en fin, si desarrolla adecuadamente su motricidad, el pequeño no solo podrá desplazarse con precisión, sino que minimizará dificul-

tades en lectura y escritura. Estos dos éxitos: moverse y dominar el código escrito favorecerá su autonomía, lo que repercutirá en una sana autoestima y en relaciones sociales saludables. Se habla entonces, de un sistema altamente cohesionado, el funcionamiento magnífico del todo está sujeto al funcionamiento sobresaliente de las partes.

Las citas seleccionadas refieren que todos los ejes fueron mencionados, lo que acentúa la inquietud. Seguidamente, en la gráfica 1, se representan los resultados mediante un gráfico.



Si bien el retraso en el aprendizaje, en general, lo apuntaron Rujas y Feito (2021), se puede ser más específico y concreto aludiendo a las áreas y destrezas como se acaba de notar. Se aprecia que el área más afectada fue la socioemocional. De conformidad con los docentes, estas fueron las áreas dificultosas: socioemocional (15%), convivencia (11%) e identidad y autonomía (5%), que suman 31%. Concuerdan estos resultados con las preocupaciones originales, incluso, planteadas en épocas pre-covid-19 como las de Sprang y Silman (2013). Con respecto a los infantes, este juicio de los entrevistados tiene, del mismo modo, eco en Uruguay (Tchebehere Arenas et al., 2021) y en el país vasco español (Berasategi Sancho et al., 2020), en otras provincias de España y en Italia tanto para niños como para sus cuidadores (Orgilés et al., 2020). Con respecto a la alteración de los estados emocionales de los adultos, coincide con Wang y equipo (2020). Con estas concurrencias quedan revaloradas las preocupaciones vinculadas con las emociones. Inquietan estos resultados porque aluden a las llamadas habilidades blandas, las cuales son esenciales para el desarrollo saludable del individuo y para conseguir un buen proceso de socialización. El humano no vive solo, su vida le exige estar en contacto con otros y en entornos tan opuestos como el íntimo y el público. En todos esos, así como en la trayectoria que va de uno a otro extremo, debe saber resolver problemas, decidir, aceptar, ceder y convencer, negociar, y siempre respetando al otro. Debe saber responder a las

futuras demandas de un mundo tan cambiante como incierto. Nadie discute en los actuales momentos la

habilidades<sup>5</sup>, tan es así que ahora se halla entre las prioridades que exigen empleadores (Gómez-Gamero, 2019).

Luego del comportamiento emocional, la motricidad y el lenguaje verbal fueron valorados igualmente (19%). Preocupa porque, como se ha señalado, son áreas significativamente conectadas. El desarrollo motriz y el dominio del lenguaje garantizan un adulto motriz y socialmente independiente. Por ejemplo, será un adulto que labora, lo que implica que se viste, alimenta y se traslada; toma decisiones, resuelve sus variopintas necesidades, etc. La limitante motriz materializada en el sedentarismo, la obesidad y las horas frente a la TV, monitor y u otros recursos tecnológicos también fue aludida por otros investigadores como Cifuentes-Faura (2020), Berasategi Sancho et al. (2020) y Orgilés et al. (2020). Los inconvenientes con el dominio lector los habían proyectado Kuhfeld et al. (2020) y también de los matemáticos en los Estados Unidos, y en Argentina los percibieron los padres y los identificaron los docentes, según Ceballos Marón y Sevilla Vallejo (2020). Recibieron porcentajes ínfimos por separado estos campos que también fueron mencionados: Descubrimiento del mundo, conocimiento corporal, facultades cognitivo y actividades lúdicas.

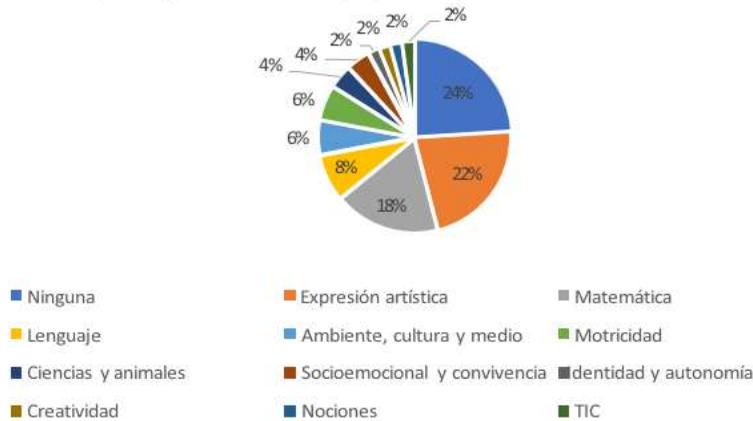
### 3. *¿Qué área o destreza se le ha facilitado más y por qué?*

Un 24% de los docentes entrevistados espetó que ninguna se le había presentado accesible. Los resultados son parecidos a los obtenidos en la pregunta precedente. Se deduce que estos docentes se sentían incapaces de ejecutar de modo óptimo las actividades que hasta ese presente les eran ordinarias; mientras un 76% creía que podía hacerlo bien relativamente, al menos, en alguna de las destrezas o ejes. Esto es importante porque podría estar sugiriendo áreas o destrezas en las que se sentía seguros, se le ocurrían ideas, en las que podía planificar y ejecutar tareas para conseguir anclaje en el aprendizaje o desarrollo infantil.

Ahora bien, los docentes ofrecieron una gama de opciones, que se presenta de inmediato en la gráfica 2:

Gráfico 2

¿Qué ejes de desarrollo y aprendizaje se le ha facilitado más?



*Nota.* Debido a la diversidad de opciones, en este gráfico, se unieron aspectos que se detallan en el texto escrito. Por ejemplo, a respuestas como “Lenguaje”, se adicionaron a “comprensión del lenguaje” y a “expresión oral”; “visomotora” y “motricidad gruesa” se fusionaron en Motricidad; descubrimiento del medio, ambiente y cultura también se integraron como Animales y ciencias, etc.

Estas fueron las respuestas en detalles: nociones (2%), animales (2%), TIC (2%), las ciencias ayudadas por las TIC (2%), socioemocional porque comparte con los padres (2%), convivencia (2%), creatividad porque los padres colaboran con los trabajos (2%), identidad y autonomía (2%), descubrimiento del medio (2%), ambiente y cultura porque el hogar se presta para ello (4%), lenguaje (4%), comprensión del lenguaje (2%) y expresión oral (2%) y visomotora por el uso de la tecnología (2%) y motricidad gruesa (4%). Como se contempla, ninguna área, eje o destreza alcanzó a reunir un 30% de facilidad, todos están por debajo. Las repuesta fueron una suerte de abigarramiento. Sin embargo, sí hubo dos áreas que destacaron en facilidad: Expresión artística (22%) y Matemática, que incluye colores (18%). En este orden de ideas, conviene recordar que Hurtado-Martín et al. (2023) en adolescentes españoles encontraron que el 50% de los dos grupos, estudiantes que asisten a centros concertados y no concertados, reconocía pericia en actividades numéricas. Los porcentajes obtenidos, por otro lado, también indican que se debe prestar atención al aspecto motriz porque este reúne, como se leyó en el apartado anterior, un 19% de dificultad y ahora solo aglutina un 6% de facilidad.

Si ningún área se resolvió abiertamente estuvieron en problemas todos los Ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos necesarios para impulsar el desarrollo integral infantil. Por consiguiente, se comprometió el desarrollo social y personal, esto es: la construcción de la identidad, el descubrimiento de las características propias, el valor de la familia y del mudo circundante, y el proceso de socialización. Lo propio

debió ocurrir con el descubrimiento natural y cultural, fundamental porque, según el Ministerio de Educación de Ecuador (2018) “contempla el desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten al niño construir conocimientos por medio de su interacción con los elementos de su entorno, para descubrir el mundo exterior que le rodea.” (p.19). También se debilitó logró en el eje de expresión y comunicación relacionado no solo con la interacción social, sino con capacidades cognitivas esenciales para el posterior desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica, de deducción, etc., como lo reveló Vygotsky (1995 [1934]).

Buena parte de las respuestas fue de este matiz:

- Las áreas de comprensión y expresión artística se han facilitado porque a los niños les encanta trabajar con expresión gráfica o plástica, decorando dibujando, pintando, bailando y usando técnicas grafo-plásticas, bailar, cantar.
- Creo que el de convivencia ya que los padres han podido involucrarse más en las actividades escolares y eso le da al niño más seguridad y confianza.
- En cuanto a las que se me ha facilitado es, por ejemplo, el aprendizaje de los colores, animales, etc.
- Digamos que en el aspecto científico con los niños estamos trabajando a la par porque en el mundo actual se utiliza la tecnología; entonces, la aplicación de las TIC como herramienta metodológica sí ha funcionado a favor en estos tiempos.
- El área que se ha facilitado es Identidad y autonomía ya que ellos ya sea por computadora o celular lo manejan y mandan sus tareas y se conectan y dialogan con la maestra y sus compañeritos.
- El área que más se me ha facilitado es el lenguaje y lógico-matemático porque al trabajar con pictogramas puedo preguntar que observa o pedir que repita lo que yo digo y las matemáticas porque pueden trabajar en matrices y se observa el trabajo que realiza.

### *Interpretación*

El hecho de que las expresiones artística y plástica aparezcan reiteradamente es bastante positivo dado que con ellas se pretende no solo potenciar dotes especiales en los más pequeños, sino “orientar el desarrollo de la expresión de sus sentimientos, emociones y vivencias por medio de diferentes manifestaciones artísticas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018, p. 32). Los párvulos cuando dibujan cuentan su interior, expresan incluso lo que no tienen capacidad de entender. De hecho, esta posibilidad comunicativa fue aprovechada por Berasategi Sancho et al. (2020) para conocer las emociones de infantes vascos. Por otro lado, esta perspectiva de los docentes sobre la actuación infantil también fue noticiada por Tchebehere Arenas et al. (2018), quienes comunicaron que los colegiales uruguayos catalogan las actividades de manualidades como educativas.

Las actividades de Relaciones lógico/matemáticas también se presentan como accesibles al docente. El Ministerio de Educación de Ecuador (2018) las vincula con las nociones “de tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color” (p. 32). Quizá la facilidad deviene de la naturaleza concreta que pueden ofrecer las formas, los tamaños; a los innumerables ejemplos que se hayan en los hogares.

Llama la atención el testimonio de los docentes en dos aspectos más: la ayuda

que reconocen tuvo de la familia y el uso de las TIC. El rol que juega la familia en la formación infantil, aunque es repetitiva nunca es una perogrullada y menos lo fue en el contexto pandémico. Los formidables beneficios que afloran en el hogar, Escallón Góngora (2016) lo sintetiza en un ensayo titulado de este modo: “La familia como espacio privilegiado para el desarrollo humano” (p.241). Es el núcleo primario donde se inicia el ansiado desarrollo. La familia debe estar para que el pequeñín se sienta y sepa protegido, amado, apoyado, respetado. Durante las clases virtuales, alguien mayor que el niño debió sostenerlo, acompañarlo y orientar su mirada, su atención, su audición hacia las actividades y la voz del docente. Hurtado-Martín et al. (2023), y Bonal Sarró y González (2021) dieron cuenta de diversas acciones familiares ejecutadas en aquellos meses. Compararon el papel de las familias, revisaron cuál pudo o no comprometerse más de acuerdo con sus posibilidades económicas y de formación.

El nivel económico que poseían brindó, por otro lado, mejores posibilidades tecnológicas a los chicos. Como lo señala Vargas Silva (2021), el uso de las TIC hasta entonces contaba con voceros y censuradores, pero, como lo sostuvieron Moreno y Gortazar (2020) fue la opción con que contó la humanidad para que la educación formal no se interrumpiera. Algunos docentes afirman que las TIC facilitaron su función tal como lo comentaron otros, también ecuatorianos que laboraron en Educación inicial durante la pandemia (Calle-González et al., 2021 y López- Fajardo y Ávila-Mediavilla, 2021).

## Conclusiones

Las respuestas más destacadas son las siguientes: solo un docente de los 84 entrevistados afirmó que no había grandes diferencias entre trabajar el desarrollo infantil antes y durante los primeros 8 meses de pandemia porque, pese a las teleclases, recibía todo el apoyo por parte del MINEDUC. Sin embargo, más adelante agregó que preveía dificultades en “expresión oral y escrita ya que hay niños que no han desarrollado muy bien el lenguaje y se necesita trabajar de manera presencial”. El resto no manifestó dudas, fue más categórico, taxativo y pesimista frente a los efectos del inédito panorama: “Por más que se desee, no se está dando un desarrollo integral a los niños”; “No se trabaja igual el desarrollo integral de los niños, ya que [...] en casa todos los niños no cuentan con un guía estable para el realizar las actividades”. Con respecto a los ámbitos y destrezas más dificultosos se indicaron socioemocional, seguido del lenguaje; en el otro extremo, como la más fácil de tratar, se encuentran, en primer lugar, la expresión artística y, en segundo, la matemática como ámbito de desarrollo y aprendizaje.

En líneas generales, las respuestas a las tres preguntas dejan ver que un poco más del 20% de los docentes entrevistados reconoció inconvenientes frente a la educación remota infantil. Probablemente, en los casos estudiados también sea cierto lo que ya habían proyectado (Kuhfeld et al., 2020), y confirmaron Moreno y Gortazar (2020): las métricas recogidas durante la pandemia denuncian que se deterioró el ritmo del aprendizaje; asimismo, que la presencialidad en la escuela es imprescindible para optimizar resultados.

Ante la multiplicidad de respuestas también es posible que las dificultades y facili-

dades aludidas se deban a la novedad de las circunstancias, a la creatividad y pericia tecnológica de los docentes o a su preferencia disciplinar, porque como juzgaron Moreno y Gortazar (2020), en aquellos momentos, “el liderazgo profesional del profesorado marca la diferencia ahora más que nunca” (p. 175). Los docentes mejores formados, considerando entre otros aspectos, el dominio de la TIC, seguramente, con mayor certeza, propiedad y pertinencia, respondieron a sus estudiantes en las áreas en las que se sentían más cómodos. Conque, probablemente, el ascenso o descenso del desarrollo infantil, no descansa en la complejidad o facilidad de un área, eje o destreza *per se*, sino en las competencias y aptitudes que poseen los docentes y los cuidadores de aquellos momentos.

Ahora que se está de regreso en esta nueva realidad, conviene moderar el optimismo y centrarse en las implicaciones o repercusiones generadas por el confinamiento, pues, tal y como quedó evidenciado en los testimonios de las docentes, las circunstancias fueron, son y siguen siendo complejas y desiguales. Por esta razón, no debería volverse a evaluar y planificar como si el regreso fuese común, conocido, debido a que no lo es y que puede haber secuelas que no se evidencien o se superen fácilmente. En este sentido, es imprescindible que la evaluación sea un proceso riguroso y exhaustivo no solo en este año, sino en los siguientes de manera que contemos con un tiempo razonable para establecer y distinguir apropiadamente las necesidades, las destrezas, las habilidades y las áreas que deben atenderse en cada niño.

## Referencias

- Berasategi Sancho, N.; Idoiaga Mondragón, N.; Dosil Santamaría, M.; Eiguren Munitis, A. Pikatza Gorrotxategi, N. y Ozamiz Echevarria, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el covid-19*. Universidad del País vasco. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USP00202291.pdf>
- Bonal Sarró, X. y González, Sh. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- Bonnéry, S. (2021). Francia: ¿instrumentalización de la COVID-19 contra la igualdad escolar? *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(1), 14-29. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18223>.
- Calle-González, A.; García-Herrera, D. y Mena-Clerque, S. (2021). Uso de herramientas digitales en Educación Inicial frente a la pandemia. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 66-84. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.472>
- Ceballos Marón, N. A. y Sevilla Vallejo, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid - 19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12127>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e) 1-12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12216/12089+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=e> c

Durante, G. (29 julio 2020). Reflexiones desde Italia sobre el COVID-19. *Comprender el Covid-19 desde una perspectiva de salud pública*. <https://www.easp.es/web/coronavirusysaludpublica/reflexiones-desde-italia-sobre-el-covid-19/%20Giancarlo%20>

Escallón Góngora, C. (2016). La familia como espacio privilegiado para el desarrollo humano. En A. Posada Díaz, J. F. Gómez Ramírez y H. Ramírez Gómez, *El niño sano* (pp.341-246). EDITORIAL MEDICA Panamericana.

Farfán, C. (11 de junio de 2020). En bici y con pizarra, la maestra ecuatoriana que pedalea a diario para dar clases a niños sin internet. *Vistazo*. <https://www.vistazo.com/actualidad/nacional/en-bici-y-con-pizarra-la-maestra-ecuatoriana-que-pedalea-diario-LWV1185961>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2 de marzo de 2021). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19*. <https://n9.cl/ztm26>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familia durante la pandemia den nuevo coronavirus. Derechos de la infancia y COVID-19*. Dirección de sensibilización y políticas de infancia-Ciudades Amigas de la Infancia. <https://ciudadesamigas.org/documentos/covid19-opportunidades-gobiernos-locales/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familias durante la pandemia del nuevo coronavirus*. Ciudades Amigas de la Infancia. <https://n9.cl/kzgob>

García Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia (*RIED*). *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(1), 11-40.

<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084/1959>

García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antteriores/29/029\\_Garcia.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/29/029_Garcia.pdf)

Gómez-Gamero, M. E. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11). <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>

Hurtado-Martín, M.; López-Torres, L.; Santín, D.; Sicilia, G. y Simancas, R. (2023). El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento. *Educación XX1*, 26(1), 185-205. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>

Kuhfeld, M.; Soland, J.; Tarasawa, B.; Johnson, A.; Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. DOI: 10.3102/0013189X20965918

Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de Contenido. En J. M. Tejero González, *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp.65-83). Universidad de Castilla-La Mancha.

López-Fajardo, G. y Ávila-Mediavilla, C. (2021). Rol del docente de Educación Inicial en la era digital frente a la pandemia. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 85-102.

<https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.473>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2018). *Currículo Educación Inicial*. [https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ec\\_9028.pdf](https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9028.pdf)

- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1909).
- Moreno, J. M. y Gortazar, L. (2020). Escolarización en Confinamiento: Experimento natural y prueba de esfuerzo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 168–181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15540>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). What Science Tells Us. *Working Paper 5: The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture*, 2-4. [https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2007/05/Timing\\_Quality\\_Early\\_Experiences-1.pdf](https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2007/05/Timing_Quality_Early_Experiences-1.pdf)
- Nino, L. (28 de marzo de 2020). Italia se convirtió en el primer país en superar los 10.000 muertos por coronavirus. *France24*. <https://www.france24.com/es/20200328-italia-primer-pais-superar-10000-muertos-coronavirus>
- Organización Mundial de la Salud. (16 de mayo de 2022). *El exceso de mortalidad asociada a la pandemia de la COVID-19 fue de 14,9 millones de muertes en 2020 y 2021*. Recuperado el 19 de febrero de 2024 de <https://www.paho.org/es/noticias/5-5-2022-exceso-mortalidad-asociada-pandemia-covid-19-fue-149-millones-muertes-2020-2021>
- Orgilés, M.; Morales, A.; Delveccio, E.; Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArxiv preimpresiones*. 10.31234/osf.io/5bpfz
- Ramírez Gómez, H. y Galeano Bedoya, A. E. (2016). El juego. En A. Posada Díaz, J. F. Gómez Ramírez y H. Ramírez Gómez, *El niño sano* (pp.326-334). EDITORIAL MEDICA Panamericana.
- Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. Kogan Page.
- Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 14(1), 4-13. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Sprang G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110. DOI: 10.1017/dmp.2013.22
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tchebehere Arenas, G.; De León Siri, E. D.; Silva Paredes, F.; Fernández Hernández, D. S. y Quintana Sassone, S. M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 5-23. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1>
- Trujillo, Y. (18 de abril de 2020). Tareas laborales, escolares y del hogar se mezclan en cuarentena. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/tareas-laborales-escolares-cuarentena-covid19.html>
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2468-2667%2820%2930084-0>
- Vargas Silva, O. E. (2021). Las tic y su aplicación en la educación inicial en tiempos de pandemia. *Social Innova Sciences*, 2(4), 68-79. <https://www.dropbox.com/s/ah3mavntinc3d1v/ARTICULO%206.pdf?dl=0>
- Vygotsky, L. S. (1995 [1934]). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vygotsky-Lev.pdf>

Vygotsky, L. S. (1930). *Mind and Society*. Harvard University Press. <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>

Wang, C.; Pan, R.; Wan, X.; Tan, Y.; Xu, L.; Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Zosh, J. M.; Hopkins, E. J.; Jensen, H.; Liu, C.; Neale, D.; Hirsh-Pasek, K.; Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence (white paper)*. The LEGO Foundation. [https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play\\_web.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf)

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo se desarrolló en el seno de un proyecto de vinculación con objetivos de mayor alcance e identificado por la Unidad de Vinculación de la Universidad Técnica Particular de Loja con el código PROY\_VIN\_CEI\_2020\_2841.

<sup>2</sup> Candidata a Dra. por la Universidad de Salamanca (España). Profesora en Educación Especial en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas-Venezuela). En esta misma institución, se recibió como Magíster en Lectura y Escritura. Aprobó los diplomados en Docencia Universitaria Orientada al Desarrollo de Competencias en la Universidad Católica Andrés Bello y Herramientas del Coaching para la Discapacidad en la Universidad Monteávila. Laboró como docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en los niveles de grado y postgrado, y en la Universidad Católica Andrés Bello a nivel de grado. Trabajó como profesora titular en el Instituto de Educación Especial “Dr. Pedro González Melián”, centro en el que también se desempeñó como Subdirectora y Directora. Sus artículos científicos se han publicado en Venezuela, Chile, Perú, Ecuador y Serbia. Actualmente se desempeña en la Universidad Técnica Particular de Loja en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Modalidad Abierta y a Distancia.

<sup>3</sup> A medida que se ha desarrollado la tecnología y su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha ameritado cierto cambio en las nominaciones y desde unos pocos años hasta acá se distingue entre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

<sup>4</sup> Aunque, claro está, también ha habido programas o ensayos que llevan algunas décadas atendiendo a menores hospitalizados como la *Open School*, solución propuesta por el célebre ideólogo y activista social británico Michael Young en 1989 (Rowntree, 1992).

<sup>5</sup> El lugar que hoy ocupa este tipo de habilidades se inicia gracias a estudios realizados en el seno del ejército norteamericano: Se concluyó que los mejores resultados no lo obtenían las tropas mejor equipadas o preparadas; sino en las que se evidenciaron destrezas transversales como estas: trabajo en equipo, comunicación entre miembros, resolución de conflictos, liderazgo y responsabilidad. Dos trabajos son reconocidos como fundacionales en la divulgación de estas ideas: el de John P. Fry (1972) *Procedures for Implementing Soft-Skill Training in CONARC Schools* que presentó en solitario y el que presentará dos años más tarde acompañando a Paul G. Whitmore (1974) *Soft Skills: Definition, Behavioral Model Analysis*.

## Modelos de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: el caso de la Ciudad de Buenos Aires Models of Citizenship in Secondary School: the case of Buenos Aires City

Matías Manelli<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo presenta una reconstrucción del modelo de ciudadanía propiciado por la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires para el nivel secundario, a partir del análisis de los diseños curriculares de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (NES), considerando las prescripciones correspondientes al ciclo básico y al bloque de formación general del ciclo orientado, común a todas las orientaciones. El abordaje se basó en el análisis discursivo de los contenidos prescriptos y tuvo por objeto la caracterización de la configuración disciplinar y del discurso que constituye el modelo de ciudadanía promovido desde el Estado.

**Palabras clave:** currículum; ciudadanía; escuela secundaria

## **Abstract**

This article presents a reconstruction of the citizenship model promoted by the jurisdiction of the City of Buenos Aires for the secondary level, based on the analysis of the curricular designs of the subject “Ethical and Citizen Training” (NES), considering the prescriptions corresponding to the basic cycle and the general training block of the oriented cycle, common to all orientations. The approach was based on the discursive analysis of the prescribed contents and had as its objective the characterization of the disciplinary configuration and the discourse that constitutes the citizenship model promoted by the State.

**Keywords:** Curriculum; Citizenship; Secondary School

Fecha de recepción: 26/06/2023  
Fecha de evaluación: 14/11/2023  
Fecha de evaluación: 09/02/2024  
Fecha de aceptación: 15/02/2024

## Introducción

La educación ciudadana constituye uno de los propósitos primordiales de los estados occidentales desde su conformación y consolidación (Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011), y está orientada a la formación de una cultura democrática tanto en el orden social como en el institucional. La importancia de esta función en la escuela ha dado lugar, a lo largo del desarrollo de los sistemas educativos, a distintas discusiones teóricas y a diferentes formas de institucionalización de la misma. Las discusiones y cambios atraviesan tanto la forma en la que se prevé la formación de ciudadanos como en qué modelo de ciudadanía se propicia (o debe propiciar) desde el Estado, lo cual remite, asimismo, a los debates disciplinares implicados en su enseñanza. Los sentidos y expectativas de ciudadanía que se configuran en las sociedades competen al campo educativo, en tanto las transformaciones sociales políticas, económicas y culturales, que condicionan al sistema educativo, afectan también la noción de ciudadanía que se asocia al programa institucional de la modernidad (Dubet, 2010).

En la actualidad, la escolarización sigue siendo un aspecto nodal de la experiencia de niños, niñas y jóvenes, pero la misma se complementa con otras experiencias por fuera de la escuela, que condicionan significativamente las cosmovisiones de ciudadanía resultantes en los sujetos. Todos los cambios institucionales y sociales influyen en los procesos de construcción de ciudadanía que se dan en la escuela, respecto de los cuales se pueden identificar dos esferas complementarias, en las que pueden subsumirse las investigaciones realizadas en la materia desde el campo educativo en Argentina: (I) las propuestas gubernamentales, que se cristalizan en los lineamientos curriculares, en conjunto con las mediaciones institucionales y docentes que ponen en juego las prescripciones. (II) las percepciones y prácticas juveniles; es decir, los sentidos y prácticas políticas juveniles constitutivas de la experiencia escolar y la formación ciudadana en secundaria, desarrolladas *en* y *desde* la escuela (Manelli, 2022).

Respecto de estas cuestiones, vinculadas con la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria, se deben considerar los rasgos propios del sistema educativo argentino. Desde su conformación en el Siglo XIX hasta su consolidación y desarrollo a lo largo del Siglo XX, el sistema educativo se dirimió entre la centralización de las responsabilidades y competencias vinculadas con la educación básica en cabeza del Estado Nacional y la descentralización de los servicios educativos en las jurisdicciones, con una dinámica pendular (Scioscioli, 2015). En este marco, tras un período donde se consagró el modelo descentralizado, marcado por la transferencia de responsabilidades administrativas y financieras a las jurisdicciones provinciales (tanto la educación básica como el nivel superior no universitario), la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) propició una tendencia hacia la recentralización del

sistema (Ruiz, 2016), que en materia curricular supuso el desarrollo de lineamientos curriculares obligatorios nacionales (los Núcleos de Aprendizaje Prioritario - NAP) que tienen por fin constituir un piso federal de contenidos que deben enseñarse en todas las jurisdicciones. No obstante, las provincias cuentan con un amplio margen de discreción a la hora de desarrollar sus propias políticas curriculares, por lo que las propuestas gubernamentales jurisdiccionales pueden ser diversas. Siede (2013) aborda la fragmentación de los espacios consagrados a la formación ciudadana en cuanto a los lineamientos curriculares jurisdiccionales, resultante de la descentralización del sistema educativo y con independencia de la existencia de lineamientos curriculares federales. Es por ello que los diseños curriculares jurisdiccionales son casos de estudio autónomos, a partir de los cuales se conforma el modelo de ciudadanía que se propicia en un determinado contexto jurisdiccional.

El presente trabajo tiene por objeto comprender el modelo de ciudadanía promovido desde el Estado a partir del análisis de los lineamientos curriculares, tomando el caso particular de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, el abordaje comprende la caracterización de la configuración disciplinar en las prescripciones curriculares de la jurisdicción y la reconstrucción de la concepción de ciudadanía subyacente en dichos lineamientos.

### **La cuestión curricular en la educación ciudadana**

La educación ciudadana en el plano prescriptivo está atravesada por múltiples complejidades al momento de definir un campo disciplinar, un marco curricular y una tradición didáctica. En este sentido, podemos identificar, en primer lugar (y para el caso argentino en particular) la sensibilidad de los espacios destinados a la formación ciudadana a los cambios institucionales. Este aspecto tiene una explicación histórica, que remite a la inestabilidad institucional del país durante el Siglo XX, signada por dictaduras y democracias endebles. Las reformas curriculares desarrolladas durante el período, identifica Bottarini (2013), se corresponden con los proyectos políticos del momento, y el modelo de ciudadanía propiciado en el orden prescriptivo obedece a los intereses de los sectores gobernantes. En este marco, distintos estudios historiográficos permiten sostener que el modelo de ciudadanía ha tenido variaciones significativas a lo largo del tiempo. Los primeros modelos estuvieron más centrados en el aprendizaje del sistema institucional y jurídico del Estado, con una impronta eminentemente jurídica (Romero, 2004), que mermó en las décadas siguientes por propuestas con menor formación jurídica o una aproximación deshistorizada y aislada de su dimensión política (Cardinaux, 2002). Los modelos de ciudadanía durante el Siglo XX oscilaron entre propuestas más institucionalistas y otras más participativas, con mayores contenidos políticos. Los cambios también operaron en la tematización histórica que tiene lugar en la formación ciudadana, en tanto los primeros modelos

privilegiaban contenidos históricos orientados a la consolidación de un relato nacional, mientras que las propuestas posteriores de índole más reflexiva de los procesos históricos. Por su parte, desde la década del '90, a través de los lineamientos federales enmarcados en la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993, Contenidos Básicos Comunes), se incorporaron contenidos de orden ético, lo cual se dio en detrimento de los contenidos políticos (Porro e Ippólito, 2003). Este cambio en la configuración disciplinar dio lugar a una concepción de ciudadanía más replegada del espacio público institucional, y más orientada a formas de participación vinculadas con organizaciones de la sociedad civil.

En segundo lugar, un aspecto problemático del campo de la educación ciudadana es el de la *precariedad epistemológica* (Böhmer, 2008), que consiste en la inexistencia de acuerdos para la conformación de un campo disciplinar autónomo, asociada directamente con el carácter multidisciplinar de estos espacios (Siede, 2013), que abrevan de campos tales como el derecho, la historia, la ética y las ciencias sociales en general. En el caso argentino, la configuración disciplinar de estos espacios ha variado a lo largo del tiempo, desde la primacía del referente disciplinar jurídico en el marco de la conformación del sistema educativo y durante la mayor parte del Siglo XX (Romero, 2004) hacia propuestas más permeables a la reflexión histórica, filosófica o concernientes a las ciencias sociales.

A estos debates disciplinares se suman debates vinculados con los marcos curriculares desde los cuales se debe educar para la ciudadanía. En este punto, y en el caso argentino, las condiciones institucionales del sistema juegan un rol importante a la hora de pensar en la divergencia de formatos. Fairstein (2016) sistematiza las discusiones, la relevancia de los componentes conceptual, axiológico y práctico en la selección y organización del contenido y los fundamentos para la definición de ciudadanía. La discusión del formato no está saldada, y eso se expresa en la divergencia de marcos curriculares en las jurisdicciones, manifestada en la variación existente en la cantidad asignaturas, carga horaria y modalidad.

Todas estas discusiones condicionan necesariamente el proyecto de ciudadanía que el sistema educativo (descentralizado en las propuestas gubernamentales de las distintas jurisdicciones) aspira a proyectar en la sociedad y, por ende, la ciudadanía que se construye en la escuela, que desde luego no se reduce al modelo curricular, pero negocia significados con este. Al respecto, Núñez (2019) plantea que la problemática curricular se inscribe en un proceso de reconfiguración en tres planos que se vinculan entre sí, que incluyen los cambios en la cuestión curricular y comprenden, además, las mutaciones institucionales y las percepciones juveniles en materia de ciudadanía. En este marco, y considerando la complejidad del fenómeno de la construcción de ciudadanía, el estudio se centra en la reconstrucción del modelo de ciudadanía propiciado por el currículum en tanto sintetiza la propuesta gubernamental

en la materia y supone un área de interés en sí misma.

## **Metodología**

El presente trabajo comprende el análisis documental del diseño curricular de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (FEyC) de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires (tanto el diseño correspondiente al Ciclo Básico como al Ciclo General del Ciclo Orientado), en conjunto con los contenidos del área previstos en el espacio curricular de Tutoría. El abordaje, que se basa en la técnica de análisis de discurso, comprende la reconstrucción del contenido de las prescripciones curriculares en la medida en que el discurso es instrumentado por los documentos (Kunz y Cardinaux, 2019).

En primer lugar, se clasificaron los contenidos de acuerdo con las fuentes disciplinares, agrupando a los mismos conforme las tipologías desarrolladas por Siede y Larramendy (2013) para los contenidos constitutivos de la educación ciudadana, como a) sociohistóricos, que proveen herramientas para comprender la sociedad; b) éticos, que aluden a la deliberación sobre principios para el análisis de la realidad social; c) jurídicos, que remiten al análisis de la dimensión normativa de la vida social y d) políticos, que remiten a la reflexión sobre el poder y las condiciones de intervención colectiva en la transformación de la realidad. Simultáneamente, el análisis comprendió la cuantificación de los contenidos correspondientes a cada área disciplinar en orden a establecer las relaciones de prevalencia entre cada uno de los componentes.

En segundo lugar, en lo que respecta a la reconstrucción de la noción de ciudadanía, se identificaron las referencias estrictas al término “ciudadanía”, las calificaciones del término, los conceptos asociados y opuestos a dicha noción, el alcance del ejercicio en términos de escala y las formas de participación comprendidas. También toma en cuenta, específicamente, la forma de concebir al sujeto y a la sociedad como elementos constitutivos de la noción de ciudadanía. En este sentido, el análisis discursivo comprende relaciones de asociación y especificidad para la descripción de la noción de ciudadanía subyacente en las prescripciones curriculares.

## **Discusiones relativas a la construcción de ciudadanía**

Asimismo, este trabajo recupera algunos debates teóricos que atraviesan la categoría de ciudadanía, en torno a la jerarquización de determinados valores. Al respecto, Haste (2017) organiza la discusión, identificando el debate entre individualistas y comunitaristas como el principal estructurante de las disputas de sentido que atañen a la noción de ciudadanía. Por un lado, las miradas individualistas entienden que el propósito de la vida en sociedad es garantizar la justicia y facilitar el desarrollo individual, mientras que las perspectivas comunitaristas promueven el fortalecimiento

de los lazos comunitarios y el reconocimiento de las necesidades colectivas. En este segundo caso se problematiza la noción de autonomía que prima en las perspectivas individualistas y se privilegia el carácter colectivo de los principios y valores sociales, además de ponderar la interacción a pequeña escala como condición para garantizar la unidad política. Estas categorías aportan a un debate que no está resuelto en materia de ciudadanía, pero sirven para abordar tendencias que se presentan en las distintas instituciones, normas, sentidos y prácticas que hacen a los procesos educativos (Núñez, Otero y Quinzani, 2021). En esta línea, este trabajo se sirve de la conceptualización desarrollada por Rose (2007) sobre las territorialidades políticas y las formas de gobierno donde se da un desplazamiento de *lo social* como matriz de solidaridad, con la sociedad integrada, hacia *las comunidades* donde las territorialidades se construyen de modo localizado y con lazos que responden a clivajes específicos (como puede ser el género o la pertenencia misma a una escuela) como elementos constitutivos de la identidad. Esta caracterización trasciende la dicotomía entre individuo y comunidad, y presenta experiencias de ciudadanía más próximas, locales, que afectan a la unidad social y política a partir de formas de interacción de menor escala.

Simultáneamente, este trabajo se sirve de antecedentes que abordan las perspectivas de ciudadanía en el contexto argentino. Para ello, el trabajo de Pereyra (2016), analiza la configuración de los conflictos políticos y las demandas sociales en Argentina en las últimas décadas y refiere a la individuación como clave organizadora de los conflictos, lo que significa que es el punto de vista individual (a pesar del anclaje social, como puede ser la clase social) el que estructura las demandas, más allá de que estas se organicen colectivamente.

Por último, para el análisis de la noción de convivencia, eje constitutivo de la ciudadanía (Mastache, 2019) que, a tono con las perspectivas contemporáneas en la materia, hace énfasis en la convivencia escolar en tanto los procesos de construcción de ciudadanía se desarrollan a partir de la puesta en práctica desde la escuela, se apela a aportes teóricos que caracterizan la evolución de los procesos de convivencia en la escuela secundaria, producto de los cambios en las condiciones institucionales del nivel. Al respecto, Núñez y Fridman (2019) marcan un cambio en la cosmovisión relativa a la convivencia en la escuela desde un modelo jerárquico, unilateral y adultocéntrico (Litichever, 2019) a formas más horizontales, orientadas a desarrollar maneras de estar con otros y resolver conflictos de forma democrática, privilegiando el diálogo.

Estos conceptos permiten mapear los términos en los que se configura el modelo de ciudadanía en las prescripciones curriculares, en tanto los cambios en la ciudadanía para la que se educa en la escuela se imbrican mutuamente con las transformaciones sociales y las perspectivas de ciudadanía resultantes.

## La ciudadanía en el nivel secundario de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires

El sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires atraviesa desde 2014 un proceso de reforma integral denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES). El mismo se enmarca en lo especificado por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) y los lineamientos dispuestos por el Consejo Federal de Educación en las Resoluciones N° 47/2008 (para la Educación Técnico-Profesional), N° 84/2009 (para la Educación Secundaria Obligatoria) y N° 93/2009 (para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria). La NES consta de un Ciclo Básico de dos años de duración que abarca el primer y el segundo año de la Formación General, común a todas las orientaciones; y un Ciclo Orientado de tres o cuatro años, que comprende trece orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Artes, Matemática y Física, Educación y Literatura. Asimismo, la NES propone dos campos de formación: uno general que comienza en el Ciclo Básico y se extiende a lo largo de todo el nivel y uno específico que forma parte del Ciclo Orientado, e incluye asignaturas propias de la orientación. En ese marco, se encuentra un espacio curricular específico para la formación ciudadana, denominado “Formación Ética y Ciudadana” (FEyC) presente tanto el ciclo básico como el tramo de formación general del ciclo orientado (entre 1° y 4° año).

La referencia al marco jurisdiccional en el que se inserta FEyC contribuye a contextualizar el análisis curricular, en tanto el mismo prevé la articulación del espacio curricular con otros espacios curriculares. En lo que respecta a la educación ciudadana, el Proyecto Institucional de Tutoría incluye contenidos asociados a la FEyC, y establece como objetivo el acompañamiento, apoyo y sostén de las trayectorias escolares de todos los adolescentes y jóvenes estudiantes para que puedan aprovechar al máximo sus posibilidades de aprendizaje escolar y egresar con conocimientos y habilidades relevantes que les permitan ampliar sus perspectivas de integración al mundo social, cultural y productivo (GCBA, 2015). Si bien este rol está regulado por la Resolución del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires N°4184/MEG/06 (2006), la NES reconfigura el espacio, prescribiendo desde el Diseño Curricular el trabajo colectivo entre tutores, docentes y directivos. Entre los ejes que comprende el taller correspondiente a 2° año, se encuentran el de “Participación y protagonismo en la vida institucional” y “El proyecto de vida en la adolescencia y la juventud”, para los cuales se sugiere una serie de contenidos: la participación política en proyectos escolares específicos ofrecidos por la escuela, la gestión estudiantil en los posibles órganos de representación (Consejo de Convivencia, Centro de Estudiantes y Consejo de Aula). La participación es concebida como un conocimiento que se aprende a través de la práctica y la reflexión sobre ella; en el rol de los órganos de representación y en lo que respecta a la conviven-

cia a través del abordaje de los conflictos. Se enfatiza en el valor de las opiniones, la construcción de acuerdos y consensos, y el derecho a reclamar ante la falta de acuerdo. El Diseño Curricular presenta estos contenidos como objeto de enseñanza de Educación Ciudadana en tanto contenido transversal, pero no explicita a priori vinculación con ningún espacio curricular.

**Tabla 1: contenidos prescritos por adscripción disciplinar**

Tipo disciplinar	Cantidad de contenidos enunciados en las prescripciones curriculares
Ético	17
Jurídico	35
Sociohistórico	40
Político	28

Fuente: elaboración propia

El análisis y la cuantificación de contenidos por tipo disciplinar, conforme la tipología prevista en el apartado anterior arroja que las prescripciones curriculares de enuncian 17 contenidos de tipo ético, 28 de tipo político, 35 de tipo jurídico y 40 de tipo sociohistórico. De ello se puede colegir que, si bien hay una mayor inserción de contenidos de las ciencias sociales, a tono con las discusiones en el área de las últimas décadas (Audigier, 2000), los contenidos jurídicos continúan ocupando un lugar central en la configuración disciplinar del espacio, lo que remite a una tradición del espacio que persiste. Aún así, la representación de los contenidos de los primeros tres grupos es relativamente proporcional. Independientemente de ello, si bien los contenidos de raigambre ética tienen un lugar menor en la configuración disciplinar de FEyC, en la fundamentación general del espacio en su diseño curricular se alude a la inclusión de un eje específico, denominado “cuidado de uno mismo y de los otros” (GCBA, 2015, p.227). La inclusión de esta dimensión, según se plantea en la fundamentación del diseño, “hace a una concepción de la ciudadanía más amplia, que refleja aspectos centrales relativos a los marcadores identitarios y el proyecto de vida de los jóvenes” (GCBA, 2015, p. 229), de lo cual se extrae que la perspectiva ética tiene un impacto significativo en la definición de ciudadanía que plantea el modelo curricular.

Ya en lo que respecta a la inserción de contenidos en la configuración de la noción de ciudadanía, el análisis de los lineamientos curriculares del espacio muestra que la organización de los contenidos para los dos ciclos de la asignatura responde a dos propósitos pedagógico-didácticos diferentes. Ambos documentos curriculares muestran que los distintos referentes curriculares que responden a la tipología adoptada para el análisis interactúan en todos los grados del espacio de FEyC,

aunque no en términos iguales. En este sentido, se observan dos tendencias diferenciadas. En primer lugar, en el Ciclo Básico, se imponen los contenidos jurídicos y políticos, asociados a las instituciones del Estado y la sociedad civil. El conocimiento de la organización política del Estado se presenta en clave institucionalista, vinculada con la propia tradición de los espacios curriculares de formación ciudadana y la convivencia como condición para la estructuración de la vida en sociedad (desde la ética) se presentan como los propósitos principales en los primeros dos años. Más allá de dicho propósito, los contenidos de convivencia ocupan un lugar destacado en el Ciclo Básico. Por su parte, contenidos relacionados con la participación y la reflexión sobre los procesos históricos y sociales se destacan en el Ciclo Orientado, lo que supone una mayor incorporación de contenidos políticos y sociohistóricos. Esta distinción opera en los contenidos prescriptos, pero no en los propósitos y objetivos consignados para el espacio de FEyC, cuya formulación es única y remite a una propuesta integral. En dicho sentido, las tendencias diferenciales son un dato para destacar.

Para reconstruir la concepción de ciudadanía que subyace en los diseños curriculares, el punto de partida es la identificación de las calificaciones y acciones atribuidas al término “ciudadanía”. En este sentido, las prescripciones definen a los ciudadanos como “sujetos de derecho partícipes de la vida pública y a la práctica ciudadana como el ejercicio responsable y creativo de derechos y obligaciones, la comprensión de la realidad y el cuidado de sí y de los otros”. Asimismo, se alude explícitamente al carácter multidimensional de la categoría, cuyo ejercicio implica la proyección en diferentes ámbitos y a distintas escalas, lo cual anticipa la amplitud que existe en la construcción de ciudadanía (Núñez y Fuentes, 2015).

A su vez, los derechos humanos son presentados como marco referencial ético y jurídico para el ejercicio de la ciudadanía. En la historización que hace de la inserción curricular de los derechos humanos, Siede (2016), identifica una conceptualización que los asocia al sustento filosófico (o principio ético) de la humanidad. No obstante, el autor sostiene que dicha representación dejó lugar a lecturas eminentemente axiomáticas y abstractas, sin desarrollar los alcances ni las implicancias prácticas de los derechos humanos que, simultáneamente, son calificados como orden supralegal, sin dar cuenta del carácter operativo, es decir, de los derechos específicos que corresponden a los ciudadanos. La consignación de los derechos humanos en estas dimensiones expresa el carácter multidisciplinar de FEyC, y el consecuente desdibujamiento de los límites entre cada disciplina, en tanto las mismas acaban por imbricarse. En este caso, un objeto disciplinar eminentemente jurídico es enunciado en términos fundamentalmente éticos.

En cuanto a la inclusión de contenidos propiamente éticos, las prescripciones curriculares enuncian contenidos vinculados con valores como la libertad respon-

sable, el respeto, la solidaridad, la convivencia pacífica y democrática, la justicia, la igualdad y la cooperación. En este segmento podemos incluir a los saberes que se asocian con la categoría de convivencia, de destacada inserción en los lineamientos curriculares. Se enuncian, en ese sentido, contenidos como la tolerancia como clave para la convivencia, la convivencia entre grupos y culturas diferentes convivencia pacífica y democrática, lo que remite a una conceptualización amplia de convivencia, y la convivencia y el conflicto en el grupo de pares, la escuela y la comunidad y el respeto valoración de las diferencias como un principio fundante de la convivencia (GCBA, 2015).

Estos contenidos se relacionan con la convivencia en su faz comunitaria pero también institucional, en tanto se vincula con la convivencia escolar y las dinámicas de sociabilidad que se procesan en el aula y a través de los órganos de participación estudiantil, a partir de la articulación con el espacio de tutoría. Ello permite identificar la promoción de una perspectiva de convivencia en clave contemporánea.

Por otra parte, es significativo el lugar de la categoría de cuidado en los contenidos prescriptos. Los lineamientos incluyen como contenidos las prácticas de respeto y cuidado y los actos personales y sus consecuencias en el cuidado de la salud, el cuidado del espacio público y la movilidad, el cuidado de uno mismo y de los otros, la construcción de ideales y la cultura de la imagen, y su impacto en el cuidado de la salud. Los mismos se relacionan con los contenidos de la agenda de géneros y diversidades: se incorporan contenidos tales como “Desigualdades de género. Los vínculos de cuidado y protección”, “Los roles de género a lo largo de la historia, Desigualdades de género, violencia de género y trata de personas, Los marcadores identitarios: la edad, los consumos culturales, el género, igualdad de géneros y valoración de la diversidad” (GCBA, 2015, p. 236). Todos estos contenidos contribuyen a una noción de ciudadanía que privilegia la faz comunitaria y los vínculos interpersonales, de mayor proximidad.

Las formas de participación asociadas a la noción de ciudadanía en los diseños curriculares aluden a las formas de participación institucional previstas en la constitución nacional, incluyendo al voto, el amparo individual y colectivo, el hábeas data y el hábeas corpus, el referéndum, la consulta popular y la iniciativa popular. También se incorporan formas de participación más recientes como los pedidos de acceso a la información pública y se consignan como contenidos los mecanismos de protección de derechos (judiciales y administrativos) en general. Si bien la participación institucional tiene un lugar preponderante en la definición de ciudadanía, se prescribe el abordaje de formas de participación no institucionales, aunque en términos más generales: se incluyen contenidos como la participación social y política a través de organizaciones de la comunidad o el análisis de la participación en instancias sociales, asociaciones, u ONG, haciendo énfasis en la potencia transfor-

madora de dichas prácticas (GCBA, 2015). El contraste entre estas formas de participación en el modelo de ciudadanía que propone la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires tiene un punto central, que consiste en la relación con los contenidos de ciudadanía incluidos en el espacio de Tutoría, donde se encuentran los contenidos asociados a la participación en el espacio escolar. En este sentido, se incluye la tematización de los órganos de representación gremial estudiantil (específicamente, el Centro de Estudiantes, el Consejo de Convivencia y el Consejo de Aula). Estos contenidos son presentados por el documento curricular como pertenecientes al área de educación ciudadana como contenido transversal, pero sin hacer explícita una articulación particular con FEyC (aunque sí prevé la articulación con todos los espacios disciplinares). Esta falta de articulación, en el orden prescriptivo, es fundamental para pensar en el modelo de ciudadanía que la jurisdicción propicia, en tanto la conexión entre los contenidos prescritos en ambos espacios es significativa.

Por último, en lo que respecta al alcance del ejercicio de ciudadanía previsto en el currículum, las referencias remiten al nivel comunitario, local, nacional, regional y global. No obstante, los contenidos identificados en materia de convivencia y participación desarrollados en este trabajo permiten aseverar que el plano comunitario, (para las formas no institucionalizadas) y local y nacional (para las formas institucionalizadas) son las que prevalecen en cuanto al énfasis asignado en las prescripciones.

### **Conclusiones: el modelo de ciudadanía que promueve la Ciudad de Buenos Aires**

Este artículo presentó el análisis de los diseños curriculares de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” junto con los lineamientos correspondientes al área en el espacio de Tutoría en el marco de la NES, con la consecuente reconstrucción del modelo de ciudadanía promovido desde el Estado a través del currículum en el caso jurisdiccional.

A modo de conclusión, es posible sintetizar una serie de rasgos que caracterizan a la ciudadanía que se prescribe en la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, el modelo de ciudadanía, en términos éticos, se asocia al ejercicio responsable y reflexivo de derechos y obligaciones, en gran medida al cuidado (de sí y de los otros); y privilegia el plano comunitario e interpersonal. Asimismo, incluye a los derechos humanos como marco ético (aunque con un alcance mayormente declamativo), a la solidaridad y la cooperación como pautas para la responsabilidad individual y comunal y a la convivencia como forma de estar con otros, pero con una impronta mayormente individual al momento de pensar lo común y las interpelaciones a las instituciones de la sociedad civil. Simultáneamente, la convivencia circunscripta a lo escolar es presentada en términos horizontales, a tono con las discusiones contem-

poráneas en la materia (Núñez y Fridman, 2019). Lo común, en las prescripciones curriculares de la jurisdicción, se enmarca en el desplazamiento de lo social hacia las comunidades desarrollado por Rose (2007) y la individuación de los reclamos como expresión de la fragmentación de lo colectivo (Pereyra, 2016). La matriz solidaria y la perspectiva localizada que se identifica en los contenidos prescriptos contribuye a asociar al modelo a las mutaciones cruzadas (Dubet, 2003) entre Estado y sociedad (aquí expresadas en la política curricular de los sistemas educativos).

En lo que respecta a las formas de participación implicadas en la concepción de ciudadanía curricular, el modelo jurisdiccional oscila entre una concepción eminentemente institucionalista, que comprende la tematización de las formas de participación previstas constitucionalmente, se vincula directamente con las perspectivas jurídicas y políticas que integran la configuración disciplinar de FEyC y dialoga con una tradición del espacio; y una concepción no institucionalizada, que está relacionada con la participación social y política, pero a través de formas de organización comunitarias, con una proyección hacia la esfera pública de menor escala. La coexistencia entre estas dos formas de pensar la participación no supone que una de ellas deba imponerse, sino que expresa los desplazamientos y tensiones existentes en materia de ciudadanía. Haste (2017) hace una síntesis conceptual sobre las tres áreas estructurantes de la ciudadanía, refiriéndose: a) al comportamiento de votar, que remite a la tradición institucional de participación, b) a colaborar en la comunidad, que remite a la perspectiva no institucional, voluntarista y de proyección a pequeña escala y c) a escuchar y hacerse escuchar, que remite a la cosmovisión liberal en torno a la valoración de la autonomía individual como clave para interactuar con los otros. En tal sentido, el modelo curricular de la jurisdicción recoge estas tensiones, aunque el grado de inserción de los contenidos y la configuración disciplinar resultante parece privilegiar las formas de participación comunitaria, la dimensión individual en términos de derechos y la solidaridad y cooperación como valores traducidos en el establecimiento de lazos interpersonales, en detrimento de la participación como puede ser a través de organizaciones gremiales o político-partidarias.

En este punto, la tematización de los órganos de representación estudiantil en el espacio de Tutoría, por fuera de FEyC, supone también una jerarquización en el modelo de ciudadanía propiciado por la jurisdicción. Si bien puede leerse como una política curricular orientada al abordaje en profundidad de estos órganos, mientras en FEyC se privilegia el abordaje conceptual (y no práctico) de la ciudadanía, esa complementariedad es relativa cuando se observa que la ciudadanía que se promueve en FEyC está asociada a la participación a escala comunitaria, y desde una matriz solidaria. Cabe preguntarse, entonces, si esta disociación no diluye la dimensión de la participación desde la escuela y, en su lugar, no promueve, sobre todo, un modelo de ciudadanía sin interacción con las instituciones más allá del voto

y los otros mecanismos previstos en la Constitución nacional.

En lo que respecta a la proyección de la participación ciudadana promovida en los diseños curriculares, si bien se enuncian contenidos vinculados a todos los niveles, la misma alcanza fundamentalmente, a la esfera comunal y local en las formas no institucionalizadas y nacional en las formas institucionalizadas.

Este estudio del caso de la Ciudad de Buenos Aires no comprendió el análisis de los lineamientos federales para el área de Formación Ética y Ciudadana, los cuales deben ser observados en los desarrollos curriculares jurisdiccionales. No obstante, el escenario de fragmentación curricular en el área, producto del amplio margen de discreción de las provincias en un sistema educativo descentralizado como el argentino, permite considerar la propuesta curricular más allá del grado de cumplimiento de los lineamientos federales, en tanto las propuestas gubernamentales son diversas, tal como advertimos en estudios comparados previos (Manelli y Delas, 2023).

Independientemente de ello, Mazzola y Eiros Scoop (2019) analizan los casos de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos en cuanto al grado de inserción de los NAP en sus lineamientos curriculares. Al respecto, las autoras reconocen que el grado de cumplimiento es significativo y, si bien su aproximación no analiza cada caso en profundidad, sostienen que los modelos de ciudadanía que promueven ambas jurisdicciones son diferentes. En este sentido, la línea de investigación que este trabajo representa podría escalarse y llevar adelante un análisis a nivel federal de los lineamientos provinciales, incluyendo el modelo de ciudadanía que se promueve en los lineamientos federales. Este estudio, a su vez, es un aporte a la discusión sobre la ciudadanía para la cual educa (y debe educar) la escuela: las características de los proyectos educativos en la materia y las condiciones para una construcción de ciudadanía igualitaria.

## Bibliografía

- Audigier, F. (2000). *Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship. Final Report*. Council of Europe.
- Böhmer, M. (2008). Prólogo. En V. Batiuk (Coord.), *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria* (pp. 4-8), CIPPEC.
- Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En G. Schujman e I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp.179-226). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cardinaux, N. (2002). La formación jurídica en la enseñanza media. *Revista de Sociología del Derecho* 21(22), 106-116.
- Cardinaux, N. (2013). Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza. En G. Schujman e I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, (pp. 111-132). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En J. Benedicto, y M. Morán (Coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, (pp. 219-234), INJUVE (España).
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 12-25.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-22.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 140-153.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015). Diseño curricular Formación Ética y Ciudadana (NES). RESOL-2015 -321 -MEG (1° a 4° año).
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, A. (2021). La “discusión” en las aulas. Un estudio sobre las experiencias de formación ciudadana en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Praxis educativa*, 25(3), 1-17.
- Kunz, A. y Cardinaux, N. (2019). *Investigar en Derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*, Ariel.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (Comps.), *Escuela Secundaria, Convivencia y Participación*, (pp.145-168). Buenos Aires: Eudeba.
- Manelli, M. (2022). Construcción de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: temas y enfoques en la investigación educativa en Argentina. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(33), 147–159.
- Manelli, M. y Delas, S. (2023). Concepciones del Derecho en la Educación Ciudadana en Argentina. Un estudio curricular comparado. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-13.
- Mastache, A. (2019). Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. *Revista de Educación*, 10(17), 31-52.
- Mazzola, F. C. y Eiros Scopp, A. (2019). Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios tensiones y dilemas en los Diseños Curriculares en Formación Ética y Ciudadana de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación* (10), 68-81.
- Muiños, C. y Ruiz, M.C. (2016). La educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: hacia la Nueva Escuela Secundaria. En G. Ruíz (Coord), *La Educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*, (247-302). Buenos Aires: Eudeba.
- Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. *Estudios Sociales. Revista universitaria semestral*, 23(56), 155-177.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(25), 351-372.
- Núñez, P. y Fridman, D. (2019). La escuela secundaria y los desafíos de la inclusión: nuevos temas de agenda sobre convivencia, participación y juventudes. En P. Núñez, L. Litichever y

- D. Fridman (Comps.), *Escuela Secundaria, Convivencia y Participación* (pp.15-28). Buenos Aires: Eudeba.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario-CLACSO.
- Núñez, P., Otero, E. y Quinzani, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Linhas Críticas*, 27, 1-20.
- Otero, E. (2016). Jóvenes en la agenda legislativa de 2012 y 2013 en Argentina: voto joven, convivencia escolar y centros de estudiantes. ¿Promoción de los derechos de la juventud o respuestas políticas a los reclamos? *Cuadernos del Ciesal*, 13(15), 159-173.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.
- Pereyra, S. (2016). La estructura social y la movilización. Conflictos políticos y demandas sociales. En G. Kessler (Comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Porro, I. e Ippólito, M. (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). *6to. Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario*.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Romero, L.A. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- Ruiz, G. (2016). Reformas educativas nacionales: definiciones normativas y voces públicas. En G. Ruíz (Coord), *La Educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 53-95). Buenos Aires: Eudeba.
- Ruiz, G.; Delas, S. y Manelli, M. (2023). La educación ciudadana revisada: definiciones curriculares federales y adaptaciones provinciales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 53(2), 1-27.
- Santisteban Fernández, A. (2013). La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 11 (11), 187-213.
- Schujman, G. (2008). Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos. En V. Batiuk (Coord.), *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria* (pp. 22-28), CIPPEC.
- Schujman, G. (2013). Concepciones de la ética y la formación escolar. En G. Schujman e I. Siede. (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 71-88). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. Buenos Aires: Eudeba.
- Siede, I. (Comp). (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10(10), 2-13.
- Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*.

Buenos Aires: Eudeba.

Siede, I. y Larramendy, A. (2013). *¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?* Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Terigi, F. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier "Reformas de la forma escolar", 63-71.

Tröhler, D., Popkewitz, T., y Labaree, D. (2011). Children, Citizens, and the Promised Lands: Comparative History of Political Cultures and Schooling in the Long 19th Century. En D. Tröhler, T. Popkewitz y D. Labaree (Eds.), *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century* (2-27). London: Routledge.

## Notas

<sup>1</sup> Abogado y Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO Argentina) y Doctorando en Derecho Político (Universidad de Buenos Aires).

<sup>2</sup> Las disciplinas que participan de la educación ciudadana han realizado distintos abordajes de la cuestión, analizando la inserción de estas como contenido de la formación de ciudadanos. Existen en este sentido consideraciones teóricas sobre los términos para enseñanza de la historia (Pagés, 2009; Santisteban Fernández, 2013); sobre las discusiones epistemológicas asociadas al derecho en tanto objeto disciplinar, desde la filosofía o teoría del derecho, pero proyectadas hacia el derecho como contenido curricular (Cardinaux, 2013); sobre las teorías filosóficas correspondientes a la ética y su configuración como saber práctico en la educación ciudadana (Schujman, 2013) y sobre las ciencias sociales en general, y el rol de la conceptualización de lo social en la formación de ciudadanos/as (Siede, 2010).

<sup>3</sup> La variación y diferenciación de los espacios curriculares de educación ciudadana en lo que respecta a la carga horaria también constituyen un elemento a destacar. Mientras que algunos casos jurisdiccionales cuentan con una propuesta educativa donde la carga horaria destinada a estas asignaturas es destacada (Chaco, Córdoba, Corrientes, Mendoza y Santa Cruz cuentan con una carga horaria superior a las 500 horas cátedra), en otras la carga horaria es cercana o incluso inferior la mitad (Chubut, Ciudad de Buenos Aires, Neuquén y San Juan destinan menos de 300 horas cátedra). En este punto, se destaca que son varios los casos donde la carga horaria no es regulada por el propio currículo (Ruiz, Delas y Manelli, 2023).

<sup>4</sup> A modo de ejemplo, podemos mencionar el caso de la asignatura denominada "Construcción de Ciudadanía" en la Provincia de Buenos Aires, que conforma un espacio curricular para el desarrollo de proyectos frente a otros casos como el del espacio que motiva este trabajo, denominado "Formación Ética y Ciudadana" que constituye un espacio curricular independiente pero participante, a su vez, de los proyectos areales en el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES).

<sup>5</sup> Asimismo, la reconstrucción de estos modelos resulta de interés como punto de partida para analizar la relación entre las distintas dimensiones que confluyen en la construcción de ciudadanía, es decir, su relación con las mediaciones institucionales en general y docentes en particular, así como con las cosmovisiones juveniles que se hacen presentes en el espacio

escolar. Sobre las dinámicas áulicas o las percepciones de los agentes involucrados en este proceso, léase (entre otros): Núñez y Litichever (2015); Hernández (2021).

<sup>6</sup> El campo del currículum está atravesado por múltiples discusiones a la hora de definir su propio objeto. Terigi (1999) mapea los desarrollos conceptuales en el campo y la diversificación de los mismos, dando cuenta de su hipertrofia, signada por multiplicidad de conceptualizaciones que, paradójicamente, acaban por difuminar sus contornos al incorporar las esferas correspondientes a la enseñanza y aprendizaje, volviendo vaga a la propia categoría. Este artículo se centra en la especificidad del documento curricular como norma prescriptiva de contenidos a ser enseñados. En este marco, se recupera una definición de Inés Dussel (2014), que define al currículum como documento público que sintetiza una propuesta cultural del Estado, que supone una selección de ciertos saberes y procedimientos, traduciendo de forma particular los principios culturales, políticos, económicos, sociales y científicos en dispositivos de enseñanza y aprendizaje.

<sup>7</sup> La circunscripción a dichos espacios curriculares no niega la existencia de otros espacios curriculares que trabajen la categoría de ciudadanía; la elección radica en que la asignatura es común a los estudiantes que transitan la modalidad, con independencia de la orientación elegida, y hace a la mayor parte de la oferta institucional de la jurisdicción. En este sentido, constituyen los espacios curriculares preponderantes en el ámbito de la educación ciudadana.

<sup>8</sup> La teoría liberal clásica de la justicia de Rawls (2012) se basa en un contrato social orientado a promover el bienestar entre sus miembros a partir de la distribución de bienes primarios, los cuales comprenden derechos y deberes, oportunidades y privilegios. En la sociedad liberal, los individuos deben poder realizar sus planes racionales y sus expectativas deben estar sujetas a los bienes primarios disponibles.

<sup>9</sup> En discusión con la tradición liberal, Kymilcka reconstruye la perspectiva comunitarista, que repiensa la noción de bien común. En una sociedad liberal, el bien común es el resultado de un proceso de combinación de preferencias individuales consideradas en igual condición. La noción de bien común en el comunitarismo se plantea en otros términos: “Este bien común, más que adaptarse a las preferencias de las personas, proporciona el criterio para evaluar tales preferencias. La forma de vida de la comunidad constituye la base para una valoración social de las concepciones de lo bueno, y la importancia que se concede a las preferencias de un individuo depende del grado en que dicha persona se adecue o contribuya a este bien común” (Kymilcka, 1995: 228).

<sup>10</sup> La estructura curricular de la NES y su incidencia en la relación de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” con otros espacios curriculares fue mayor a partir de la profundización de la NES, también denominada “Secundaria del Futuro”. Esta segunda etapa de reforma curricular, que se encuentra en proceso de implementación desde 2018, no supuso la modificación de los lineamientos curriculares, sino que se centró en las condiciones institucionales del nivel, a partir de la modificación de la distribución de las asignaturas, la implementación de la designación docente por cargo, la incorporación de horas de trabajo para la integración curricular y la articulación del trabajo docente (para la planificación a escala del área curricular y para el desarrollo de proyectos con otras áreas curriculares), así como también la realización de prácticas profesionalizantes en el último tramo de formación.

<sup>11</sup> La Ley de Educación Nacional extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización

del nivel secundario. En el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires, la ley local N° 898 del 2002 ya había extendido la obligatoriedad hasta el secundario inclusive. Sin embargo, la Ciudad de Buenos Aires no cuenta con una ley de educación local. Las normas que gobiernan el sistema son diversas y de distinta jerarquía. Coexisten, así, Decretos del Poder Ejecutivo Nacional previos a la autonomización de la ciudad; Resoluciones ministeriales nacionales; Resoluciones ministeriales locales; Decretos de la Jefatura de Gobierno de la Ciudad y disposiciones de distintas dependencias ministeriales. La complejidad del caso está asociada a la transferencia de los servicios educativos y al cambio de la jurisdicción en sí (autonomización y descentralización) (Muiños y Ruiz, 2016).

<sup>12</sup> Existen distintos desarrollos normativos que promovieron la participación estudiantil y juvenil a partir de la institucionalización de los órganos de representación gremial. Al respecto, se pueden mencionar los casos de la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral que crea el "Programa Nacional de Educación Sexual Integral", la Ley N°26.877/2013, que institucionaliza y promueve la creación de Centros de Estudiantes, reconociéndolos como órganos de representación y participación estudiantil, la Ley 26.774 de Ciudadanía Argentina, que faculta a ciudadanos/as para el voto a partir de los 16 años y la Ley N° 26.892/2013, que establece un marco regulatorio para la Promoción de la Convivencia en las escuelas. Trabajos como el de Otero (2016) reconocen en estas iniciativas el impulso desde las políticas de juventud a la participación estudiantil como parte de la construcción de ciudadanía. Si bien la Ciudad de Buenos Aires contaba con leyes específicas para los Centros de Estudiantes (Ley 137/1998) y de Convivencia (Ley 223/1999), es importante pensar estos desarrollos como una tendencia a nivel nacional.



## ¿Cómo se escribe una experiencia docente que es una experiencia de vida? How to Write Teaching Experience When It Is Actually Life Experience?

Maria Cecilia Colombani<sup>1</sup>

### Resumen

La siguiente contribución enaltece el presente Número, en tanto socializa una performance de Cecilia a propósito de la presentación del libro *Pasiones; Luis Porta* el pasado noviembre en el maravilloso escenario de la Villa Victoria en Mar del Plata. Decimos que es una performance porque quienes estuvimos allí fuimos paseados con suavidad y encanto, como en una danza, por un recorrido sensible y conmovedor. Cecilia contactó con nosotros. Esta presentación que nos dedicó queda ahora dispuesta para el saboreo de los/as/es oportunos lectores.

**Palabras clave:** Presentación de libro; Recorridos sensibles; Experiencias vitales

### Summary

This piece enhances the value of the current Issue, as it offers a remake of Cecilia's performance at Villa Victoria, in Mar del Plata, when she participated in the editorial release of *Pasiones; Luis Porta*. She then managed to transport the audience, with soft, gentle moves, into a state of sensible awareness and disposition. Cecilia touched us. The words that she uttered in November are now displayed for our potential readers; so many more can indulge in feeling the pleasures of narrating a life.

**Keywords:** Book Release; Sensitive Paths, Life Experiences

Fecha de recepción: 03/04/2024  
Fecha de evaluación: 08/04/2024  
Fecha de evaluación: 09/04/2024  
Fecha de aceptación: 12/04/2024

Cuando recibí la invitación para escribir un artículo que rindiera homenaje al Dr. Luis Pota, sentí una enorme alegría. En primer lugar, por la convocatoria, la cual implica, desde mi criterio y deseo, una cierta pertenencia al grupo de afectos que Luis ha sabido tejer. En segundo lugar, por su propia alegría, que es también la mía.

La trayectoria académica de Luis merece este gesto que, en mi caso, es antes que profesional, afectivo.

Esa trayectoria ha privilegiado algunos objetos de estudios innovadores y particulares en el marco de los ámbitos de investigación tradicionales. La relación de la *praxis* educativa con la memoria como soporte del afecto, con las biografías existenciales, con las narrativas docentes, con el *pathos* que la enseñanza implica, con la presencia del cuerpo como herramienta de transmisión de los saberes, hablan de un modelo de instalación en la *praxis* que roza cuestiones de orden ético, político y antropológico. Creo que su vasta trayectoria y los grupos de investigación que ha formado se inscriben en una circulación del saber donde el reconocimiento del Otro como par antropológico resulta capital a la hora de comprender su deseo de producir los saberes, y, desde este lugar, su producción transgrede los límites de lo meramente educativo.

Esta presentación comienza por donde no debe comenzar. El primer *logos* me sitúa en mi alegría de estar presentando el texto de un amigo. Esa dimensión afectiva suele estar ausente en las presentaciones académicas, pero, para mí, el hecho celebratorio es un *ethos*, una forma de estar instalada en el mundo. Celebro con alegría esta bellísima obra y celebro el tema convocante del texto bellamente trabajado por el Dr. Porta. Nuestra amistad tiene hoy un día de fiesta. Es el amigo que, en gesto de *philia*, se acerca a la invitación del amigo para honrar su obra, que constituye una puesta en circulación de una experiencia docente que constituye, antes bien, una experiencia de vida, una apuesta a hacer del ejercicio docente una práctica amorosa.

En primer lugar, me gustaría referirme al hecho de tratarse de una obra individual, lo que da por resultado un libro que aparece como un tapiz compacto y un tejido sólido.

Encarar una obra de estas características, donde el cuerpo y las emociones cobran protagonismo, da cuenta de un cierto posicionamiento dentro del campo disciplinar.

Se opera un gesto de cuidado del material que se abre a una mirada también cuidadosa que constituye la mayor riqueza del entramado, al tiempo que desafía la narrativa corriente de las prácticas docentes, al hacer del vínculo interpersonal un bastión de la obra.

Cuidar un texto como lo hace el Dr. Porta es poner al libro en perspectiva y en diálogo con una *praxis* docente que aúna, precisamente, teoría y práctica como aquello que, políticamente, puede causar alguna transformación posible. Se produce entonces una fantástica sinfonía y la posición del autor dia-loga con ella experiencia existencial que es el ejercicio docente.

La unidad de la obra está dada por un enfoque problemático. Iniciar una pro-

ducción textual por una inquietud consolidada la perspectiva del autor que lo hace su propio *pro-blema*. El *pro-blema* del ejercicio docente como práctica existencial deviene en el *pro-blema* del autor y resulta así un texto amoroso, amable para leer.

¿Cómo abordar un texto de absoluta actualidad a partir del desafío histórico de repensar el ejercicio docente como práctica ética y política, en tanto ejercicio liberador?

El tema y el *páthos*, el sentimiento, están puestos *es to meson*. Imaginemos la acción de los guerreros homéricos y el valor del centro como aquello común que pertenece al círculo de los guerreros.

El autor, a modo de los guerreros, ha depositado en el centro su pasión por la enseñanza y el resultado vuelve a ser un texto amoroso.

La pasión por esa práctica existencial que supone el reconocimiento del Otro como par, es lo que lo conduce al autor a la escritura de un texto de tamaño envergadura.

Está depositado en el centro lo común, lo que a todo docente interpela y eso común es la educación, como aquello que nos pertenece como objeto de pasión y de estudio.

La educación, en tanto puente y acercamiento al Otro nos interpela, nos con-voca, exactamente en la línea del campo semántico del verbo *vocare*, llamar. El texto nos llama porque desde su trazo narrativo ha pensado y problematizado aquello que nos sigue convocando e interpellando como trabajadores de la educación.

La obra se presenta como una obra en diálogo; no sólo con la problemática que nos interpela, según lo que acabamos de decir, sino con el actual contexto histórico, lo cual abre sus fronteras territoriales e históricas a partir de su absoluta vigencia.

El libro opera, así, como una caja de herramientas en sentido foucaultiano, capaz de arrojar luz sobre las relaciones entre los actores de una cierta experiencia afectiva, como es el ejercicio docente, constituyendo así una respuesta históricamente situada.

El libro aparece como una estructura sólida que recoge nuestra posición como seres históricos que buscan en las relaciones con la docencia los sentidos posibles de un presente que nos define como sujetos. Una vez más, el libro resulta amoroso, dando cuenta, una vez más, de la preocupación del autor, que es, nuestra preocupación por el ejercicio docente.

El punto de partida es siempre el mismo que anima a un pensamiento histórico-situado: repensar los núcleos problemáticos que nos atraviesan y vincularlos con la vida como experiencia que merece ser vivida.

En ese sentido, la tarea de la obra es propiciar el pensamiento, provocarlo como una caja de herramienta capaz de interpretar la realidad de un texto, reconociendo que el *Lógos*, la palabra y el *páthos*, el sentimiento, es lo común, *koinos*, que todos tenemos.

El libro cobra así una dimensión antropológica ya que persigue en el juego de sus desafíos el propio desvelo del hombre de comprender sus coordenadas problemáticas.

¿Cómo se escribe una experiencia docente que es una experiencia de vida?

El libro cobra una dimensión antropológica porque recorta un tema con-vocante como urdimbre o tejido de análisis.

Esa es la función problematizadora de un texto: antes de confirmar lo ya conocido, abrir el juego a nuevas posibilidades interpretativas y a nuevos sentidos posibles. Ese es el juego abierto y siempre renovado de una obra.

El libro es entonces una estructura magmática de donde surgen nuevos aportes al objeto de estudio, una cuidada y esmerada escritura que traduce una pasión, y que enriquece y ennoblece la tarea del autor.

Quizás esta obra apasionada, porque afecta y conmueve, haya nacido del asombro y de allí que nazca con una inquietud. Asombrarse es con-mocionarse, moverse en otra dirección. He allí el horizonte de un pensamiento que se lanza a la aventura de pensar y sentir desde el hecho educativo como hecho complejo. El Dr. Porta conoce las reglas del juego y su asombro frente a la *praxis* educativa es una marca de instalación en su producción académica.

El pensamiento se entrena para instalarse frente al pro-blema. El término es rico y significativo a la presente propuesta: problema, cuestión, propuesta, pero también, saliente, promontorio, baluarte, barrera. El pro-blema opera como una barrera a sortear, como un nudo a desanudar y allí radica la dimensión de todo pensamiento, el origen problemático de todo pensamiento, devenido en esta obra, comprometida y desafiante.

La instalación docente es generar el problema, proponer el nudo para desanudarlo reflexivamente, hacer de la enseñanza un *tópos* problematizador, es decir, una experiencia que nos fuerza a pensar. Quizás ese haya sido el impulso del autor y ese es el desvelo de todos los que hacemos del aula un micro espacio de transformación.

La lectura de esta obra, con su tapiz complejo de miradas y perspectivas, es un hecho transformador.

Me gustaría cerrar las reflexiones con una cita de Michel Foucault que describe la tarea del intelectual: “Para mí, el trabajo intelectual está relacionado con lo que se podría denominar esteticismo, en el sentido de una transformación individual. [...] Es por eso que trabajo como un perro, y lo he hecho así toda mi vida. No estoy interesado en el nivel académico de lo que hago, porque siempre he estado dedicado a mi propia transformación. Es por eso también que cuando me dicen: ‘Bueno, pensaba eso hace pocos años y ahora dice algo distinto’, mi respuesta es: ‘Bueno, ¿cree que he trabajado tanto todos estos años para decir lo mismo y no haber cambiado?’ Esta transformación de uno mismo por el propio conocimiento es, en mi opinión, algo cercano a la experiencia estética”.<sup>2</sup>

Quizás la vida se juegue en esa experiencia de trabajar como un perro para hacer de la vida una morada donde se instale una actitud de vida. Por eso el tema es el amor y el libro un texto amoroso, con la letra amorosa de mi queridísimo amigo.

Este libro más parece tener esas características: mucho esfuerzo, un denodado

trabajo y un intento transformador de la *praxis* desde una actitud de vida.

### Notas

<sup>1</sup> María Cecilia Colombani es Doctora en Filosofía. Profesora Titular Regular de Problemas Filosóficos y de Antropología Filosófica (Universidad de Morón). Directora de la carrera de Filosofía (Universidad de Morón). Profesora Titular de Filosofía Antigua y Problemas Especiales de Filosofía Antigua (Universidad Nacional de Mar del Plata).

<sup>2</sup> Foucault, M. *El Yo minimalista*, p. 97.

*Revista*

*de*

**E**  
*ducación*



**RESEÑAS**  
**Eventos**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## **III Jornadas de Tesistas. Un espacio de reflexión e intercambio de investigaciones de grado y posgrado, diseñadas o en proceso, para compartir experiencias. Mar del Plata, marzo de 2024**

Florencia Genzano<sup>1</sup>

Con el objetivo de crear un espacio de reflexión e intercambio entre estudiantes de grado y posgrado con investigaciones diseñadas o en proceso, los días 7,8 y 9 de marzo se llevaron adelante en la ciudad de Mar del Plata las III Jornadas de Tesistas co-organizadas por: el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE), perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) en conjunto con el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Estudiantes Ciencias de la Educación Humanidades x El Proyecto. Con el objetivo de fomentar la participación de tesistas procedentes de distintas regiones del país, las Jornadas adoptaron un enfoque híbrido. Mientras que los días jueves y viernes se llevaron a cabo a través de encuentros virtuales sincrónicos, el día sábado por la mañana se celebró un encuentro presencial en las instalaciones de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

Desde el año 2022, estos encuentros se han consolidado como una plataforma poderosa para promover y enriquecer investigaciones en curso, además de servir como espacio para recibir asesoramiento de otros investigadores y expertos. La modalidad de trabajo, basada en el intercambio entre pares y la participación de comentaristas externos en las distintas mesas, se ha convertido en el sello distintivo de estas jornadas. En esta edición los objetivos planteados fueron: crear una instancia para la socialización de problemas y procesos de investigación relativos al campo de la Educación; estimular la continuidad de los procesos de tesis en marcha en la comunidad local y en enclaves académicos asociados; y ampliar los horizontes teóricos y epistemológicos de la investigación educativa.

Durante las ponencias, se abordaron diversos aspectos relacionados con la construcción de los trabajos de tesis. Se destacaron experiencias y sentires personales, cambios metodológicos, la flexibilidad necesaria por parte de los investigadores en la construcción del conocimiento, las posibles transformaciones que cada tema

investigado podría aportar y la importancia del rol del director o la directora de tesis en este proceso. Las presentaciones ofrecieron una mirada profunda y reflexiva sobre los desafíos y las experiencias vividas en el desarrollo de las investigaciones.

Verónica Nicoletti, doctoranda en Educación de la UNR, presentó: “Trayectorias estudiantiles: Un estudio narrativo y autobiográfico de Historias de Vida en los profesorados de la UNLPam”. En este trabajo interesa identificar propuestas educativas de la Facultad de Cs. Humanas que afectaron significativamente a lxs estudiantes en sus trayectorias educativas. A su vez, se busca explorar las dimensiones en la historia de vida que inciden en la continuidad de los estudios universitarios de lxs estudiantes de la FCH e interpretar la historia de vida de lxs estudiantes de los profesorados de la FCH, especialmente los acontecimientos que consideran significativos en la continuidad de sus estudios universitarios para reconstruir la historia de vida de lxs estudiantes de los profesorados de la FCH teniendo en cuenta los aprendizajes que incidieron en la continuidad de sus estudios universitarios. Daiana Farías, estudiante avanzada de la Licenciatura en Sociología, UNMdP presentó su trabajo: “Estudio sobre las expectativas laborales de jóvenes de clase media en la ciudad de Mar del Plata”. Esta tesis intenta acercarse a aquellos modos en que los jóvenes de clase media, que estén pasando por el proceso de transición de la escuela al trabajo, proyectan su futuro laboral y construyen sus expectativas laborales. Entendiendo esta decisión como un punto bisagra que marca el rumbo de su vida. En efecto, también se busca indagar cuáles son las expectativas que efectivamente tienen. Cuáles son los factores que contribuyen a la conformación de esas expectativas y, finalmente, si la escuela media brinda una influencia particular a la construcción de sus expectativas laborales.

Bajo el título: “Experiencias y afectaciones. Un estudio interpretativo de los sentidos adjudicados al pasaje por el dispositivo de documentación narrativa en los Institutos de Estudios Iniciales y de Ingeniería y Agronomía de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en el año 2021”, Nora Liliana Catoira presentó su trabajo por el Doctorado en Educación UNR. Esta tesis se basa en un dispositivo que la UNAJ implementó en el año 2021 destinado al desarrollo de investigación-formación-acción a través de un taller de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el marco de la enseñanza remota de emergencia. El pasaje por el dispositivo narrativo ofrece un itinerario sucesivo, recursivo e imbricado en el que tienen lugar un interjuego de habilitar-nos, poner en pausa la vida personal y profesional, conversar, investigar-nos, narrar-nos, documentar-nos y formar-nos. En este contexto, se inscribe el problema de investigación exhibiendo la necesidad de explorar, ahondar y documentar los sentidos adjudicados al pasaje por el dispositivo de documentación narrativa desde las voces del colectivo universitario de los Institutos de Estudios Iniciales (IEI) y de Ingeniería y Agronomía (IlyA) partícipes en esta experiencia. Interesa volver a poner en el centro a la docencia, que se abre a la experiencia a desde su singularidad.

También por el doctorado en Educación UNR, Marcela Eva López presentó su trabajo: “Trayectorias formativas de estudiantes adultas. Una indagación narrativa en el profesorado de inglés”. Esta tesis doctoral, inscripta en la investigación cualitativa, se propone explorar las narrativas personales de doce estudiantes, mujeres de mediana edad, de clase trabajadora, que retomaron los estudios en busca de un título docente, después de veinte años de haber egresado del colegio secundario. La formulación del problema está basada en evidencia proveniente del propio contexto de la investigación y potencialmente contribuirá a generar conocimiento sobre los trayectos formativos de un porcentaje alto dentro de la población estudiantil en el Profesorado de Inglés del ISFD N°19.

Viviana Silvia Fixman, por el Doctorado en Educación UNR, participó de las jornadas con su trabajo: “Las buenas prácticas docentes durante la pandemia (Covid 19). Un estudio interpretativo en torno a las voces de profesores de primaria en escuelas públicas marplatenses”. Este proyecto de investigación busca explorar y analizar las buenas prácticas docentes en escuelas públicas primarias en los escenarios educativos remotos e híbridos desplegados durante la situación de ASPO por Covid-19. A partir de relatos docentes, se quiere interpretar cómo se conceptualizan las formas de enseñar en estos escenarios y cuáles son los esquemas didácticos que perduran o se transforman para sostener el espacio de la escuela primaria como lugar privilegiado de acceso masivo a las alfabetizaciones de las infancias. La investigación estará basada en las narrativas y experiencias de clases durante la continuidad pedagógica en la pandemia de Covid 19.

Geraldina Goñi, doctoranda en Ciencias Sociales de la ciudad de Mar del Plata presentó en su ponencia: “Un campo disciplinar en disputa: Los inter-territorios de la formación de docentes de inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina”. En 1998 se creó el Ciclo Pedagógico, complementario a las carreras de licenciatura, y común a todos los profesorados. De acuerdo con la Ordenanza de Consejo Superior n° 1163/98, el Ciclo busca “favorecer la profesionalización del ejercicio de la docencia a través de una formación sistemática en teoría y práctica educativa “y brindar un espacio para reflexionar acerca de los contextos en que se desarrollarán sus prácticas profesionales” (1998, p.3). Si bien este espacio curricular cuenta con seis asignaturas en su totalidad, solo dos son parte del plan de estudios del Profesorado. En el marco de esta propuesta, entonces, se busca investigar sobre la manera en que dicha convivencia ha contribuido a gestar movimientos y/o transformaciones en el campo de la enseñanza del inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Paula González, doctoranda en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Programa específico de formación de investigadorxs en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica, participó de forma virtual con su proyecto de investiga-

ción: “Cuerpos que narran: formación docente y corporeidad en los Profesorados de inglés de la UNMDP y el ISFD N°19 de Mar del Plata”. Este trabajo de investigación se propone explorar los modos aprendidos de corporeidad de quienes habitan los profesorados de inglés de la UNMDP y el ISFD N° 19 de la ciudad de Mar del Plata. Con una fuerte implicancia de les participantes en el proceso, y disponiendo de una variedad de instrumentos (que incluyen dos experiencias de taller) se busca generar narrativas que den cuenta de los sentidos que se despliegan en los escenarios educativos de formación de docentes de inglés a partir de reconocer la gestualidad que habitamos y analizar sus implicancias ético-políticas en nuestras educaciones.

“El Aprendizaje de la Fonética y la Fonología en la Formación del Profesorado de Inglés. Creencias de los Estudiantes sobre el Aprendizaje de la Pronunciación del Inglés. Un Estudio Interpretativo en la UNMDP (Universidad Nacional de Mar del Plata)”, fue presentado por María Laura Sordelli, estudiante del Doctorado en educación de la UNR. El objetivo de este trabajo es identificar, analizar e interpretar las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en alumnos de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” del profesorado universitario de inglés (UNMDP). Estas pronunciaciones se recopilaron de diarios de clase y entrevistas semi-estructuradas. Un tercer instrumento en forma de encuesta aportó información sobre el recorrido particular de los alumnos en torno al aprendizaje del ILE (inglés como lengua extranjera.) Dichos relatos se analizaron utilizando un enfoque interpretativo o narrativo propiamente dicho.

Fiorela María Lunghi por el Doctorado en educación de la UNR presentó: “Una recuperación biográfico narrativa de experiencias educativas en el aula de inglés como lengua adicional”. En esta investigación, el currículo permeable recupera fondos de conocimiento e identidad de estudiantes de primaria en su interacción áulica con el currículo del programa de enseñanza bilingüe español-inglés. Los fondos de conocimiento y los fondos de identidad develan narrativamente conocimientos familiares, culturales, regionales y ancestrales en su proceso de escolarización. Al atender a estas características se asume el compromiso, como investigadorxs, de acoger los relatos de otras personas y transformarlos en narrativas diferentes. Nuestro recorrido teórico actual se centra en comprender de qué manera podemos transformar estas narrativas.

También por el Doctorado en Educación (programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (auto) Biográfica en Educación), Tamara Beltramino expuso: “Narrativas impresionistas y visualidades discursivas. Los relatos de (para) la formación docente en educación artística como espacios de reproducción cultural y producción contracultural”. Este trabajo es fruto de una Investigación Basada en Artes (IBA) que -desde un paradigma crítico y decolonial, del aporte de los Estudios Culturales en lo epistemológico, y de herramientas cualitativas y poscualitativas en

lo metodológico-, tiene como objetivo dar luz a aquellos relatos no oficiales sobre las experiencias de enseñanza, contrahegónicas y geopolíticamente situadas que habitan en las biografías y (auto) biografías de docentes y estudiantes del Profesorado de Artes Visuales, que se encuentran entramadas, yuxtapuestas e invisibilizadas por la historia oficial.

Susana Beatriz Romero, estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social (UNMDP) compartió su trabajo titulado: “La narrativa auto-etnográfica como estrategia de intervención social para la construcción de proyectos de vida en el campo de la educación: una sistematización a partir del trabajo del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Secundaria Municipal, EMES N°204”. Este plan de tesis, cuyo objetivo consiste en estudiar la narrativa auto-etnográfica como estrategia de intervención social, se basa en la tríada narrativa auto-etnográfica, estrategia de intervención social y proyectos de vida en el campo de la educación.

Por el Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y Auto-Biográfica en Educación, Federico Ayciriet desarrolló su ponencia presentando: “Esbozos de un relato curatorial en el estudio interpretativo de la relación entre biografía y autobiografía que habita en las producciones que co-componen estudiantes del Seminario “Autobiografía e investigación educativa” de la Lic. en CCEE (FH-UNMDP)”. La intención de este proyecto es realizar un estudio interpretativo de los gestos estéticos en la construcción de la condición bio y autobiográfica en estudiantes que cursaron el Seminario “Auto-Biografía e Investigación Educativa” en la cursada de verano de 2023 en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta investigación procura interpretar la relación entre biografía y autobiografía a partir de las narrativas textualizadas por estudiantes que participaron de la propuesta.

Cecilia Adriana Tanoni, doctoranda en Educación – UNR compartió su tesis: “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el currículum de la formación inicial de educadoras/es. Un estudio biográfico narrativo en la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social”. Esta investigación se dirigirá a explorar el desarrollo del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas dentro de un marco curricular de formación inicial de educadoras/es. La metodología escogida será de corte cualitativo, interpretativo y orientada a un enfoque narrativo auto/biográfico.

Damian Rodríguez presentó: “La (re) construcción del campo de la psicología educativa en y desde lxs psicologxs en el contexto escolar: una aproximación narrativa (auto)biográfica en Mar del Plata, Argentina”, por el Doctorado en Educación UNR. Este trabajo busca conocer lo qué les pasa y hacen lxs psicólogxs en los equipos de orientación en nivel secundario con la premisa de un vacío intelectual académico por la falta de identidad colectiva y programa o directrices en clave Educativa que guíen nuestras acciones grupales y colectivas en el campo escolar y el campo académico.

¿Qué hacemos lxs psicologxs en las escuelas, cómo estamos en estos espacios, y por qué?, ¿qué esperan de nosotrxs (si es que hay un nosotrxs, lxs psicólogxs, por el simple hecho de estar reunidos allí)?, son algunos de los interrogantes que mueven esta investigación.

Carolina Illescas, estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación presentó: “Arte y escolaridad. Un acercamiento al cotidiano escolar del Polivalente de Arte de Mar del Plata”. El problema de investigación parte de comprender cómo se compone la convivencia entre lo artístico y lo escolar en el Polivalente de Arte de Mar del Plata. Para ello se pretende cartografiar cómo se integra lo artístico en el proyecto educativo de esta escuela, reconocer cómo se habita ese proyecto pedagógico en el cotidiano escolar. Interpretar qué sentidos del arte y de la educación se componen en este contexto. La investigación tiene un posicionamiento teórico que la enmarca dentro de la investigación cualitativa la investigación se llevará a cabo a partir de la observación, análisis documental, encuestas narrativas y entrevistas semiestructuradas a una parte de la comunidad educativa.

Claudia Marcela Orellano, estudiante Facultad de Psicología de la UNMdP desarrolló su ponencia bajo el título: “Lo personal es pedagógico: Narrativas docentes y prácticas de cuidado en territorios cruzados. Un estudio interpretativo sobre la docencia universitaria en su intersección con la salud pública”. El campo de investigación clásico se ha ocupado de la docencia atendiendo a una perspectiva de competencias apoyado en mayor medida sobre las dimensiones del saber- saber, seguido por el de saber-hacer y por el de saber-ser; en este campo de disputas se instituyen esquemas de dominio y al mismo tiempo un movimiento de insurgencia que asumen los docentes al ofrecer sus narrativas autobiográficas y relatos del saber ser, en los espacios donde co-construyen los dispositivos para habitarlos y en la particularidad de los lugares y territorios entre la universidad y el hospital público. Esta investigación se mueve bajo la pregunta: lo personal, ¿es pedagógico?

Como tesista de la Maestría en Práctica Docente dependiente de la UNR, Paula Nidia Duhalde compartió su proyecto de tesis: “Las tramas que constituyen el proyecto pedagógico anual a partir de los discursos docentes. Un estudio interpretativo en el profesorado de educación primaria del instituto superior de formación docente N°19”. Esta investigación busca analizar las formas en que los profesores construyen estas tramas y el peso de las mismas. Pensar en conjunto los proyectos de clase con distintos docentes puede constituir la punta de lanza para nuevos planteos y sentidos de la planificación en la formación docente, considerando que estas propuestas no son algo previo a la práctica, sino que se piensan como la práctica misma. Este trabajo se desarrolla bajo el siguiente interrogante: ¿Qué sentidos se construyen alrededor de los Proyectos Pedagógicos Anuales en el profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 19?

Mariana Flores por el Doctorado en Ciencias Sociales – UNMdP presentó: “Políticas educativas, enseñanza e interdisciplinariedad. Un abordaje autobiográfico narrativo de experiencias docentes con la “Jornada de Texto Argumentativo”, un dispositivo curricular interdisciplinario de una escuela secundaria en la ciudad de Mar del Plata”. El tema a investigar es la puesta en acto de una propuesta interdisciplinaria en una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata, a partir de diálogos entre políticas educativas recientes que abordan la interdisciplinariedad y las voces de docentes y directivos, referentes de un dispositivo curricular específico, en este caso “Jornada de Texto Argumentativo”, que ha atravesado profundamente la historia de una escuela en particular, el Instituto Antártida Argentina. Resulta de particular interés para la autora de este proyecto el registro de la potencia de este dispositivo curricular, por haber formado parte del mismo por gran parte de su trayectoria profesional docente.

María Laura Galasse, estudiante de la Licenciatura en Cs de la Educación de la UNMdP, desarrolló su presentación con su tesis: “¿Qué se juega cuando juegan los adultos? Autobiografías lúdicas en la Juegoteca “La otra Esquina” de Mar del Plata”. Bajo la premisa de que el juego es caos, es potencia, es alegría, es carcajada, es un otro con quien jugar, es un otro interno que se despliega y toma vuelo y que jugar rompe límites y desconoce imposibles, es presente, franco y absoluto, los interrogantes que se plantean para este trabajo son: ¿Qué se juega cuando jugamos los adultos?, ¿qué se moviliza de nuestras memorias lúdicas?, ¿quiénes somos cuando jugamos?, ¿dónde quedó, en el hoy, el registro de la alegría, de la pasión, de la emoción que nos despertaba jugar? El objetivo de esta tesis es comprender el valor educativo del juego y el jugar en el proyecto Juegoteca “La otra Esquina” de la ciudad de Mar del Plata a partir de las biográficas lúdicas de los adultos participantes en la misma.

Mariel Cecilia Martin presentó “Experiencias vitales y ambiente de trabajo en la Docencia Universitaria en la Argentina. Un estudio interpretativo en la Universidad Nacional de Mar del Plata”, por el Doctorado en Ciencias Sociales – UNMDP. El problema formulado se centra alrededor de cómo se articulan los itinerarios biográficos de los y las profesores y profesoras con las condiciones y el ambiente de trabajo en la Universidad de Mar del Plata. Desde este interrogante esta tesis busca comprender las experiencias vitales y los ambientes de trabajo de docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a partir de sus narrativas autobiográficas. A su vez, interesa interpretar, a partir de la narrativa biográfica de las y los docentes de la UNMDP, la incidencia en sus prácticas cotidianas que tienen las condiciones y ambiente de trabajo.

Sin lugar a dudas, las Jornadas de Tesistas se gestan, organizan y desarrollan bajo gestos de reciprocidad que privilegian el compartir. Los proyectos de investigación presentados responden a metodologías cualitativas donde prima el interés y el deseo por transitar senderos donde lo autobiográfico y lo narrativo colaboren con arrojar luz

sobre los distintos temas abordados. Los sucesivos encuentros habilitaron un espacio común que ha puesto de relieve el gran valor de la mentoría complementaria, la cual surge de la participación ocasional de un experto que no estuvo involucrado en la génesis ni en el diseño de la investigación. Motivo por el cual, precisamente, puede ofrecer una visión alternativa y enriquecedora de los proyectos y sus avances. A grandes rasgos, recuperando el intercambio en las distintas mesas, podemos establecer algunos puntos en común destacados por los expertos a propósito de la escucha atenta de las experiencias compartidas por los tesistas en sus respectivas investigaciones, a este respecto resaltaron: la importancia de dar cuenta del recorte y la contextualización de las narrativas, la necesidad de flexibilidad metodológica y su de su fundamentación, y lo poderoso de reconocerse en las narrativas de la otredad y dejarse conmover. A su vez, se resaltó, tanto por los tesistas como por los comentaristas, la relevancia de la compañía del director/la directora para lograr avances genuinos en las investigaciones, progresos que realmente sean propios de quien investiga, que realmente surjan de la propia construcción.

Con el propósito de favorecer la continuidad de los procesos de investigación, y en pos del establecimiento de plazos y metas razonables se contempla una dinámica bienal o trienal, para estas Jornadas. Tanto en ediciones anteriores, como en la que favoreció esta reseña, los espacios que se gestan prometen ser altamente fecundos en las discusiones académicas, los cuales, seguramente serán alimentados por intercambios entre personas con un interés común en la educación pero con predilecciones y posiciones teóricas y metodológicas diversas. Se espera que puedan colaborar, también, en la producción de contenidos para robustecer el subcampo de la enseñanza de la investigación.

## Notas

Profesora de Educación Inicial. Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: [florenciagenzano@gmail.com](mailto:florenciagenzano@gmail.com)

Revista

de

Educación



**RESEÑAS**  
**Libros**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## Sobre Pasiones: Luis Porta

Luciana Albornoz<sup>1</sup>

El libro “Pasiones: Luis Porta” (Aguirre et al., 2023), en sus nutridas y necesarias 352 páginas, nos propone experimentar un acercamiento a las vivencias y afectos de Luis Gabriel Porta Vázquez, profesor memorable, querido y admirado de nuestra Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). La investigación, llevada adelante por Jonathan Aguirre, Laura Proasi, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide, es un ejemplo de los modos de construcción de conocimiento que se fomentan en las aulas y se desarrollan en muchos de los grupos de investigación de la Facultad de Humanidades marplatense: en desafío a la idea de identidad individual en la investigación (2023, p. 35), y desde un enfoque que hace estallar los límites entre lo biográfico y lo autobiográfico, los testimonios acerca la vida de Luis nos permiten un acercamiento a la construcción de su propia subjetividad, para así poder observar los acontecimientos, gestos y microgestos que marcaron su vida de modo tal que se convirtieron en eventos estructurantes de su identidad docente.

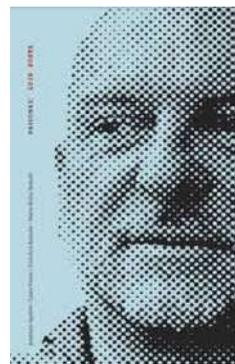
La narrativa de la investigación que se nos presenta es cronológicamente recursiva, fundada en una idea de tiempo no lineal y, de acuerdo con el enfoque biográfico y autobiográfico, es desarrollada, por un lado, a partir del punto de vista de quienes acompañaron a Porta en sus diferentes momentos: familiares, amigos y colegas recuerdan su propia experiencia con Luis y reviven aquellos momentos que trazaron juntos y que son valuosos. Al hablar del término recordar se evoca su significado más radical y etimológico, puesto que en la investigación lxs entrevistadxs logran volver a transitar emo-



ciones mediante la rememoración. Tal como planteaba Luis en el Seminario de Investigación Autobiográfica de febrero de 2023, el recuerdo habilita nuevos tránsitos por la experiencia, nuevos encuentros con la memoria. El recuerdo es acción y sustancia, es volver a pasar por la emoción y también son condensaciones de sentido, son las esferas de Yayoi o esas cajas “grandes, chicas y muy chiquitas” que revisita “como una trapecista” Laura Proasi en esta investigación, re-construyendo y resignificando su experiencia vital y enriqueciéndola (2023, p. 138). Esos reencuentros crean un enlace entre el pasado y el presente, trazan un nuevo puente por el que el ser-presente se posiciona en su propia historia, revitalizando el pasado.

De esta manera, la investigación permite la observación de gestos, modos, hábitos y haceres por los que lxs entrevistadxs (re)transitan mediante la palabra. Simultáneamente, lxs investigadores detectan las marcas sensibles y las reelaboran brindándonos un efímero contorno, una silueta no estática de aquellas características de la vida de este profesor que dejaron huella sobre quienes lo rodean.

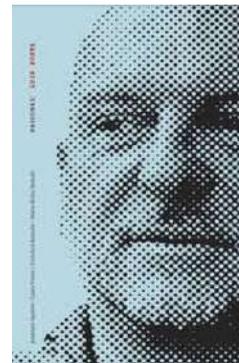
Por otro lado, se llevaron adelante diversas entrevistas a Porta en las que pone en palabras su ontología y sus fundamentos, siempre relacionados con su experiencia vital y su relación con otrxs. Tanto los fragmentos de éstas como los relatos y las entrevistas a su entorno que fueron publicados dialogan mutuamente, resignificando las narrativas de la infancia y la juventud en un movimiento de búsqueda de los rasgos afectantes que permitan crear una posible cartografía de la educación docente (Yedaide, 2018) que llevó de Luis -un niño creciendo en La Niña, un joven que busca nuevos territorios-, a Luis -profesor, investigador, guía-. Sin embargo, desde el inicio, lxs autores destacan el carácter inevitablemente inacabado de la investigación, a la que invitan a pensar “como un dibujo sobre el agua” debido a la imposibilidad de “dar forma a una vida” (2023, p. 32). La investigación no es, entonces, un intento de reconstrucción mediante un diseño estático, sino que es una aproximación al tránsito, al posible recorrido que trajo a Luis a su presente. Además,



este carácter inacabado es el fundamento principal para el sostenimiento de la obra más allá de su edición en papel. Es novedoso el hecho de observar que estamos frente a una investigación “ineludiblemente inconclusa”, un texto vivo que, como tal, continúa en desarrollo, mediante el acceso desde códigos “QR” colocados en el interior del libro, que permiten actualizaciones y diálogos con otros materiales relacionados (2023, p. 29).

A medida que la investigación traza su camino, también lo hace la re-construcción de la figura de Luis que hacemos como lectores, profundizando desde la empatía, desde lo narrable y lo inenarrable (2023, p. 98) hacia una percepción cada vez más clara de aquellas virtudes que construyen al profesor memorable. A la manera de Yayoi Kusama, entendiéndonos como puntos en una marea de puntos, “una partícula entre millones de partículas” (Kusama, 2013, como se citó en Aguirre et al., 2023), todxs lxs entrevistadxs brindan claves que nos permiten reconstruir mediante la imaginación cuál es la posición de ese particular punto que es Luis Porta en la trama educativa local, nacional e internacional (2023, p. 41).

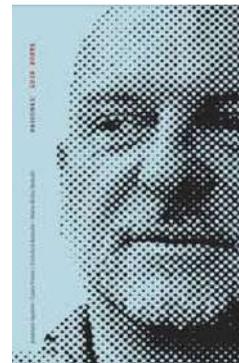
La idea de intimidad es clave para comprender la naturaleza de la investigación biográfica y autobiográfica. Jonathan Aguirre concibe lo íntimo como pura subjetividad, como un elemento constitutivo y distintivo del ser que se redescubre, “se visibiliza y se comparte con otros” (2023, p. 178). Lo íntimo en investigación es, por lo tanto, una condición fugaz que se transforma en extimidad al realizar un movimiento de lo privado a lo público. En palabras de Ramallo, “todo lo que antes quedaba en el mundo de lo privado, con estas perspectivas se hace común” (2023, p. 104). La intimidad en investigación es, entonces, una transición de la subjetividad del ser en su carácter más puro y amorfo hacia una nueva condición, producto de la observación que no es posible sin la compañía de unx otrx. María Marta Yedaide explica que lo íntimo no refiere a un elemento oculto, sino que es “una relación de otredad que establezco respecto de lo que siempre de mi cuento cuando estoy con alguien a quien deseo conceder el permiso o la autoridad de acercarse en el afecto mientras me exploro” (Aguirre et al, 2023:41). Es mediante el encuentro con lx otrx que es posible tomar distancia de



la propia subjetividad para reordenarla, resignificarla y reincorporarla desde un nuevo posicionamiento. Desde este implicar(me) a/con otrx el vínculo requiere de amor y sus efectos: cuidado, respeto, responsabilidad afectiva. La investigación que llevan adelante lxs autores y Luis es, entonces, un acto de amor recíproco que permite, en un doble movimiento, enriquecer al protagonista al resignificar su experiencia y enriquecerse lxs investigadores, hallando las marcas que propiciaron al Luis profesor. Este amor por la otredad que es condición de lo íntimo es también, según Cecilia Colombani, el fundamento mismo de la educación, que no es otra cosa que la protección que surge “del reconocimiento del Otro en su peculiar coyuntura antropológica” con el afán de religar, de propiciar cohesión social y, en última instancia, de robustecer la sociedad mediante la revalorización de la vida (2023, p. 273). El amor y la entrega por la otredad sustentan a la educación y a la investigación biográfica y autobiográfica, coincidencia que encuentra su lógica cuando comprendemos que el encuentro de la investigación es también una instancia educativa. En este sentido, la obra trasciende los fines de la investigación misma y se convierte en una lectura obligada para lxs estudiantes de Licenciaturas en Ciencias Sociales y para todxs aquellxs que deseen profundizar en las características de la investigación biográfica y autobiográfica. Nos permite imaginar no solo la vida de Luis y los modos de construir su identidad como docente, también nos conduce por el desarrollo de una investigación, nos invita a imaginar las entrevistas, sus escenarios y las emociones de quienes las llevaron adelante, volviéndose un ejemplo nítido del modo en que se construye conocimiento, es decir, se/nos (co)educa(mos) mediante este tipo de investigaciones, en las que la intimidad y la atención mutua que se produce entre relator y escuchante favorece la inmersión en un “tiempo suspendido”, que transforma el entorno y la percepción (Ayciriet como se citó en Aguirre, 2023, p. 130). Es así que, en el GIEEC, bajo la premisa del encuentro amoroso, se produce conocimiento con raíces hereditarias, “siempre vivas, dialógicas y comunitarias” (Ramallo



como se citó en Aguirre et al., 2023, p. 96). Respecto a los afectos y la identidad de Luis, surgen en el texto las voces de sus familiares. (2023, p. 331-332) y les otorga singular importancia a los gestos estéticos y botánicos en su relación con la vida y la toma de conciencia del ser. “Lo que importa -nos dice- es qué historias contamos para contar historias: importan qué nudos atan nudos, qué pensamientos piensan pensamientos, qué descripciones describen descripciones”. El arte y la naturaleza propician, según su perspectiva, posibilidades de reflejar(se) y ver(se), para encontrarse en la (a) simetría de lxs seres. A pesar de los esfuerzos aquí esbozados, ninguna reseña podrá hacerle absoluta justicia al quinto libro de la colección “Pasiones”. Es necesaria su lectura, su relectura parcial y completa; es necesario alejarse y volver mediante el papel pero también por las marcas, dejarse encontrar a Luis y a unx mismx por las palabras, es necesario para recordar y revivir. Los relatos de infancia colman de pureza la (re)construcción de los primeros años de nuestro profesor memorable, pureza que solo es interrumpida por el silencio del dolor de la muerte de su hermano Carlos. El muro que el tiempo cronológico (2023, p. 335) alza entre los dos es infranqueable. Acaso sea este impedimento, en tensión con la presencia permanente que subyace del recuerdo de su hermano lo que lleve a Luis a plantearse la recursividad del tiempo. Resulta imprudente limitarnos a realizar un conteo de las entrevistas citadas, pues en sus relatos surgen voces de otrxs de los cuales también nos separa el muro del tiempo y con los que nos reencontramos mediante esta recursividad. Sin embargo, de entre las personas que participaron, la presencia de su hijo Octavio disloca nuevamente la linealidad de la vida en Luis y le genera la necesidad de un retorno hacia sí mismo desde una nueva perspectiva. La vida y la muerte surgen también como portales que habilitan el tiempo recursivo, el recuerdo, el revivir. La obra en su conjunto es un fluir, un diálogo que comienza con un mapa narrado de la investigación y que se desarrolla en textos que expresan, pero no sentencian, invitando al lector a ser parte del territorio de la co-construcción del nos-narrativo (2023, p. 328), con-moviéndose(lo), volviéndose investigación mediante la afectación que se produce en el encuentro con la narrativa de



lx otrx. En un gesto afectivo afectante, quien cierra este libro es el propio Luis mediante una coda autobiográfica que recupera nuevamente la importancia del territorio familiar y social para la co-construcción del ser.

Con la colaboración de Alicia Camilloni, Cecilia Colombani e Isabel Molinas, “Pasiones: Luis Porta” se configura como una obra que traza dos posibles recorridos, acaso simultáneos: el que nos conduce por la apasionante vida de Luis Porta y el que nos revela los modos y haceres de la investigación (auto)biográfica de un grupo de profesionales académicos cuyos motores son la excelencia, la generosidad y la empatía.

### Referencias bibliográficas

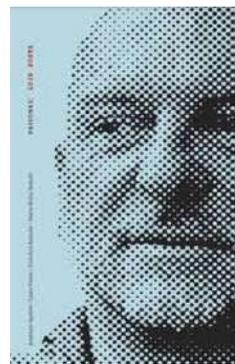
Aguirre, J., Proasi, L., Ramallo, F., Yedaide, M. M. (2023). *Pasiones: Luis Porta*. Mar del Plata: EUDEM.

Kusama, Y., (2013) Obsesión infinita. Malba

Yedaide, M. M. (2018). Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 14(2), 217-229.

### Notas

<sup>1</sup> Profesora en Educación Primaria, Instituto Superior de Formación Docente N° 19. Estudiante de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata.



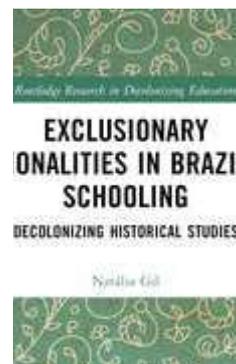
**Gil, N. (2023). Exclusionary Rationalities in Brazilian Schooling: Decolonizing Historical Studies (1st ed.). Routledge: New York. 238 pág. <https://doi.org/10.4324/9781003261988>**

Stella Escandell<sup>1</sup>

Natalia de Lacerda Gil, profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), propone en su libro un recorrido histórico por el proceso de expansión de la educación primaria en Brasil, con foco en las situaciones de exclusión educativa que acompañan este proceso y que se manifiestan en altos niveles de repitencia y en el abandono de la escolaridad.

A lo largo de la serie de artículos que recopila el libro, y en base al análisis de un sólido corpus documental compuesto por publicaciones especializadas, prensa y documentos oficiales, la autora busca demostrar que en Brasil ha primado un discurso anclado en un patrón eurocéntrico acerca de lo que debe ser la educación, que se imprime a su vez sobre una matriz social en la que, aún al día de hoy, se puede observar la persistencia de componentes racistas. La primacía de este patrón conlleva a que se imponga la permanente sensación de que ese país está atrasado en materia educativa, que sus estudiantes no son lo suficientemente capaces de aprender y que la educación está en una crisis permanente.

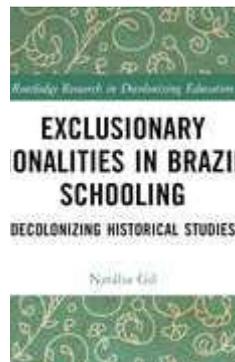
Esta situación, que la autora caracteriza como una colonización del pensamiento, implica que se analicen los avances y desafíos de la educación brasileña con lentes forjados por racionalidades exógenas. Esto no conduce a la autora a desconocer el valor y sentido de la escuela y la educación, pero sí contestar la persistencia del modelo de la escuela graduada como solución universal, y de un concepto de calidad educativa que es producto de la imposición de la



racionalidad de las élites blancas y urbanas.

La investigadora pone el foco en el modo en que la exclusión escolar se visibiliza a través de técnicas y procesos de cuantificación. Por cuantificación se alude, en línea con la literatura propia del campo de la sociología de la cuantificación, a las prácticas sociales llevadas adelante por instituciones públicas y privadas que movilizan números, especialmente estadísticas, en procesos de registro, descripción, clasificación, comparación y competencia para dar cuenta de varios aspectos de la realidad. Como la autora recuerda, lejos de ser una mera descripción de la realidad, los procesos de cuantificación condensados en las estadísticas educativas son recursos que permiten sintetizar aspectos complejos de la realidad que tienen fuerza explicativa. En contra del velo de neutralidad del que aparecen dotadas, estas herramientas presuponen decisiones políticas acerca de qué medir y cómo medirlo. Son objetos construidos que operan como representaciones mentales con alto poder simbólico y tienen el imperio de crear y configurar grupos y poblaciones. En este sentido, la autora realiza un esfuerzo considerable para mostrar cómo, a lo largo del tiempo, seguir la historia de la exclusión escolar en Brasil a partir de los números permite entender la estructuración de procesos, prácticas y representaciones que se insinúan en el siglo XIX, pero que se perciben aún en el siglo XXI. Importan, en este sentido, tanto los números que se muestran como aquello que no se produce o visibiliza; y también el modo en que se los pone en juego para sostener argumentos de diagnóstico de la situación educativa o de soluciones de política educativa.

Por ejemplo, luego de la independencia en 1822, los exámenes tendientes a verificar la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes ocuparon en Brasil un rol central, con carácter de rituales públicos. En un contexto de pocas escuelas y escasas vacantes, el examen era el elemento que definía quien podía seguir participando de la educación básica. Sin embargo, los números que se daban a conocer mostraban que prácticamente no existía reprobación de los mismos. Esta situación ocultaba que

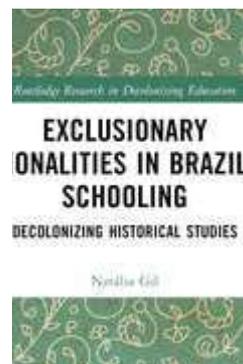


eran pocos quienes accedían a estos exámenes, algo que demuestran las fuentes históricas, por lo cual la omisión de una comparación entre la población escolarizada y quienes rendían estos exámenes permite dar cuenta de la selección previa que hacían los inspectores y maestros que habilitaba que algunos pudieran rendir estos exámenes, pero muchos otros no, tornando invisibles los niveles de expulsión.

Otro aspecto que resalta el libro de Lacerda Gil es el de las clasificaciones de los estudiantes. Dando cuenta de la predominancia de la psicología como disciplina central en educación hasta entrados los años 60 del siglo XX, los estudiantes eran evaluados en función de test de inteligencia y/o test de maduración que producían su clasificación en función de categorías que denotaban el peso de ideas que sutilmente se podían emparentar con concepciones eugenistas: estudiantes normales, estudiantes ignorantes o retrasados. Estas clasificaciones no hacían, para la autora, más que trasponer al análisis social las asunciones biológicas para la explicación de las desigualdades de la población, contribuyendo a sostener prejuicios raciales acerca del escaso potencial de los niños pobres, negros o marrones. Sólo la falta de inteligencia parecía ser la razón de ser de estas categorías, sin mención a las condiciones materiales o socioeconómicas que impactaban en los procesos de escolarización.

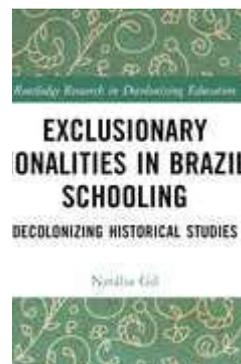
Resulta ilustrador el análisis que realiza la autora respecto de la evolución de los centros de producción oficial de estadísticas educativas y su reputación, la estabilidad en la producción de los números educativos, los acuerdos tendientes a garantizar la recolección de datos en el contexto de un país federal y sus focos de interés, a partir de evidenciar cuáles eran las categorías y desagregaciones utilizadas (o no). El estudio de todos estos elementos abona a comprender el modo en que la producción y circulación de estadísticas educativas contribuye a la construcción de la imagen de una educación en déficit; y a soslayar dimensiones clave de la exclusión educativa.

Durante un largo período, desde la creación de las primeras oficinas de estadística en 1871 hasta avanzado el siglo XX, el foco de la medición de las desigualdades



educativas en Brasil estuvo puesto en las asimetrías en la cobertura educativa entre las regiones. Sin embargo, esto no se acompañó, tanto desde ámbitos oficiales como académicos, de una indagación sobre las características socioeconómicas de los estudiantes excluidos. Por ejemplo, aun cuando la cuestión de la repitencia era objeto de discusiones en el campo educativo brasileño desde 1930, sólo a partir de 1972 se incorporó en las estadísticas oficiales la categoría de estudiantes repitentes: hasta ese momento sólo se daba cuenta de la matrícula inicial y de la cantidad de estudiantes aprobados al final del año.

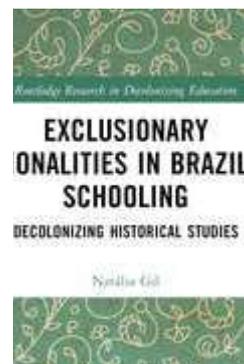
Los análisis especializados, a su vez, mostraban que la expansión de la escolarización en el nivel primario se acompañaba de altas tasas de repitencia y abandono pero no se indagaba sobre quienes eran aquellos estudiantes que repetían o abandonaban. Esta fue una constante hasta la década de 1980. En las estadísticas oficiales, inicialmente la única distinción era por sexo. En los años 50 del siglo XX se agregó la edad de los estudiantes. Pero el color de piel de los estudiantes no aparecía como objeto de registro, a pesar de que los censos nacionales recolectaban estos datos. Como muestra, y respecto de las situaciones de exclusión, el censo escolar de 1964 sólo incorporaba las siguientes categorías para medir las razones de la repitencia y el abandono: discapacidad, falta de escuela o vacante, trabajo, pobreza, haber ya completado el nivel y otras razones. Recién en 2005 específicamente en las estadísticas educativas recolectadas por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organismo federal responsable de producir los números educativos desde 1937, se introdujo por ejemplo la categoría color de piel como una desagregación estable en la publicación de números educativos. Este cambio fue en respuesta a las demandas de grupos de la sociedad civil, especialmente del movimiento reivindicatorio de la negritud. Paradójicamente, la autora resalta que esta desagregación ya estaba presente en las evaluaciones estandarizadas en los cuestionarios de contexto que contestaban los estudiantes desde los años 90. El hecho de que el registro de color



de piel de los estudiantes se convirtiera en una categoría de relevamiento estable en las estadísticas educativas a partir de una demanda social merece resaltarse, ya que a lo largo de todos los artículos del libro la autora tiende a minimizar que las estadísticas también pueden posibilitar la movilización colectiva por parte de otros actores más allá del Estado, por ejemplo para plantear alternativas de medición como en este caso, algo que nos recuerda Demortain (2019).

El libro señala que recién en 1991 aparece algún tipo de análisis estadístico que problematiza la repitencia ligándola con las condiciones socioeconómicas. Y sólo a partir 1997 el INEP incorpora el indicador de sobreedad, que da cuenta de la distorsión edad real versus la edad teórica que corresponde al grado al que asisten los estudiantes. La ausencia de detalle sobre las características de los estudiantes en las estadísticas educativas y sus trayectorias escolares es, a su juicio, una de las razones por las que le llevó tanto tiempo al país centrar el debate en torno a que las desigualdades educativas no eran sólo por falta de vacantes en algunas regiones, el foco principal hasta avanzado el siglo XX de diagnósticos y análisis tanto en la prensa como en publicaciones especializadas. Desde su perspectiva, la omisión de detalle sobre el vínculo entre exclusión escolar, género, color y status socioeconómico favoreció la persistencia de ideas sobre talento y mérito como las diferencias decisivas que explicaban el desempeño escolar.

Para la autora, los números sobre las discontinuidades de las trayectorias escolares presentados y analizados sostenidamente como “distorsiones” evidencian cómo el proceso de cuantificación se convirtió en uno de los elementos centrales que permitió establecer y reforzar la imagen de ciertas situaciones como “normales” —léase la trayectoria de los estudiantes blancos urbanos de clase media— y otras como “problemas educativos”, deslizándose la idea de que la pobreza u otro color de piel configuran una anormalidad. Prueba de ello es que en el tratamiento mediático de las estadísticas educativas que predomina hasta la actualidad, aparece más la idea de déficit educativo que el hecho de que sea la escuela la que se tenga que adaptar a las poblaciones que se fueron sucesivamente incorporando a la escuela. Y



esto aún cuando la expectativa de que todo niño asista y complete la educación primaria está instalada en Brasil como un sentido común social. A juicio de la investigadora, esto marca el modo en el que las élites han logrado reificar la calidad educativa de acuerdo a sus concepciones de escuela y de sociedad.

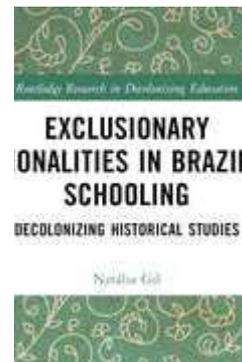
Reconociendo el excelente análisis que realiza respecto de la configuración de la educación primaria en Brasil, debe señalarse que la cuestión del registro de poblaciones por grupos étnicos —que se intuye es un enfoque compartido por la autora— no aparece problematizada, siendo que existen a la fecha discusiones y debates a nivel mundial respecto a la adopción de este enfoque en las estadísticas oficiales como también con relación al modo en el que se construyen las categorías de grupos étnicos.

Más allá de esta crítica puntual, resulta un libro recomendable que no tiene un correlato en Argentina, en donde se registra una vacancia en lo que respecta al análisis histórico de la configuración de los espacios de producción de estadísticas educativas. Tampoco han sido problematizadas las definiciones adoptadas acerca de qué medir, porqué medirlo y cómo medirlo. Esta omisión no deja de ser llamativa toda vez que el Relevamiento Anual — instrumento central de generación de estadísticas educativas llevado adelante conjuntamente por el Ministerio de Educación nacional<sup>2</sup> y los 24 ministerios jurisdiccionales— ya lleva 26 años de funcionamiento.

### Referencias bibliográficas

Demortain, D. (2019). Los juegos políticos del cálculo. Hacia una sociología de la cuantificación en la gobernanza. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13, 4(4), 991-1008. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rac.045.0991>

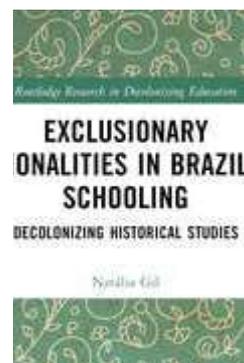
Gil, N. (2023). *Exclusionary Rationalities in Brazilian Schooling: Decolonizing Historical Studies* (1st ed.). Routledge: New York. 238 pág. <https://doi.org/10.4324/9781003261988>



## Notas

<sup>1</sup> Lic. En Ciencia Política (UBA). Magister en Administración Pública (UBA). Egresada del Programa Regional de Formación en Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas Instituto Internacional de Planeamiento Educativo – UNESCO sede Buenos Aires. Doctoranda en el Doctorado en Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Martín. Correo electrónico: [sescandell@unsam.edu.ar](mailto:sescandell@unsam.edu.ar)

<sup>2</sup> Actualmente el Ministerio de Educación nacional es una Secretaría dentro del Ministerio de Capital Humano





# Revista de **E**ducación n



## **RESEÑA Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# Las prácticas culturales adolescentes como dispositivo pedagógico para la construcción de la ciudadanía cultural. Un estudio interpretativo en una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata

Gabriela Carmen Cadaveira<sup>1</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario.

Director: Dr. Luis Porta.

Jurado Evaluador: Dra. María Graciela di Franco; Dra. Graciela Flores; Dra. Isabel Molinas.

Fecha de defensa: 28 de noviembre de 2023.

## Resumen

En nuestro estudio nos abocamos a indagar las prácticas pedagógicas institucionales que se despliegan en la cotidianeidad de una escuela secundaria de gestión estatal del partido de General Pueyrredon de la periferia de la ciudad de Mar del Plata. Nos enfocamos en aquellas experiencias que promueven al interior de la escuela la construcción del sentido de “comunidad” al entramar aquellas propuestas pedagógicas con las prácticas culturales de las y los estudiantes adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Situamos nuestro trabajo en la investigación cualitativa desde un enfoque etnográfico, a partir del cual realizamos un acompañamiento de los procesos pedagógicos que acontecieron con el fin de “*vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir*” (Quirós, 2014, p. 51). Para ello, se tejieron relaciones de confianza a través de nuestra participación cotidiana en un universo de vínculos interpersonales. El texto etnográfico se encuentra enriquecido con múltiples formas narrativas: imágenes, testimonios, oralidad, e inclusive con documentos normativos que encuadran lo escolar y permite pensar en la expansión de derechos, en una justicia educativa, cultural y social. Elegimos una Escuela Secundaria en particular que cargaba un estigma, reconocido por la comunidad educativa de la ciudad y por

los propios docentes, auxiliares y estudiantes. Durante tres años, acompañamos y destacamos los procesos sociopedagógicos que desdibujaron esa estigmatización, revalorizando la comunidad escolar y a los sujetos que participaron activamente en la experiencia transformando la escuela para lograr construir una nueva identidad.

**Palabras clave:** escuela secundaria; ciudadanía-s; estigma; proyectos pedagógicos; hacer comunidad.

Escribir esta reseña nos permite volver a pensar en la “cocina” del trabajo doctoral y compartirlo con quienes se encuentren transitando el mismo camino. En este sentido, las primeras impresiones son del orden de lo emocional. Por un lado, la enorme felicidad y satisfacción de finalizar el trayecto. Por el otro, reconocer algunos obstáculos, como por ejemplo el “tiempo”, al parecer siempre escaso, para las lecturas, el trabajo de campo y la escritura del documento final. Sin embargo, al reflexionar sobre el tiempo, encuentro que es necesario para madurar aquellos momentos cruciales, recordar los contextos en los que cada fase se pudo desplegar y dar sentido a las preguntas iniciales y las que fueron planteándose a lo largo de los años... cada vez más interesantes, profundas y complejas. En nuestra investigación, podemos reconocer tres fases<sup>2</sup>: en una primera la elaboración del *proyecto* doctoral, que tuvo innumerables modificaciones al momento de ponerlo en marcha. La segunda, la salida al campo, o más precisamente la entrada en la escuela, que produjo reconfiguraciones metodológicas y teóricas de manera constante. Finalmente, la comunicación de la investigación, que resulta en el texto de la Tesis Doctoral, donde sistematizamos y organizamos discursivamente los hallazgos para exponerlos con claridad y coherencia. Este discurrir que parecía no finalizar, tuvo por suerte la dirección, en mi caso un Director, Luis, que orientó a ordenar la información obtenida a través de los instrumentos desplegados, para enfocarnos en el objetivo inmediato que fue entramar el trabajo etnográfico con los marcos teórico-conceptuales, enriqueciéndolo, comprendiendo los sentidos de nuestra indagación para alcanzar las conclusiones y sus líneas de fuga.

Recupero una parte de los agradecimientos de la Tesis para destacar y afirmar que si bien parece un trabajo solitario, la concibo como una elaboración colectiva, dado que además del Director, se suman las/los colegas con quienes se intercambian ideas de manera constante, las/los amigas/os y familiares que contienen y alientan en los momentos de flaqueza; también la comunidad educativa “objeto” de esta indagación, con quienes aprendimos muchísimo y construimos lazos de afecto; y finalmente las lecturas, autores y autoras que nos abrieron puertas y ventanas para salir de la propia mirada para transformarla en una más plural, siempre en expansión.

Esta investigación se desarrolló desde inicios del 2016 hasta mediados del año 2019, con un enfoque etnográfico. Este nos permitió sumergirnos en las prácticas cotidianas, en las interacciones explícitas e implícitas, en los momentos decisivos donde se producen los encuentros entre las/los estudiantes y las/los profesores mediados por los Diseños Curriculares - fragmentos de saberes considerados valiosos por la sociedad - y saberes otros que se entraman diariamente. Algunas preguntas que orientaron los derroteros fueron las siguientes: 1. ¿Cuáles son las tramas prescriptas en las propuestas pedagógicas institucionales / docentes enmarcadas en los diseños curriculares que dan sentido a la escuela secundaria en relación a los adolescentes como sujetas/os de derecho atendiendo a la ciudadanía cultural?; 2.

¿Cuáles son los presupuestos teóricos / teorías implícitas que operan en las prácticas de enseñanza (enfaticando aquellas en las que está basado el MGPC, Marco General de Política Curricular) y cuáles son los efectos?; 3. ¿Cómo resuelven los docentes, el diseño de sus clases teniendo en cuenta el contexto comunitario (escuela – sujetos) y las prácticas culturales de los estudiantes-adolescentes? ¿Cómo co-construyen el “sujeto-pedagógico”?; 4. ¿Qué recursos utilizan los docentes en el aula, actos escolares, y en la gramática escolar de la escuela secundaria (distintos tipos: ensayos, artículos, novelas, películas, canciones, páginas web, y formatos: papel, electrónico, sitios web, audiovisuales) en relación a las prácticas culturales adolescentes y que resultan experiencias formativas potentes para los estudiantes?; y 5. ¿Qué formas despliega el *hacer comunidad* en la promoción de la *ciudadanía cultural* y el fortalecimiento de la-s identidad-es estudiantiles-adolescentes?

El texto se ordenó en seis capítulos, en el primero hemos realizado una *Introducción* al tema que desarrollaremos en los siguientes capítulos. Se destaca la construcción de la problemática a lo largo de más de una década en la cual se fueron planteando infinidad de preguntas, luego se explicita la elección del nivel educativo que nos convocaba de manera particular: la escuela secundaria “obligatoria” a partir del año 2006 y las políticas educativas que en la provincia de Buenos Aires privilegiaron cambios necesarios y urgentes (Leyes, Disposiciones, Comunicaciones, Diseños Curriculares, etc.), y una escuela situada en la periferia de la ciudad de Mar del Plata, estigmatizada que nos abrió las puertas para compartir sus prácticas pedagógicas cotidianas durante un período de tiempo extenso atravesado por cambios político-educativos (la Gobernadora M.E. Vidal asume fines del año 2015 hasta el 2019).

El capítulo 2 contiene el *Marco Teórico-Conceptual* donde se explicitan las perspectivas y análisis teóricos que dan sentido a nuestra interpretación y comprensión de la problemática construida. Hemos elaborado cuatro apartados, para desarrollar algunas conceptualizaciones con mayor profundidad; sin embargo, todos ellos se entran para “ver” la escuela secundaria como un todo en su devenir. En el primer apartado, nos interesa definir la escuela como dispositivo pedagógico en el marco de la fragmentación socio-educativa. Esta mirada propone no soslayar las problemáticas profundas que aún perduran en las escuelas, la-s desigualdad-es. En el segundo apartado, nos sumergimos en un análisis de los diseños curriculares de la escuela secundaria enfatizando las categorías que recuperamos luego en el capítulo 4, la etnografía. En ese sentido, la formación ciudadana, las concepciones de ciudadanía que subyacen a la misma y el cambio de paradigma respecto del lugar que ocupa el y la estudiante en la sociedad y en la escuela como sujeto de derecho nos conducen a pensar sobre la justicia social – educativa al interior de las configuraciones culturales. En el tercer apartado, recuperamos los estudios sobre la categoría “estigma” con el fin de comprender la complejidad del término y los efectos que produce en la sociedad y especialmente en las escuelas. Finalmente, cerramos el capítulo enlazando todas las

perspectivas teóricas recorridas desde la idea arendtiana de “amor mundi” (Bárcena, 2006) que resulta potente para pensar la educación y la escuela secundaria. ¿En qué sentido? Al considerar en la comunidad, de hombres y mujeres una necesaria “preocupación y una obligación por el mundo, por una apertura a las cosas del mundo (...) por los asuntos humanos” (p. 39), por el mundo común que compartimos. A la vez, esta idea se entrama con la de “natalidad, que es la condición ontológica de la acción como inicio de algo nuevo” (p. 40), es decir, “ser un ciudadano es tanto (...) ser capaz de iniciar lo nuevo en la esfera pública [en este caso la escuela] y tener derecho a ‘tener derechos’” (p. 40). En síntesis, se propone como uno de los ejes fundamentales para promover y fortalecer ciudadanía-s deterioradas o negadas, pensar juntos el mundo común, y dar lugar a “los nuevos” para transformar el legado que reciben de las generaciones anteriores.

En el capítulo 3, denominado *Enfoque Epistemológico – Metodológico: instrumentos y fases de la investigación*, situamos nuestro trabajo en la investigación cualitativa desde un enfoque etnográfico. En un primer apartado recorreremos brevemente el desarrollo de la investigación cualitativa en educación y luego las particularidades del enfoque etnográfico: las narrativas y la reflexividad. Luego, se exponen las características del Distrito Escolar, y de la ciudad de Mar del Plata, con el fin de comprender la complejidad del contexto de trabajo. Nos concentramos en las escuelas secundarias, los sentidos que cargan y las grandes desigualdades que las marcan. Hacia el final de este capítulo se explicita la forma de plantear la etnografía a partir de la construcción de “mesetas”<sup>3</sup> que dan cuenta de tópicos y experiencias que se sedimentan para poder captarlas en su fluidez.

El capítulo 4 es la etnografía propiamente dicha, la investigación narrada: *Algunas mesetas construidas: escenarios etnográficos de la escuela vivida, sentidos y transformaciones*. Es el capítulo central de esta indagación ya que confluyen la reflexión teórica y las experiencias vividas. El texto se organiza a partir de la sedimentación de algunos temas que las engendran. Estos procesos sociales enlazados a diferentes problemáticas las denominamos mesetas (Deleuze y Guattari, 2002), como modo de asir por un instante aquello que es dinámico, fluido inabarcable. Hemos construido cinco mesetas enlazadas por líneas de fuga y nodos que las conectan. El orden de las mismas es aleatorio, inclusive la meseta que aborda la “historia” de la escuela, ya que podríamos asegurar a primera vista, que se ordena cronológicamente; sin embargo, la historia se borrona y se diluye en otras formas de experimentar el tiempo a partir de las narrativas docentes. Entonces el “aión”, el tiempo de la intensidad en que los protagonistas vivencian los procesos rompen con la lógica del “cronos”. En estas mesetas construidas reconocemos en una primera fase a “El barrio y la escuela: espacios que interpelan y performan”, la escuela como un “lugar”, en el que las formas de interpelar a quienes transitan sus espacios producen efectos que se encarnan en los sujetos de manera imperceptible. Configuran subjetividades.

Estos espacios nos conducen a la historia de ¿cómo fueron cambiando en función de las necesidades de la comunidad? Luego, el momento del “kairos” la oportunidad que se abre a partir de un cambio de gestión directiva. Aquí construimos una nueva meseta “Las y los docentes: compromisos y propuestas”, donde un cuerpo docente comprometido con un proyecto de escuela intenta romper con los destinos prefijados de las y los estudiantes vulnerados en sus derechos. La estigmatización recorre cada narrativa, principalmente a las/los estudiantes. Sus narrativas nos conducen a configurar una nueva meseta “Las y los estudiantes: múltiples formas de expresarse - polifonías (texturas)”. La meseta que da cierre al texto etnográfico, “La comunidad escolar: luchas - configurando identidad-es otras”, pone en evidencia la escuela como horizonte de posibilidad configurando identidades otras, menos silenciosas, más participativas y por ende fortalecidas. Acompañamos todo el texto etnográfico con múltiples formas narrativas: imágenes, escrituras, oralidad, inclusive documentos normativos que encuadran lo escolar y permite pensar en la expansión de derechos, en una justicia educativa, cultural y social. Cerramos el capítulo con una narración autoetnográfica que nos hace reflexionar sobre nuestro lugar durante todo el proceso de investigación. Desde un punto de vista metodológico, recordamos que en la investigación etnográfica se produce un encuentro entre nuestros marcos teóricos *dinámicos*, con los cuales observamos el campo, las narrativas de nuestros entrevistados, y las experiencias *vividas*, con el propósito de *describir explicando*, qué direcciones y desplazamientos toman las prácticas cognitivas y explicativas del hacer pedagógico en la escuela secundaria. En ese sentido, destacamos las formas en que nos posicionamos frente a estas experiencias, con las cuales elaboramos textos que exponen las múltiples maneras en que pueden entramarse las narrativas, pudiendo cambiar por completo en su reconstrucción – esto es parte de nuestro trabajo como investigadores -. Lo importante es que cada una de esas formas no pueden ser descritas si no es recorriéndolas, es decir, haciendo la experiencia de su exploración. Al mismo tiempo, destacamos que en estas indagaciones, el resultado siempre es precario.

En el capítulo 5 denominado “Líneas de fuga”, y el capítulo 6 “Volver a la investigación con la distancia del tiempo pasado”, se enlazan para desarrollar los tópicos y categorías centrales que acompañaron esta investigación y exponer algunas líneas de fuga que nos permiten volver sobre nuestras preguntas iniciales y abrir nuevos horizontes para seguir pensando. La escuela secundaria nos abrió sus espacios y tiempos para compartir durante tres años numerosos acontecimientos en los que se pudieron develar diversidad de experiencias. ¿Cómo lograr cambiar en la escuela algo tan profundamente encarnado como es un estigma? La estigmatización reconocida y sentida por todas y todos, se desdibujó, borroneó para finalmente desvanecerse a partir de prácticas educativas institucionales que fortalecieron las identidades es-

tudiantiles y sus prácticas de manera positiva, empoderándoles. De este modo, las prácticas educativas interrogaron “el rol de los signos, y los símbolos, los rituales y las formaciones culturales en nombre de la construcción de la subjetividad y la voz de los estudiantes” (McLaren, 1998, p.21). La configuración cultural que enmarcó las experiencias permitió que los estudiantes creen significados y sus historias culturales y prácticas para la acción y transformación. Recuperamos aquellas que expresaron el compromiso, la co-responsabilidad y la afectuosidad de sus protagonistas: docentes y estudiantes. La escuela, como espacio compartido: “el mundo común” fue configurando subjetividades e identidades forjadas desde el amor mundi. El cuidado por el mundo común, por los otros, que evidencia acción e interacción política de los sujetos que intervinieron. Estos cambios se dieron de forma paulatina y aún continúan y nos posibilita soñar en una educación que logre ser verdaderamente un “anti-destino” (Núñez, V. 1999).

Cerramos esta reseña del mismo modo que la Tesis Doctoral, con algunas preguntas que aporta Pilar Ortega Valencia (2019) para seguir reflexionando:

¿En qué mundo y para qué mundo estamos formando? ¿Qué me significa y qué me demanda la presencia del otro (a) en un proceso formativo? ¿Qué reconocimiento hago de él? ¿Cuáles son nuestras angustias y expectativas en la escuela de hoy? ¿Desde dónde se asumen las formas de existencia que se están produciendo en la escuela? ¿Qué recepción se hace de los saberes escolares, pedagógicos, disciplinares y de vida? ¿Cómo se tejen las relaciones y los vínculos generacionales con la cultura, la historia y las memorias? ¿Qué sostenemos como maestras (os) [profesores] desde nuestras experiencias y prácticas pedagógicas? Preguntas que nos permitan recrear las letras de la canción ‘Creo’, de Teresa Parodi:

Necesito hermano que me digas puedo.

Con las mismas ganas que lo digo yo.

Necesito hermano que nos encontremos  
en una mirada, en una canción.

Y creo en vos y en mí, en mí y en vos,  
en la complicidad de la ilusión.

No dejo de creer en vos y en mí,  
en mí y en vos.

Llevo en la guitarra un amor urgente  
que me da coraje con obstinación.

La esperanza invicta me sostiene siempre,  
tan intensamente que no tengo opción.

Porque creo en todo lo que nos debemos.  
 Porque creo en ésta nuestra rebelión,  
 de amorosa vida, de amorosa fuerza,  
 de amorosa rabia, de amoroso amor. (pp. 34-35)

## Referencias Bibliográficas

- Bárcena, Fernando (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona. Herder.
- Deleuze, Giles y Guattari, Felix (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-Textos
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario. Homo Sapiens.
- Núñez, Violeta (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- Ortega Valencia, Pilar (2019). Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde las pedagogías críticas. En *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Alcaldía de Medellín, Colombia.
- Quirós, Julieta (2014). *Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología*. Publicar - Año XII N° XVII ISSN 0327-6627-ISSN (en línea) 2250-7671
- Samaja, Juan (2004). *Epistemología y metodologías. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires. Eudeba.

## Notas

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA), Especialista en docencia Universitaria (FH-UNMDP), Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (FHya-UNR); Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y del CIMED de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Correo: [gcadaveira@mdp.edu.ar](mailto:gcadaveira@mdp.edu.ar)

<sup>2</sup> Recuperamos los aportes de Samaja, J. (2004) y adherimos al sentido que propone. El autor aclara las diferencias que observa con el concepto etapa, que hace más referencia a un supuesto mecánico, y afirma que la palabra “fase”: “introduce una metáfora más rica y más próxima a la complejidad real de las relaciones que se dan entre los componentes o momentos del proceso de investigación (...) [este se forma] por sucesivas reconfiguraciones y diferenciaciones de una misma totalidad” (p.212). En este sentido, vuelve sobre la idea de la noción de fase: “(...) para aludir a las configuraciones diversas que sí admiten una relación “antes/después (...) [y lo diferencia] del término ‘momento’ para significar los componentes inseparables (que no admiten una relación ‘antes/después’)” (p.214).

<sup>3</sup> En términos de Deleuze y Guattari, (2002) las mesetas son regiones sedimentadas, “continuas de intensidades, que vibran sobre sí mismas” (p.18). Los autores las denominan “mesetas [que] no están ni al principio ni al final, siempre están en medio. [Y agregan] Un rizoma está

hecho de mesetas. (...) que se comunican unas a otras a través de microfisuras” (pp.26-27).



Revista

de

Educación



## ***EVENTOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

INSTITUTO VIALBA EN ESTE (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA)



## Eventos

### *Abril*

- **IV Seminario Internacional de Educación Rural en América Latina: “Configuraciones, proyectos y utopías”**

**Fecha:** del 24 al 26 de abril de 2024.

El IV Seminario Internacional de educación rural en América Latina “Configuraciones, proyecto y utopías” tiene el objetivo de reunir en un mismo escenario a los investigadores abocados a las diversas temáticas referidas a este amplio objeto de estudio, con el propósito de mantener un escenario de intercambio y debate académico en el cual puedan dialogar las producciones de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

Modalidad: virtual

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario – Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, CONICET-Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

### *Mayo*

- **III Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos en Latinoamérica / CONVERSACIONES IN/SURGENTES**

**Fecha:** 21 al 23 de mayo de 2024

El III Encuentro Internacional, convocado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC (Córdoba, Argentina), surge como espacio abierto, diverso y bullicioso para reflexionar sobre nuestra realidad latinoamericana desde el problema de las lenguas.

Modalidad: a confirmar

Para más información: [encuentroderechoslinguisticos@gmail.com](mailto:encuentroderechoslinguisticos@gmail.com)

- **Primeras Jornadas “Teorías tortilleras Memorias, errancias y vísceras conceptuales”**

**Fecha:** 27 y 28 de mayo de 2024

La actividad es organizada por el Área de Formación en Género, Sexualidades y ESI y el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la FFyH y el Instituto de Filosofía e Instituto de Investigaciones de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Universidad de Buenos Aires. Invitan y acompañan: Programa de Género, Sexualidades y ESI, Área Travesti, Trans y No Binario y Área FemGeS de la FFyH, UNC.

Modalidad: presencial

Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC- Ciudad Universitaria – Córdoba (5000).

Agosto

- **V Coloquio de Investigación Educativa**

**Fecha:** 7, 8 y 9 de agosto del 2024.

**Co-organizan:** Sociedad Argentina de Investigación en Educación y Universidad Nacional de Rosario

Modalidad: Presencial

Facultad de Humanidades y Artes- Entre Ríos 758, Rosario

- **IV Jornadas de Tesistas**

**Fecha:** 11, 12 y 13 de agosto del 2024.

Co-organizan: Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades- CIMED. Departamento de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Educación HxEP

Modalidad: Virtual y presencial

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata- Funes 3350





## Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA ..... EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE ..... IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a [sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)

**Correo Postal:**

Bib. Doc. Alicia Hernández  
Servicio de Información Documental  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Funes 3350 Nivel +4  
7600 - Mar del Plata  
Pcia. de Buenos Aires  
Argentina

**Correo Electrónico:**

[sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)



Esta Edición se terminó de imprimir  
en la ciudad de Mar del Plata  
en el mes de abril de 2024.