

Presentación del número 42

La edición del número 42 de *Diálogos Pedagógicos* ha despertado en nosotros diversos interrogantes, entre los cuales se destacan los siguientes: ¿Qué transformaciones podrían operarse en los procesos educativos si aquellos que deciden sobre los mismos revelasen una actitud de escucha hacia quienes se ocupan de reflexionar sobre esos procesos?, ¿qué contribuciones podrían obtenerse en materia educativa si se propiciara una conversación edificante entre el político y el científico?

La expresión *diálogos pedagógicos* comporta, al mismo tiempo, significado y sentido. El sentido de estos diálogos revela que la investigación educativa contemporánea constituye una actividad colaborativa desarrollada por personas que comparten un mismo propósito: la mejora de la educación actual. Esta mejora implica el ofrecimiento de posibles respuestas a los problemas específicos que se vivencian en nuestras instituciones educativas.

El presente número comporta los siguientes artículos:

Mariano Zaragoza y Ana María Vázquez dialogan en torno los trabajos finales del grado de la carrera de Farmacia en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba.

Laura Londero y Sandra del Valle Soria reflexionan en torno a la evaluación del trabajo final de grado en la Licenciatura en Educación de la Universidad Siglo XXI.

Natalia Petric y Mariana Facciola abordan la construcción del conocimiento psicopedagógico a partir del análisis de Tesis de Doctorado en la Universidad Católica Argentina.

Mabel Rybecky y Romina Elisondo analizan experiencias creativas en tiempos de COVID-19, llevadas a cabo por docentes del Profesorado en Educación Inicial en instituciones del sur de la provincia de Córdoba.

Mónica Fornasari, Gisela Lopresti, Ezequiel Olivero, Marisabel Oviedo y Rocío Sanchez Amono comparten sus diálogos sobre la importancia de un andamiaje institucional para acompañar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba.

Walter Avanzini, quien ya no está entre nosotros, se ha preocupado en los últimos años de su vida por aportar nuevas herramientas para prevenir y transitar conflictos de convivencia en la escuela secundaria.

Como se puede advertir, las reflexiones que se ofrecen en el presente número están orientadas a dar respuestas a problemáticas concretas que experimentan las instituciones educativas. La muchacha Tracia de Platón que riera a carcajadas cuando Tales de Mileto cayó al pozo, no podría echar a reír esta vez. Los investigadores que nos acompañan no solo tienen los pies sobre la tierra, sino que, ade-

más, sus miradas están enfocadas en la corteza de los senderos que transita la educación actual. Estos investigadores trabajan en el diseño de puentes que permitan sortear pozos y prevenir caídas; ellos tienen clara conciencia del terreno educativo, y es por ello que se empeñan en el trazado de mapas que puedan ser de utilidad para quienes tienen la tarea de tomar decisiones en materia de política educativa.

El número 42 de *Diálogos Pedagógicos* posee, además, una excepcional particularidad: es portador de un dossier temático especial, denominado: *Investigaciones del campo de la Sociología de la Educación en torno a problemáticas sobre estrategias educativas, trayectorias escolares y/o expectativas de futuro de estudiantes/docentes del sistema educativo*. El dossier comprende cinco artículos que fueron presentados por sus respectivos autores en el *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina* organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) en el año 2022.

Los artículos del dossier están precedidos por una introducción a cargo del Dr. Eduardo Langer, y todos ellos están atravesados por la tensión entre fenómenos educativos y problemáticas sociales. Para aquellos profesionales interpelados por los interrogantes propios de la Sociología de la Educación, los trabajos que se comparten constituyen una ocasión de diálogo y reflexión. La investigación en torno a los sujetos y sus vínculos con los procesos de producción y transmisión de cultura constituye el eje de coordenadas que reúne producciones académicas con un interés común: conformar un tejido sociológico que, a modo de red, abrace distintas problemáticas en torno al conocimiento y su producción y transmisión en las instituciones actuales.

Sin lugar a dudas, el dossier en cuestión es un aporte de excelencia que hace de este nuevo número de *Diálogos Pedagógicos* un pre-texto para volver a reflexionar sobre el lugar de la Sociología en las Ciencias de la Educación.

Dr. Juan José Ramírez

Coordinador

Octubre de 2023

Teoría de la actividad: una herramienta útil para el estudio de competencias en el trabajo final de grado

Activity theory: a useful tool for the study of competences in the final degree project

Mariano Hugo Zaragoza ¹
Ana María Vázquez ²

Resumen: *Son escasos los estudios científicos acerca de competencias y trabajos finales de grado. Con ese propósito, se procedió a estudiar un período de diez años de dictado de la asignatura Trabajo Final de la Carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba, para identificar campos de acción emergentes, competencias desarrolladas y cómo estas se asocian con las específicas que requiere el entorno actual. Se estudiaron, además, los procesos de generación y el afianzamiento de competencias que utilizan la teoría de la actividad como marco teórico-metodológico de dicho estudio.*

La aplicación metodológica de los conceptos aportados por la teoría de la actividad arrojó resultados que ayudan a interpretar el sistema de actividad dinámico en el que se insertan estudiantes y docentes. Gracias al análisis de sus componentes, se pudo describir cómo estos interactúan en un marco temporal y culturalmente situado para desarrollar y afianzar competencias.

Palabras clave: *educación científica, habilidad, teoría de la ciencia*

¹ Doctor en Educación. Director de la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: zaragozamarianohugo@gmail.com

² Doctora en Ciencias Agropecuarias. Coordinadora de Posgrado de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: cqvip@ucc.edu.ar

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 3-24.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)01) / Recibido: 15/02/2023 / Aprobado: 01/06/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *Scientific studies on competencies and final degree projects are scarce. With this purpose, a period of ten years of teaching the final project subject of the Pharmacy degree at the Faculty of Chemical Sciences of the Catholic University of Córdoba was studied to identify emerging fields of action, developed competencies, and how they are associated with those specific to the current environment. The processes of competency generation and consolidation were also studied, using activity theory as the theoretical-methodological framework for this study.*

The methodological application of the concepts provided by activity theory yielded results that help interpret the dynamic activity system in which students and teachers are embedded. Thanks to the analysis of its components, it was possible to describe how they interact in a temporally and culturally situated framework to develop and consolidate competencies.

Keywords: *science education, skill, science theory*

Introducción

En la búsqueda de modelos o formas de integración de saberes en un estudiante avanzado de una carrera universitaria, diversas instituciones académicas de Educación Superior (ES) fueron incorporando, en los últimos veinte años, actividades más o menos regladas relacionadas a trabajos finales, con la premisa -básica y muy general- de pretender que utilicen esos saberes aprendidos en el diseño y la ejecución sobre un tema científico-técnico definido. Dependiendo del grado de interés de las autoridades de cada unidad académica, estos trabajos finales alcanzaron menos o más desarrollo, por lo que, en algunos casos, se convirtieron en un requisito último para el egreso de los estudiantes. El trabajo final de grado, concebido como un proceso de investigación y en el marco de una asignatura de una carrera universitaria, se configura como una comunidad de estudiantes, docentes e investigadores que interactúan. Allí, los estudiantes persiguen objetos alcanzables solo mediante la construcción y el uso de herramientas de trabajo, las que van perfeccionando a medida que adquieren experiencia en el hábito de investigar.

Estas instancias de investigación, generación y apropiación de conocimientos, que culminan en una presentación escrita, generan, en los sujetos, un segundo camino, quizás con algo menos de conciencia sobre ello: la gestación, adquisición y apropiación de competencias e, inclusive, la potenciación de aquellas ya incorporadas en instancias previas de aprendizaje, todas ellas útiles y necesarias durante el ejercicio de su futura profesión.

La teoría de la actividad surge a partir de investigaciones de psicólogos soviéticos como modelo para explicar las interacciones humanas en una comunidad, en la cual existen roles más o menos definidos y fines -objetos- a alcanzar. Y, en ese camino, las personas construyen herramientas para poder alcanzar esos objetos.

Dichas herramientas -también denominadas artefactos culturales- ejercen una mediación entre las personas y los objetos a alcanzar. Esta dinámica está temporalmente posicionada y culturalmente situada. Es en esta temporalidad donde está la dificultad para estudiar un sistema o comunidad: su continuo cambio y reacomodación que resulta en una configuración de la comunidad, en algún punto, distinta a la configuración precedente, pero, también, con rasgos comunes.

Específicamente, la asignatura Trabajo Final constituye un sistema de comunidad en donde puede aplicarse perfectamente la teoría de la actividad como marco teórico-metodológico de estudio. Este trabajo recoge las experiencias acerca de dicho estudio y expone algunos de los resultados obtenidos en relación al sistema de actividad específico: el trabajo final de grado y sus componentes fundamentales: sujeto, objeto, comunidad, reglas, artefactos mediadores y división del trabajo.

Marco teórico

Teoría de la actividad

Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016) afirman, en su investigación, que las competencias poseen una dinámica de interacción entre diversos elementos, en donde el individuo, más que sumar recursos -tener competencia-, efectúa procesos para dominar acciones -ser competente-. En esa línea de reflexión, no podemos pensar las competencias como entes estáticos que afloran del individuo desde sus capacidades -innatas o adquiridas- y que permanecen inalterables en el tiempo. Las competencias se gestan y, a la vez, crecen siendo ejercitadas. En un diseño muy general, no podemos, entonces, pensar sistemas educativos estáticos o de dinámicas lentas que no sean capaces de contener estas interacciones en acción, en contextos que son las competencias. Si intentamos estudiar un fenómeno dinámico como las competencias utilizando instrumentos de observación de base estática, por supuesto que obtendremos resultados, pero con tendencia justamente a una imagen o fotograma de situación y, por lo tanto, limitada a estados temporales, donde se pierden de vista los procesos y las interacciones que subyacen en escenarios formativos. Surge, entonces, la necesidad de buscar un marco teórico que permita aplicar un método científico más dinámico para el análisis de lo que ocurre con los estudiantes y los docentes en tiempos, lugares y situaciones educativas concretas. Así, la teoría de la actividad se presenta como herramienta ideal para este cometido.

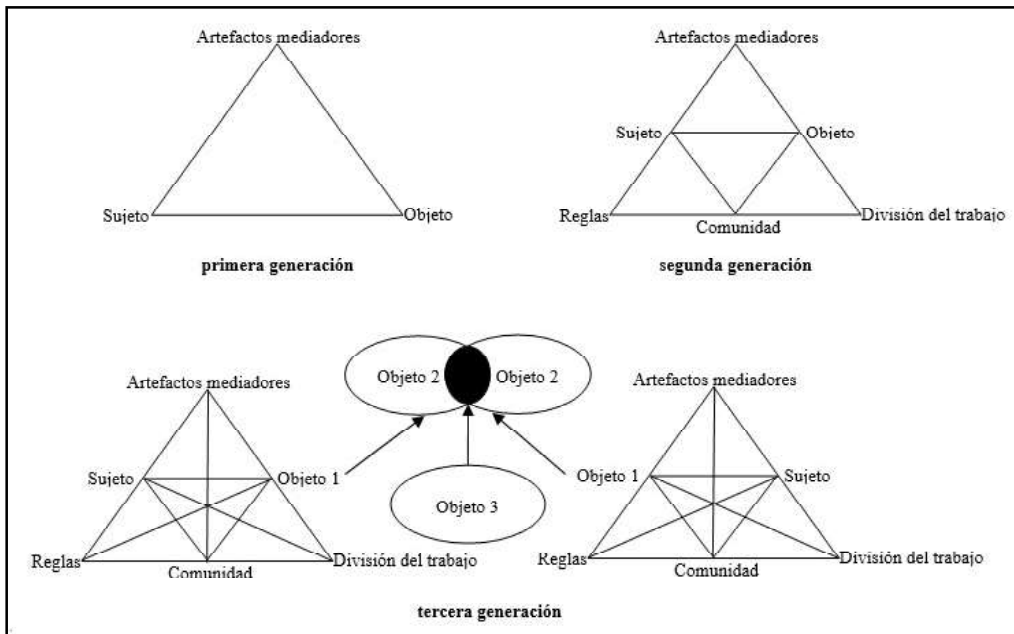
En términos sencillos, la teoría de la actividad intenta explicar quién está haciendo qué, por qué, cómo y a través de qué. Tiene sus inicios en los estudios de los psicólogos rusos Lev Vygotsky y Alekséi Leontiev, quienes proporcionaron una lente con la cual desentrañar y comprender mejor la actividad humana (Hasan y Kazlauskas, 2014). A lo largo del tiempo y de diversas investigaciones, ha sido denominada con términos que podríamos establecer como equivalentes: teoría de actividad, teoría de la actividad, teoría de actividad y contexto y teoría histórico-cultural de actividad.

En la Unión Soviética, los sistemas de actividad social estudiados concretamente por los teóricos de esta perspectiva estuvieron, en gran medida, limitados a los juegos y los aprendizajes entre los niños y las contradicciones -como fuentes de cambio y desarrollo de la actividad- y permanecieron siendo un tema muy poco abordado. Desde el decenio de 1970, la tradición fue retomada y recontextualizada por otros investigadores. Nuevos dominios de actividad, incluido el trabajo, se abrieron para su concreta investigación. Una gran diversidad de aplicaciones de la teoría de la actividad comenzó a surgir, tal como manifiestan algunas recopilaciones consultadas (Engelsted *et al.*, 1993; Nardi, 1996; Engeström *et al.*, 1999).

La teoría de la actividad ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación (Engeström, 2000). La figura 1 muestra esquemas básicos de los tres modelos generacionales construidos con base en los expuestos por Engeström (2001).

Explicamos a continuación cada modelo. La primera generación creó la idea de mediación y se concretó en su denominado modelo triangular, donde la mediación cultural de las acciones es comúnmente expresada como la tríada de sujeto, obje-

Figura 1: Las tres generaciones de la teoría de la actividad



Fuente: gráficos adaptados de Engeström (2001).

to y artefactos o herramientas mediadoras. No se puede entender al individuo sin sus medios culturales ni a la sociedad sin la concurrencia de individuos que usan y producen artefactos.

Con el tiempo, aparece el modelo de la segunda generación, que explica la diferencia fundamental entre una acción individual y una acción grupal de la actividad, en donde esta es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora.

Finalmente, la tercera generación de la teoría de la actividad desarrolla herramientas conceptuales para entender el diálogo, las múltiples perspectivas y las redes de interacción de los sistemas de actividad. Aquí, ya no estudiamos un sistema de actividad constituido por individuos de y en una comunidad, sino interrelaciones entre sistemas de actividad en donde aparecen objetos contruidos colectivamente por la actividad de un sistema e, inclusive, a objetos contruidos como resultado de la interacción entre sistemas, mediante una complejidad y no linealidad de dichas relaciones.

Buscando, quizás, una simplificación conceptual y sin pretender despojar a la teoría de sus riquezas y utilidades, podemos resumir sus tres generaciones en tres frases que actúan como juego de palabras mnemotécnico: yo y el objeto (primera generación), nosotros y el objeto (segunda generación) y nosotros y los otros y los objetos (tercera generación).

En su forma actual, la teoría de la actividad puede simplificarse en cinco principios (Engeström, 2001):

1. Un sistema de actividad colectivo debe ser tomado como principal unidad de análisis: Si bien hemos visto que, en los sistemas de actividad, se evidencian acciones individuales y grupales orientadas hacia metas y son relativamente independientes, están subordinadas, finalmente, al contexto de toda la actividad del sistema y, solo en ella, se comprenden e interpretan.
2. Multiplicidad de voces de los sistemas de actividad: La comunidad integrante del sistema de actividad interactúa en diversos puntos de vista, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad crea diferentes posiciones de los participantes, y cada uno de ellos carga con su propia historia personal. Además, el propio sistema de actividad amplifica y complejiza estas historias que marcan sus artefactos, reglas y convenciones. Si bien, a simple vista, resulta problemático, también constituye una fuente de innovación, pues exige constantemente de la traducción de mensajes y de la negociación en la resolución del trabajo.
3. La historicidad: Los sistemas de actividad no nacen y se configuran como pétreos, sino que van tomando forma y, al mismo tiempo, se transforman. Su propia historia es la que oficia de telón de fondo y les da sentido.
4. El papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo: Son las que están históricamente acumulando tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad. Pueden ser internas, es decir, generadas en el seno del propio sistema, o externas, cuando un sistema de actividad adopta un

nuevo elemento desde el exterior, que entra en conflicto con elementos antiguos o ya establecidos. Si bien, en ambos casos, generan conflictos, también provocan intentos, quizá, innovadores para cambiar la actividad.

5. Posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad: Como las transformaciones cualitativas en los sistemas de actividad se expresan a través de ciclos relativamente largos, suele aparecer un agravamiento en las contradicciones. Allí es cuando algunos sujetos comienzan a cuestionar y a apartarse de sus normas establecidas, lo que puede derivar en esfuerzos colectivos y deliberados para cambiar. Así, una transformación expansiva se logra cuando hay una reconstrucción y reconceptualización del objeto y del motivo de la actividad. El horizonte de posibilidades resulta ser más amplio que en la modalidad de la actividad. De alguna manera, las transformaciones expansivas son el alimento de los sistemas de actividad, sin las cuales, los sistemas se anquilosan y, quizás, se extinguen.

Revisando sus aportes, acordamos con el autor en la dinámica y la historicidad de los sistemas de actividad, que provocan, mediante el ciclo acomodación, nuevos elementos, contradicciones, negociaciones y finalmente reacomodación, aprendizajes que modifican las conductas de los sujetos. Se trata así de desterrar la idea del modelo verticalista de aprendizaje, donde este eleva al sujeto porque alguien lo tracciona desde arriba. Lo ideal sería construir, en comunidad, una perspectiva complementaria, horizontal o lateral, de aprendizaje y desarrollo significativamente más ricos (Engeström, 2018).

Ahora bien, estas transformaciones no ocurren por generación espontánea. Como indicamos, si los sistemas de actividad no incorporan elementos nuevos ni hay producción de contradicciones que cuestionen la historicidad, los propios sistemas ahogarán a sus individuos, y las reglas y la división del trabajo resultarán una matriz agobiante. Y allí entra en juego el o los docentes como sujetos que forman parte del mismo sistema de actividad que los estudiantes, pero con otros roles en la división del trabajo. Son los docentes quienes deben promover intervenciones formativas como procesos de aprendizaje expansivos, en los que los alumnos reconceptualizan y transforman el objeto de su actividad afrontando las contradicciones formadas históricamente. En definitiva, los docentes pueden provocar y apoyar la expansión del objeto de los aprendices movilizando conceptos y principios derivados de la actividad histórico cultural (Sannino *et al.*, 2016).

Acordamos con los autores en que el aprendizaje no es estático, ni lineal, ni menos aun bidireccional. Más bien, el aprendizaje transcurre en un sistema complejo de actividades humanas, donde los individuos en comunidad interactúan con reglas y división del trabajo propias de su sistema, donde crean y modifican artefactos mediadores para acceder a sus propósitos -objetos, en el lenguaje del sistema de actividad- y, más aún, interactúan con otros sistemas, donde logran aprendizajes -expansivos- más allá de los que lograrían en sus entornos aislados.

En línea con el pensamiento de la Teoría de la actividad, Fernández Vidal *et al.* (2016), investigan la dinámica de un proceso pedagógico de posgrado -específicamente,

en la especialización en Medicina General Integral-, donde sustentan su praxis desde el enfoque histórico-cultural. En esta experiencia, sostienen que la esencia de este proceso está dada en la apropiación creadora de la experiencia socio-histórico-cultural acumulada por la humanidad en cada uno de los contextos sociales de educadores y educandos. Esta esencia que mencionan tiene un alto peso específico en el caso de la medicina cubana -en donde, justamente, efectúan la investigación-, en la cual la integración de docencia, atención e investigación tiene profundos nexos con la educación en el trabajo. Ello muestra nuevamente un enfoque histórico-cultural, al no esperar que la educación moral se produzca espontáneamente, sino -más bien- como fruto de un trabajo sobre bases científicas, en especial, sobre las regularidades de la psicología del desarrollo personal y social (Ojalvo Mitraný, 2017).

Así, la educación, en el caso que presentan, se transforma en un proceso que va mucho más allá del ámbito educativo, ya que se configura como un proceso social, en concordancia con el pensamiento de Vygotsky, quien considera que el proceso de asimilación de la psiquis del hombre ocurre sobre la base de su propia experiencia social (García Mendoza *et al.*, 2009).

Como ya mencionamos, Engeström (2001) establece que el sistema de actividad debe ser tomado como principal unidad de análisis, pero es necesario, para la comprensión de su dinámica, identificar y evidenciar cada uno de sus componentes, así como las acciones individuales y grupales que se generan y que, finalmente, adquieren significado en el contexto del propio sistema. Por ello y utilizando los modelos de Engeström, proponemos seis componentes básicos que conforman un sistema de actividad: el sujeto, el objeto, los artefactos mediadores, las reglas, la comunidad y la división del trabajo.

Definir *a priori* todos ellos resulta necesario para abocarnos al estudio del propio sistema de actividad objeto de nuestra investigación: aquel integrado por el estudiante, la asignatura Trabajo Final y el entorno de investigación en el que desarrolla su TFG.

Objetivamos, entonces, los seis componentes de un sistema de actividad, tomando como referencias conceptuales los trabajos de García (2011), Guitar (2011), García González *et al.*, (2014), Solórzano Martínez y García Martínez (2016), García Rodríguez (2017) y Rodríguez Arocho (2018), son los siguientes:

1. El sujeto: es la persona que busca llegar a un objeto o propósito. Primariamente, corresponde al estudiante. Pero, como se ha mencionado, los sistemas de actividad, en realidad, no constituyen unidades aisladas para cada sujeto, sino que, en ella, operan relaciones sociales. Es por ello que, por sujeto, también entendemos al docente o los docentes involucrados en la actividad de un acto educativo histórico, social y culturalmente situado. Ello demarca e influye en la manera que estos desarrollan la suma de acciones y operaciones que componen su actividad.
2. El objeto: es la creación por parte del sujeto frente a una necesidad o demanda. También puede ser el objeto de estudio. Es central este concepto, pues, en los trabajos finales de grado que implican un proceso de investigación, puede ser fundamental la creación propia -guiada por un tutor- del objeto de estudio,

con el fin de que el estudiante encare un proyecto con suficientes energías para sostenerlo en el tiempo y finalizarlo.

3. Los artefactos mediadores: también denominados herramientas, instrumentos o artefactos culturales, funcionan como artefactos físicos de mediación entre el sujeto y el objeto. El género humano utiliza el conocimiento y la tecnología bajo la forma de artefactos acumulados históricamente, para amplificar, controlar y modificar sus conductas. En esta categoría, también se incluyen los signos, que son instrumentos psicológicos mediadores entre la conducta de los sujetos y los estímulos del ambiente.

Estos artefactos son construidos culturalmente. En palabras de Rodríguez Arocho (2018, p. 7), "la dinámica entre herramientas, instrumentos, artefactos y el sujeto que los utiliza queda atado [sic] a su sustrato histórico-cultural".

Son ejemplos de artefactos mediadores los medios de escritura y registro, los instrumentos para toma, análisis y procesamientos de muestras, los materiales de laboratorio o los medios de transporte y movilidad. Son ejemplos de signos la lectura, la escritura, la notación matemática, la lengua oral y la propia Internet, como una gran red de aprendizaje.

4. Las reglas: es un sistema de acuerdos -preferiblemente, no impartidos ni impuestos-, mediador de la actividad y conocido por todos los sujetos. Pueden servir para pautar horarios, regímenes académicos, normas sociales y otros aspectos. Existen reglas explícitas, pero, también, están aquellas implícitas -no dichas- que funcionan con igual o, a veces, mayor jerarquía que las escritas.
5. La comunidad: constituye el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla la actividad. Para el caso de los procesos de investigación de los estudiantes, la referida comunidad macro -si así podemos llamarla- comprende, en rigor de verdad, a dos comunidades interactuantes: la comunidad inmediata, configurada por el grupo de investigación en el que se inserta el estudiante, y la comunidad mediata, relacionada con el espacio curricular de la asignatura Trabajo Final: docentes y demás estudiantes. Ello da sustento al enfoque histórico-cultural de Vygotsky cuando afirma que en la comunidad es donde opera la zona de desarrollo próximo, ya que se produce la génesis de los procesos psíquicos superiores mediante la relación con el otro. Su denominada ley genética del desarrollo postula que todo proceso psíquico aparece dos veces: primero, en las relaciones interpersonales y, luego, como dominio intrapersonal. Así, lo que el estudiante puede hacer hoy con ayuda o guía de docentes, tutores o compañeros más avanzados debe llevarlo a que, cuando se apropie de ese conocimiento, pueda operar de forma independiente y pueda transferir su experiencia a nuevas situaciones.
6. La división del trabajo: comprende el conjunto de roles que cada individuo del sistema desarrolla para poder efectuar la actividad. También, aquí se configura como influyente la jerarquía y los roles de liderazgo de los sujetos del sistema: quién indica las tareas, quién y cómo las ejecuta, quién cronometra, quién establece el orden, quién ampara los derechos y hace cumplir las obligaciones.

Competencias

Desde la década de los ochenta, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone a los estamentos universitarios centrarse en la educación basada en competencias (EBC), con el fin de generar habilidades en los educandos para buscar su autonomía y el saber hacer en un marco competitivo, para responder a requerimientos tanto individuales como sociales (Echavarría Canto y De los Reyes, 2017). La relación entre el mundo laboral -el mercado- y el mundo de los aprendizajes -la educación- resultaba evidente. Al menos desde algunas posturas gubernamentales, era necesario establecer y formalizar dicha relación. En este sentido, fue un hito importante para la EBC la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, como consecuencia de la movilidad de los estudiantes y la subsecuente necesidad de convalidar títulos frente a las demandas laborales, entre otros factores. En ese contexto, surge la categoría competencia como ámbito para pensar desempeños en acción y desempeños generales, que permite pensar al titulado como un graduado de un sistema, más que como un egresado de una institución educativa particular (Vázquez, 2010b).

A partir de la Declaración de la Sorbona (1998) y su consecuente Acuerdo de Bologna (1999), el Espacio Europeo de Educación Superior se configura como un punto de inflexión en la mirada de las universidades sobre la ES, donde era esencial revisar los sistemas tradicionales de enseñanza, pensados en un espacio físico con docentes impartiendo conocimientos y alumnos intentando procesos cognitivos que posibilitaran la lectura, interpretación y eventual transformación de la realidad en la que vivían. Así, la situación planteada resultaba evidente o, al menos, era necesario revisar la formación de los estudiantes en diferentes niveles o planos: planes de estudio, currículos e, inclusive, los modos organizativos de las instituciones. Y todo ello, en tensión con la demanda de recursos humanos con preparación para realidades laborales y políticas cambiantes.

Ante los cambios producidos en la trama social, sobre todo a partir del comienzo del tercer milenio, las universidades han debido replantear las fuentes de conocimiento, los modelos de generación de contenidos, las formas de investigación, las relaciones con los estudiantes, el rol de los docentes y las metodologías a utilizar, entre otros aspectos (Jerez Yáñez, 2012).

En este contexto, se fueron implementando programas que pretendían capacitar a los docentes en aspectos que contribuyeran a comprender qué tipo de alumno es el que accede y cursa diversas carreras, cómo llegar a despertar y mantener su interés, cómo lograr que incorpore conocimientos y saberes y, finalmente, de qué manera podrían apuntalar el desempeño profesional.

Es entonces cuando la EBC surge como una posible bisagra entre lo académico y lo laboral, con la aparición de expresiones tales como formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias y los primeros intentos para mejorar los procesos de formación académica en los tres niveles - educación básica, técnica media y educación superior- (Díaz Barriga, 2006). Por su parte, Ramírez y Medina Márquez (2008) señalan que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, en su sigla en

inglés) declara que la ES enfrenta el reto de gestar la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio en constante adaptación a necesidades presentes y futuras de la sociedad, donde se reclama una mejor articulación con los problemas de esta y, sobre todo, con el *practicum* laboral, entendido como el espacio de socialización e iniciación profesional. Dichos autores sostienen, además, que, desde parámetros constructivistas, la EBC no solo debe lograr que los estudiantes transfieran conocimientos a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a sus vivencias presentes e, inclusive, a lo que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura.

Según San Martín Ramírez (2010), el enfoque por competencias no es nuevo, sino que aparece en un *continuum* de modelos curriculares que han recibido distintas denominaciones a través de la historia y que, solo en los últimos años, ha sido designado tal y como hoy se lo conoce. Su posición pretende contrarrestar visiones detractoras que sostienen que el enfoque por competencias es una moda pasajera que está condenada a desaparecer y lo hace estableciendo vinculaciones entre diversos modelos educativos y curriculares que han surgido en la historia y el enfoque de competencias.

Definiciones sobre competencias

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2008) entiende que "las competencias son características (conocimientos, habilidades y actitudes) de las personas que se ponen de manifiesto cuando ejecutan una tarea o realizan un trabajo, y están relacionadas con el desempeño exitoso en una actividad laboral o de otra índole" (p. 18). Esta definición contribuye a centrar todo esfuerzo educativo orientado hacia el estudiante, para procurar que adquiera conocimientos -saber-, habilidades -saber hacer- y actitudes -saber ser- (Vázquez, 2010a) que nutran competencias profesionales requeridas, independientemente del tiempo y el lugar donde ejerza su actividad profesional.

Cano García (2008) recolecta dieciocho definiciones, donde advierte que su construcción parte desde diversos -y dispares- puntos de vista, que se sitúan, más o menos, cercanos a dos polos:

- El paradigma positivista, donde las definiciones se construyen desde una visión técnica ligada a la cualificación profesional para el desempeño de tareas concretas más o menos complejas, orientadas hacia la producción y sus fines. A modo de síntesis, las competencias se generan mediante la repetición de tareas prescriptas, por lo que son más bien de tipo operacional. Básicamente, se corresponden con el saber hacer.
- El paradigma interpretativo, cuya concepción holística posibilita trabajos complejos en entornos complejos. Aquí, las competencias implican un saber actuar, con una fuerte reflexión teórica que permite abarcar más allá de lo meramente productivo.

Hasta aquí, las competencias son definidas siempre a partir de procesos educativos que convierten a un titulado en un profesional con preparación para inser-

tarse en el mundo laboral. A nuestro juicio, entendemos que dichas definiciones adolecen de componentes que incluyan a las competencias naturales: un titulado desarrollará su actividad profesional y, específicamente, laboral, en tanto y en cuanto también haga uso de competencias, quizá, de construcción y apropiación más simples, pero más enraizadas en su existencia en este mundo, como lo son el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje y sus reglas. Como aportación a este enfoque, Salas Zapata (2005) no expone una definición de competencias, pero aporta una visión para su construcción al utilizar los mismos verbos que aparecen, una y otra vez, en las publicaciones, pero ligados a factores existentes, ya sea en el individuo que aprende como en la institución que lo contiene: las actitudes contribuyen al ser; las aptitudes intelectivas, al pensar; las aptitudes procedimentales, al hacer y los contenidos, al saber.

Tenemos a nuestra disposición un universo de definiciones que podemos utilizar, pero defendemos la postura de una construcción propia para dar marco a esta investigación, que intenta conocer qué ocurre en el campo de las competencias profesionales farmacéuticas.

Con este marco, entendemos por competencias a los atributos cognitivos, actitudinales o procedimentales, innatos o adquiridos, que se desarrollan y manifiestan cuando el ser humano interactúa de manera creativa e innovadora con el ambiente -comunidad y naturaleza- para desempeñar eficazmente tareas y resolver problemas socioambientales.

A modo de cierre de este apartado, afirmamos que la aplicación de la teoría de la actividad al estudio del entorno de gestación del trabajo final de grado por parte del estudiante aporta sentido a la estructura de tensiones a las que se ve sometido en su proceso de formación profesional durante su paso por la Educación Superior. Esto concuerda con el pensamiento de Rodríguez Arocho (2018), quien reivindica la idea de que la tesis central del enfoque histórico-cultural establece que el nacimiento y la transformación de la conciencia y todas las funciones psicológicas implicadas transcurren en el curso de actividades humanas y que estas se hallan condicionadas por estar históricamente situadas, culturalmente mediadas y ser socialmente ejecutadas.

La figura 2 pretende, sin ánimo de caer en un reduccionismo, plasmar las tensiones a las que hacemos referencia: el propio contexto universitario, las herramientas científico-culturales propias del campo disciplinar de la farmacia y el mundo profesional que requiere de diversas y cambiantes competencias.

Aspectos metodológicos

Objetivos

General

- Conocer el sistema de actividad y las competencias que los estudiantes de la Carrera de Farmacia aplican durante su tránsito por el sistema de actividad generado durante el desarrollo del trabajo final de grado.

Específicos

- Individualizar los componentes del sistema de actividad en el que, año a año, un estudiante se inserta para efectuar un proceso de investigación conducente a un trabajo final de grado.
- Describir la dinámica del sistema de actividad específico formado por la asignatura Trabajo Final.
- Catalogar las competencias, relacionadas a la disciplina farmacéutica, que los estudiantes aplican durante el desarrollo del trabajo final de grado.

Diseño metodológico

En función de los objetivos planteados, el marco metodológico fue diseñado para conocer y luego catalogar -elaborar una lista específica- las competencias que, en los estudiantes, se generan o activan en un proceso de investigación conducente a un TFG y para estudiar la comunidad -sistema de actividad- en la que dicho proceso transcurre. En ese sentido, se procedió a seleccionar los grupos muestrales y las estrategias de abordaje al campo de estudio:

- Para el análisis documental: los propios TFG producidos por los alumnos egresados a lo largo de diez años de desarrollo de la asignatura. Estrategia de abordaje: revisión de tópicos descriptores comunes. Se utilizó el criterio de saturación teórica (Seid, 2017). Todos los TFG fueron analizados sin necesidad de redundar en aquellos que fueren el mismo tipo de caso. El punto de corte se

Figura 2: Estructura de tensiones en un proceso de formación profesional



Fuente: elaboración propia basada en los conceptos de W. Rodríguez Arocho (2018).

estableció cuando el hallazgo y la incorporación de nuevos casos no ofrecieron información significativa adicional. Así, de 164 TFG totales, la muestra utilizada fue de 85.

- Para el estudio del sistema de actividad -personas relacionadas a la asignatura Trabajo Final-, el grupo muestral estuvo conformado por 14 participantes: 8 estudiantes cursantes de la asignatura con su TFG terminado y presentado, 5 investigadores con función de directores o codirectores de los TFG desarrollados y una docente de la asignatura Trabajo Final. La estrategia de abordaje fue la entrevista en profundidad.

Así, el marco metodológico fue estructurado en dos etapas: primero, se efectuó el análisis documental, donde se utilizó una matriz de diez tópicos descriptores de los TFG:

1. Año de presentación del TFG.
2. Autor/es.
3. Título.
4. Campos de acción sobre los que se focalizó la investigación.
5. Disciplinas científicas puestas de manifiesto.
6. Utilización de herramientas culturales relacionadas con el saber hacer.
7. Evidencias de uso de competencias investigativas.
8. Evidencias de habilidades relacionadas con la interacción con otras personas.
9. Inserción, o no, en grupos de investigación para la realización del TGF.
10. Inclusión, o no, de actividades de laboratorio -habilidades de mesada- en la etapa experimental del proceso de investigación.

Se aplicó un análisis estadístico de conglomerados con el objeto de establecer relaciones -orientaciones- entre las competencias que fueron apareciendo durante el ya mencionado análisis documental.

Para elaborar el listado de competencias surgido del mencionado análisis documental, se utilizó la misma metodología que para la elección de los 85 TFG -criterio de saturación teórica de Seid (2017)-, en donde la aparición de una competencia redundante no ofrecía una información significativa adicional. De esta manera, se pudo seleccionar un grupo acotado de competencias que, en su conjunto, estaban presentes en el universo de los TFG estudiados.

La segunda etapa abarcó una serie de entrevistas a los integrantes del sistema de actividad de la asignatura Trabajo Final. La herramienta específica fue la entrevista de investigación, en profundidad, individual y presencial, con guion semiestructurado y preguntas abiertas, adaptada según fuere un estudiante, un investigador o un docente de la asignatura. Así, se obtuvieron tres guiones temáticos para su desarrollo. El eje vertebrador fue la recolección de información sobre los seis componentes básicos o fundamentales de un sistema de actividad, plasmados en el modelo de segunda generación de la teoría de la actividad propuesto

por Engeström (2001) y ya definidos oportunamente: el sujeto, el objeto, las herramientas -o artefactos mediadores, instrumentos o artefactos culturales-, las reglas, la comunidad y la división del trabajo. Las diferencias entre los guiones de cada tipo de entrevista radican en el rol que cada actor posee: para un estudiante, las preguntas abarcaron aspectos sobre la vocación, el inicio de la carrera y su visión del TFG; para un docente, todo aquello relacionado al proceso de enseñanza y la facilitación del proceso de adquisición de competencias y, finalmente, para un investigador, la forma de percibir su trabajo, pero en el campo de un proceso de investigación atado a una asignatura -Trabajo Final-.

Durante el transcurso y el posterior análisis de las entrevistas, fue menester no perder de vista que "la tesis central del enfoque histórico-cultural es que la conciencia y todas las funciones psicológicas implicadas emergen y se transforman en el curso de actividades humanas que están históricamente situadas, culturalmente mediadas y socialmente ejecutadas" (Rodríguez Arocho, 2018, p. 2). Por ello, una misma pregunta -más allá de su estructuración-, para un mismo grupo focal, no siempre daría una misma respuesta.

Enfoque y tipo de investigación

Desde lo específicamente metodológico, se utilizó un enfoque mixto (investigación multimétodo): por un lado, se combinan métodos cualitativos y cuantitativos, con predominancia en los aspectos cualitativos. Por otra parte, dicha combinación se establece en una secuencia temporal (diseño metodológico de tipo transformativo secuencial). Se inicia con una fase cualitativa, para luego seguir con una cuantitativa, cuyo propósito central es servir a la perspectiva teórica del estudio, tomando en cuenta las opiniones y las voces de todos los participantes (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Resultados

Los resultados se presentan en referencia a los objetivos y a las dos etapas planteadas para cumplirlos: el análisis documental de los TFG y el estudio del sistema de actividad. En ambos casos, se muestran hallazgos que son sistematizados con el objeto de otorgar claridad en su presentación y así poder describir el microuniverso de la asignatura Trabajo Final: las competencias y su entorno de gestación.

Resultados hallados en el análisis documental

El análisis documental de los 85 TFG arrojó lo siguiente:

- Se hallaron y enunciaron treinta y tres competencias profesionales e investigativas que el conjunto de estudiantes debió emplear o desarrollar durante el transcurso del proceso de investigación y escritura del TFG. Para establecer el formato de escritura y socializarlo como un nomenclador (en términos

de lista, con palabras y frases propias de las ciencias de la salud), se tomó como referencia la nomenclatura y la forma de redacción -estructura gramatical- de un documento específico para la educación en Farmacia, denominado Propuesta de plan básico de educación farmacéutica y competencias del farmacéutico para la práctica profesional (OPS, 2017), el cual se constituye como referente para el diseño de planes de estudio de educación profesional farmacéutica, ya que actualiza las áreas o los dominios comunes del ejercicio profesional.

Las competencias halladas -y luego catalogadas- en el referido análisis documental de los 85 TFG se muestran en la tabla 1. Cabe aclarar que esta tabla no supone una gradación en importancia, sino el orden en que fueron apareciendo durante la etapa de aplicación del marco metodológico. Su objetivo es solo mostrar lo que aparece en el plano de las competencias, a través del análisis documental. Su significancia reside en que estas competencias aparecen, de alguna manera, empapando el universo estudiado.

En relación a las competencias, además, se efectuaron otros hallazgos que dan cuenta de la riqueza del propio proceso de investigación llevado a cabo por el estudiante para lograr su TFG:

- Los estudiantes focalizaron sus esfuerzos investigativos en ocho campos disciplinares: relación entre productos sanitarios y sus usuarios, procesos industriales y oficinales, productos innovadores, educación farmacéutica, aspectos regulatorios, medio ambiente, cultura y sociedad y modelos farmacocquímicos y biológicos. El procesamiento estadístico arrojó un puntaje para los tres primeros campos disciplinares del 68,9 % de frecuencia de aparición.
- Utilizaron veintiocho disciplinas farmacéuticas o afines: las tres de mayor aparición fueron la atención farmacéutica, la farmacia hospitalaria y la calidad farmacéutica.
- El análisis de conglomerados mostró, a través de un dendrograma (figura 3), el patrón de orientación de los TFG. Se obtuvieron dos conglomerados, con dos orientaciones cada uno:
 - * Conglomerado 1: TFG relacionados con la experimentación de laboratorio, con el fin de controlar la calidad de medicamentos o hierbas medicinales, hallar nuevas propiedades o usos o desarrollar nuevas fórmulas farmacéuticas.
 - Grupo 1A (39 %): Competencias con fuerte acento en el desempeño dentro de un laboratorio analítico en actividades de muestreo, manipulación de animales de laboratorio, operación de equipos de medición, obtención de datos y exposición de resultados.
 - Grupo 1B (23 %): Competencias relacionadas con la legislación de medicamentos, tanto en su etapa de elaboración como en la de comercialización y poscomercialización, donde la calidad y la vigilancia farmacéutica son dos componentes esenciales.
 - * Conglomerado 2: TFG dirigidos al estudio de patologías y uso farmacoterapéutico de medicamentos y hierbas medicinales.

Tabla 1: Competencias halladas en los TFG

Nº	Competencias
1	Contribuir a la protección de la salud y la seguridad de la población y del medio ambiente.
2	Realizar preparaciones magistrales y oficinales.
3	Documentar la información del paciente.
4	Proveer consejo al paciente en atención a síntomas menores y referencia a otros servicios.
5	Promover el uso racional de medicamentos.
6	Realizar la gestión de la terapia y de seguimiento farmacoterapéutico.
7	Participar y realizar farmacovigilancia.
8	Promover o participar en las investigaciones en salud.
9	Gestionar y proveer información sobre medicamentos.
10	Cumplir con la legislación vigente (incluidos aspectos éticos/bioéticos).
11	Desarrollar productos nuevos.
12	Producir productos farmacéuticos, dispositivos médicos y productos sanitarios.
13	Controlar la calidad de los productos.
14	Promover el control y la regulación de los productos antes y después de estar en el mercado.
15	Generar nuevo conocimiento que permita manejar, con mayor fundamentación, el uso racional de medicamentos y, en general, contribuir a la educación del paciente para su empleo.
16	Colectar muestras biológicas.
17	Diseñar y procesar instrumentos de recolección de datos en formato de entrevistas o encuestas.
18	Diseñar y procesar instrumentos de recolección de datos en formato de tablas o fichas.
19	Ensamblar, adecuar, reparar y desensamblar equipos.
20	Iniciar, mantener y finalizar actos de comunicación con el otro.
21	Manejar animales de laboratorio.
22	Preparar insumos para estudios de laboratorio (soluciones, patrones, material de laboratorio).
23	Utilizar equipos e instrumentos de medición (puesta en marcha, calibración, uso).
24	Comunicar resultados de manera oral y escrita.
25	Diseñar documentos de proceso (instructivos, procedimientos operativos y otros).
26	Estimar correspondencia entre datos recolectados y propiedades terapéuticas relacionadas.
27	Explorar y utilizar herramientas de otras disciplinas diferentes a la propia ciencia farmacéutica.
28	Interactuar con grupos de investigación.
29	Plantear hipótesis.
30	Procesar estadísticamente datos recolectados.
31	Recopilar y sistematizar bibliografía.
32	Utilizar formato de escritura académica.
33	Utilizar lenguaje científico y técnico.

Fuente: elaboración propia según los resultados obtenidos.

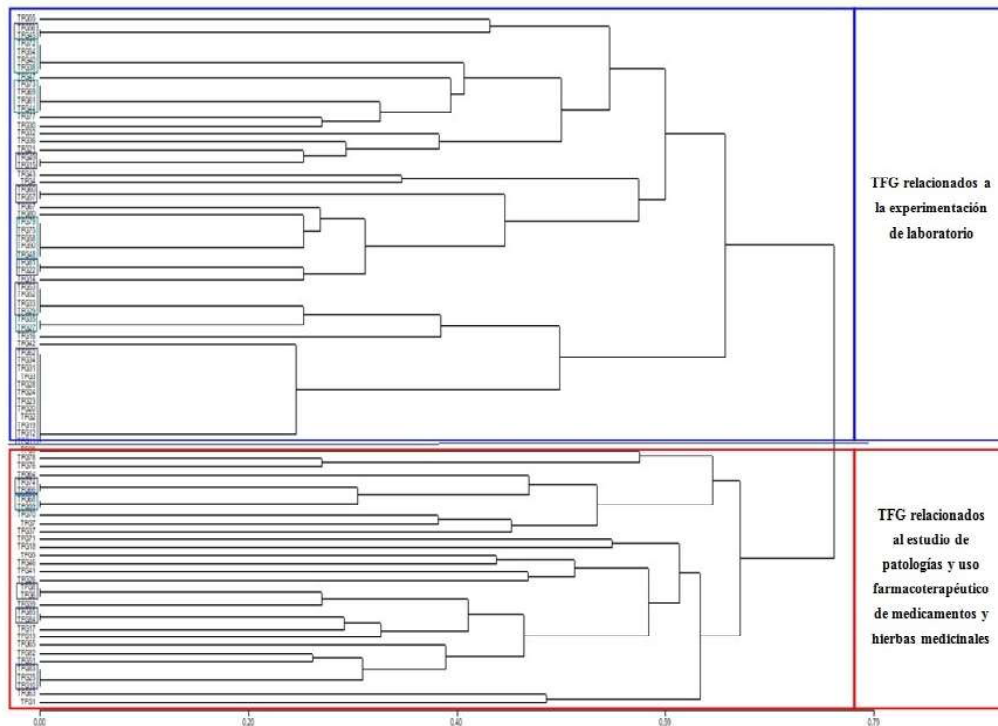
Grupo 2A (13 %): Competencias ligadas a la investigación pura o básica, redacción de hipótesis, fichaje y sistematización de bibliografía y escritura y comunicación de resultados con empleo de un lenguaje académico apropiado.

Grupo 2B (25 %): Competencias orientadas al cuidado de la salud de la población, a través del consejo farmacéutico al paciente y la gestión y la provisión de información sobre los medicamentos en cuanto a su uso, seguridad, eficacia y eventos indeseables relacionados a su consumo.

Impresiones recogidas en las entrevistas

- Las entrevistas en profundidad permitieron objetivar los componentes del sistema de actividad constituido por estudiantes, investigadores y docentes en el marco de un proceso de investigación conducente a un Trabajo Final de Grado (TFG). Estas objetivaciones mostraron que:
 - a. La comunidad es el elemento fundante del sistema de actividad. Sin ella, el propio sistema no existe como realidad tangible. En el caso de los procesos de investigación conducentes a obtener un TFG, la comunidad primaria está

Figura 3: Análisis de conglomerados. Agrupamiento de las orientaciones de los TFG



formada por los docentes de la cátedra de Trabajo Final, los investigadores con función de director/codirector, el resto de los integrantes del grupo de investigación y estudiantes. Todos ellos interactúan, en mayor o menor medida, con el propio estudiante que desarrolla su TFG, el cual se constituye como sujeto central de su sistema de actividad.

En la dinámica, la comunidad es la que pone en marcha el sistema de actividad. Concretamente, lo hacen los docentes de la cátedra al inicio de cada año lectivo. Con el paso del tiempo, la comunidad ayuda a proporcionar una cosmovisión que contextualiza una línea de investigación en el marco de la profesión farmacéutica y su relación con las ciencias de la salud.

- b. El estudiante -sujeto- no avizora su objeto de estudio desde el momento cero; su sensación es más bien de algo lejano y difuso, pero alcanzable. Debe ser orientado, principalmente, por docentes e investigadores. Sabe que posee herramientas -artefactos mediadores- para acercarse, pero reconoce que adolece de algunas, así también como de procesos mentales -signos-. Su apropiación es gradual, aunque no siempre metódica.
- c. Para acercarse al objeto y, de alguna manera, crearlo en ese mismo proceso, todos los miembros de la comunidad reconocen que las reglas y la división del trabajo ayudan: la secuenciación de eventos en la asignatura -presentación inicial, informes de avance y presentación final- y la propia actividad de investigación van brindando las herramientas y los signos faltantes en el estudiante.
- d. Herramientas, reglas y división del trabajo parecen ser componentes que interactúan más de lo que a priori se observa. Las reglas suelen ser el componente o malla en la que se ancla la división del trabajo. Las reglas no uniforman, sino que constituyen un punto de partida en el sentido de acuerdos sobre los que se asienta, año a año, el sistema de actividad de la asignatura Trabajo Final. En este cuadro de situación, las herramientas aparecen como necesidades naturales a utilizar, si ya el estudiante las poseía, o a conseguir, si debe aprenderlas e internalizarlas.
- e. Una fluida dinámica en el sistema de actividad no asegura el éxito: circunstancias temporales, culturales y hasta fortuitas hacen que los sujetos se desvíen de sus objetos -cambios de tema de investigación, cambios de director, cansancio, astenia o desinterés-. Aquí, nuevamente, la comunidad es importante para transformar fracasos en nuevas oportunidades de aprendizaje.
- f. Las competencias son también herramientas que se constituyen en una suerte de entidades omnipresentes que impregnan la dinámica del sistema de actividad de un trabajo final, puesto que, o ya estaban de manera subyacente, quizá esperando a ser despertadas por el sujeto en este nuevo desafío, o se manifestaron y se desarrollaron en la dinámica descrita. Desde un enfoque histórico-cultural, las competencias adquieren la figura de un entramado cambiante con el tiempo -condicionamiento temporal- y enfocadas, en términos de habilidades útiles, hacia un modelo social y laboral determinado, pero también cambiante -condicionamiento cultural-.

Conclusiones

Hemos intentado desentrañar cómo el estudiante investiga en un proceso que culmina en un TFG como forma de plasmar la transmisión del conocimiento, pero que, simultáneamente, genera, despierta, activa o reactiva competencias que le servirán en el mientras tanto y, también, a futuro, cuando deba enfrentar su propio universo laboral. Las orientaciones de los TFG estuvieron fuertemente polarizadas: hacia la experimentación de laboratorio -diseño, producción y control de calidad de medicamentos-, o hacia las patologías a tratar y uso farmacoterapéutico de ellos. En estas orientaciones, aparecieron treinta y tres competencias que, en su conjunto, se perciben como integrales y necesarias para el profesional al que aspiran ser los estudiantes.

Finalmente y en este sentido, afirmamos que los TFG actúan como catalizadores, pero, también, como incubadoras de competencias: es un hecho que los estudiantes traen, al ingresar al último año de cursado, un bagaje de competencias que continúan desarrollándose y potenciándose a medida que avanzan en sus TFG. Y, además, existe otro grupo de competencias que se gestan en la habitualidad, la repetición y las nóveles acciones que se dan al investigar. Inclusive, observamos que aparecen, aunque sean germinales, competencias laborales, lo que es común hallar en profesionales recientemente recibidos o con experiencia profesional. Reconocemos que el TFG no es el único espacio educativo generador o potenciador de competencias. Pero, al menos, en este contexto de carrera, es uno de los principales.

Estudiar el sistema de actividad a través de la observación, la interpretación y el análisis de sus elementos constitutivos permitió entender el entorno de aparición, desarrollo o fortalecimiento de las competencias involucradas en el proceso de investigación conducente a lograr un TFG.

Si bien los resultados presentados han sido fruto de una extensa labor, primero, teórico conceptual y, luego, metodológica, no los consideramos finalizados y perdurables, pues así debe ser visto todo conocimiento científico. Los sistemas de actividad, con su intrínseca temporalidad y culturalidad, son dinámicos y están sujetos a cambios: aunque poseen constantes perfectamente distinguibles, es preciso reajustar los resultados obtenidos a partir de datos de sus variabilidades, con el objeto de no perder el foco sobre esta realidad compleja y cambiante año a año. Cada nuevo estudiante crea, de alguna manera, su propio sistema de actividad. Ello es en virtud de que se trata de un sujeto individual que persigue su objeto de estudio, que utiliza herramientas y signos culturales y que, además, está inmerso en una comunidad que, en algún punto, se toca con otras comunidades donde investigan otros estudiantes. ¿Cuál es, entonces, el punto de contacto de estos múltiples sistemas de actividad para configurar el sistema de actividad macro correspondiente a la asignatura Trabajo Final? La respuesta, quizá, se halla en las reglas -planificaciones, reglamentos, planes de trabajo y otras directrices-, por ser el único de los seis componentes básicos cuya variación, año a año, es mínima: son perfectibles en el sentido de que son modificadas, pero siempre están presentes. Oficiarían, entonces, como un pivote en el que se insertan, se superponen e interactúan cada uno de estos microsistemas de actividad, a modo de una paleta de colores que intenta abarcar lo más posible un universo complejo.

Así, los resultados de la investigación mostraron correlación con el modelo de tercera generación de Engeström, en donde la dinámica de subsistemas de actividad de cada estudiante, inmersos en un sistema de actividad macro -la asignatura Trabajo Final- tiene su anclaje común en las reglas. A partir de ellas, los subsistemas de actividad se originan, interactúan y se dinamizan año a año.

En síntesis: cada estudiante genera, en torno a sí mismo, un sistema de actividad, que termina configurándose como un subsistema que interactúa culturalmente y de manera compleja con los subsistemas generados por sus pares. Todo ello configura un metasisistema de actividad, donde se gestan y se desarrollan competencias. Quizás, futuras investigaciones pudieran desentrañar la trama aún más compleja de estos metasisistemas de actividad, con interacciones y dinámicas no solo intrincadas, sino, también, de rápida evolución.

No obstante y a sabiendas de que los modelos metodológicos y los instrumentos de medición son siempre perfectibles, estamos convencidos de haber desentrañado el sistema de actividad que gira en torno a un proceso de investigación y su consecuente TFG, como objeto equilibrante, y de cómo se ubican las competencias en este contexto.

Referencias bibliográficas

Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*, 12(3), 1-16.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36.

Echavarría Canto, L. y De los Reyes, C. (2017). *El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1093.pdf>

Engelsted, N., Hedegaard, M., Karpatschof, B. y Mortensen, A. (1993). *The societal subject*. Aarhus University Press.

Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.

Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

Engeström, Y. (2018). Expansive learning: towards an activity-theoretical reconceptualization. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: learning theorist... in their own words* (pp. 46-65). Routledge.

Fernández Vidal, A. T., Díaz Quiñones, J. A y Vilaplana, S. E. (2016). El proceso pedagógico de posgrado en la especialización de Medicina General Integral: hacia una praxis sustentada desde el enfoque histórico cultural del desarrollo humano. *MediSur*, 14(4), 1-9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000400012

García, V. O. E. (2011). *La Teoría de la Actividad Histórico Cultural: potencia de su enfoque para la investigación de las instituciones educativas*. <https://es.slideshare.net/ocalo/teora-de-la-actividad-8872019>

García González, M. C., Varela de Moya, H. S., Sifontes Valdés, B. y Peña Rubio, M. (2014). Significación del enfoque histórico-cultural de Vigostky para el tratamiento de las relaciones interdisciplinarias. *Humanidades Médicas*, 14(2), 458-471.

García Mendoza, H. J., Ortiz Colón, A. M., Martínez Moreno, J. y Tintorer Delgado, O. (2009). La teoría de la actividad de formación por etapas de las acciones mentales. *Inter Science Place* (9), 1-25.

García Rodríguez, R. (2017). Aplicabilidad de la teoría de la actividad histórico-cultural en los estudios de comportamiento informacional. *Biblios*, 67, 69-83.

Guitar, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotskiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 95-13.

Hasan, H. y Kazlauskas, A. (2014). Activity theory: Who is doing what, why and how. En H. Hasan, *Being Practical with Theory: A Window into Business Research* (pp. 9-14). <http://eurekaconnection.files.wordpress.com/2014/02/p-09-14-activity-theory-theori-ebook-2014.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Educación.

Jerez Yáñez, O. (2012). *Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio institucional de la Universidad de Granada.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Progress.

Nardi, B. A. (1996). *Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. The MIT Press.

Ojalvo Mitrany, V. (2017). La educación de valores. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (30), 47-60.

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud [OPS/OMS]. (2008). Sistemas de salud basados en la atención primaria de la salud. Estrategias para el desarrollo de los equipos de APS. Cuaderno N° 1. Serie *La*

Renovación de la Atención Primaria de la Salud en las Américas. https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2010/aps-estrategias_desarrollo_equipos_aps.pdf

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud [OPS/OMS]. (2017). *Propuesta de plan básico de educación farmacéutica y competencias del farmacéutico para la práctica profesional*. Conferencia Panamericana de Educación Farmacéutica (CPEF). https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49137/OPSHSS17038_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramírez, L. y Medina Marquez, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Revista Ideas*, 39, 97-111.

Rodríguez Arocho, W. (2018). Herramientas culturales y transformaciones mentales: Las tecnologías de la información y la comunicación en perspectiva histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-21.

Salas Zapata, W. A (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-11.

San Martín Ramírez, V. H. (2010). Formación basada en competencias: historia y perspectivas de futuro. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5, 7-28.

Sannino, A., Engeström, Y. y Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.

Seid, G. (2017). La pluralidad de procedimientos para alcanzar validez en las investigaciones cualitativas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (12), 41-55.

Solórzano Martínez, F. y García Martínez, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 98-112.

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.

Vázquez, A. (2010a). El trabajo por competencias en las carreras de Farmacia. En E. Bambozzi y C. Ávila (Comps.), *Ingreso a la Educación Superior Universitaria, Docencia y Currículo por Competencias* (pp. 45-65). Ediciones del Copista.

Vázquez, A. (2010b). *Articulación universidad-escuela media: identificación de competencias específicas para el ingreso y permanencia a la carrera de Farmacia: el caso de la Universidad Católica de Córdoba* [Tesis de magíster, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba. Manuscrito no publicado].

La evaluación del trabajo final de graduación y defensa oral en la Universidad Siglo 21: el caso de la carrera de Licenciatura en Educación

The Evaluation of the Final Graduation Project and the Oral Defense at the Universidad Siglo 21: The Case of the Bachelor's Degree in Education

Laura Beatríz Londero ¹
Sandra del Valle Soria ²

Resumen: El artículo presenta un recorte de resultados obtenidos por las autoras al observar la evaluación del trabajo final de graduación y de la defensa oral de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, mediante un encuentro virtual previo al momento en el que tienen que exponer oralmente sus trabajos finales de graduación (TFG). Estos trabajos finales son elaborados durante el cursado del Seminario Final y representan la acreditación y posterior otorgamiento del título de grado.

Desde 2019, se ha venido investigando cómo los estudiantes van adquiriendo y desarrollando las competencias investigativas que les permiten alcanzar con éxito esta instancia.

A través de dos encuentros sincrónicos por la plataforma Zoom, se recuperan las impresiones y experiencias de estos estudiantes, así como los temas elegidos para escribir su trabajo final de grado, las didácticas que proponen y la preparación de la defensa oral.

Palabras clave: proyecto, capacidad, evaluación

¹ Doctora en Educación. Docente e Investigadora de la Universidad Siglo 21. Salsipuedes, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: lic.londero@gmail.com

² Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora de la Universidad Siglo 21. Estancia Vieja, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: sandra.soria2@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 25-41.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)02) / Recibido: 07/12/2022 / Aprobado: 07/05/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The article presents a summary of the results obtained by the authors when observing the evaluation of the Final Graduation Project and the Oral Defense of the students of the Bachelor of Education, through a virtual meeting prior to the moment in which they have to orally present their Final Graduation Project (TFG). These final projects are prepared during the course of the Final Seminar and represent the accreditation and subsequent granting of the Bachelor's Degree. Since 2019, research has been carried out on how students are acquiring and developing the investigative skills that allow them to successfully reach this instance. Through two synchronous meetings by Zoom platform, the impressions and experiences of these students are recovered. Topics chosen to write their final degree project proposed didactics and preparation of the oral defense.*

Keywords: *project, ability, evaluation*

Introducción

El presente artículo es un recorte de resultados que se ha obtenido a partir del proyecto de investigación denominado: *Herramientas didácticas y recursos tecnológicos que se utilizan dentro del seminario para motivar y acrecentar las competencias investigativas en los estudiantes del seminario de trabajo final en la Licenciatura en Educación*. Este proyecto se viene realizando desde el período 2019-2021 y se han publicado diversos artículos sobre los hallazgos encontrados durante las dos etapas del proyecto

Un Licenciado en Educación tiene, dentro de su perfil profesional, la adquisición de estas competencias investigativas, dado que, en su rol de asesor, deberá realizar trabajos de campo en las instituciones educativas donde se desempeñe como profesional; tanto para detectar alguna problemática, como para recoger información sobre necesidades y demandas, que no siempre se corresponden con lo que dicen los sujetos que solicitan el asesoramiento. Para diseñar una propuesta de intervención, primero debe realizar un relevamiento contextual sobre la situación de la institución, las representaciones de los sujetos, lo que se dice entrelíneas, lo que está escrito en las Planificaciones Curriculares (PC) y en el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Por lo expuesto, coincidimos con Mena y Lizenberg (2013) en que es necesario considerar tres dimensiones para desarrollar las competencias en los investigadores en la actualidad.

- Dimensión situacional: considerar las características en donde se lleva a cabo la investigación.
- Dimensión comunicacional: orientada a la difusión y divulgación de conocimientos.
- Dimensión tecnológica: manejo eficiente de las TIC para llevar a cabo los procesos de búsqueda, selección y análisis de la información, así como el trabajo interactivo y en red con otros.

Estas tres dimensiones están contempladas dentro del plan de formación de la Licenciatura en Educación y es en el Seminario de TFG donde se exponen esos aprendizajes adquiridos durante todo el cursado de la carrera. Marrero Sánchez y Pérez Zulueta (2014) señalan que:

Son necesarias competencias para: pensar crítica y creativamente, abstraer, analizar, discernir y sintetizar, pensar un objeto de conocimiento desde las categorías teóricas de las disciplinas, contrastar y verificar el conocimiento y aplicarlos en la práctica, contextualizar las técnicas de investigación, identificar, plantear y resolver problemas, buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, formular y gestionar proyectos. (p. 3)

En una primera etapa de la investigación, se analizaron las competencias tecnológicas que adquieren los estudiantes durante el cursado de la carrera. Luego, se profundizó en las competencias investigativas que estos van adquiriendo (durante la escritura de su trabajo final) y su posterior exposición en la defensa oral. Para egresar, la universidad les proporciona a los estudiantes la posibilidad de elegir entre la realización de un plan de intervención o un manuscrito científico, que -a lo largo de cuatro meses- los estudiantes van desarrollando con el acompañamiento del docente-director de TFG. Ambos productos requieren de la adquisición de competencias investigativas, tanto para delimitar un problema de intervención como para analizar una institución a partir de un proyecto base que brinda la metodología a utilizar para realizar el trabajo de campo.

Tal como lo mencionan Marrero Sánchez y Pérez Zulueta (2014), interesan las competencias sobre pensamiento crítico, la capacidad para encontrar un problema en una institución escolar y brindar posibles caminos de intervención, que se posicionan desde categorías teóricas y metodológicas para brindar soluciones.

En esta publicación, se presentan los resultados de la tercera etapa de la investigación referenciada, sobre la evaluación del trabajo final de graduación y defensa oral.

Objetivo general

- Caracterizar las competencias investigativas que adquieren los estudiantes durante el cursado del Seminario de Trabajo Final, las que luego se evidencian en la defensa oral.

Objetivos específicos

- Conocer los procesos interactivos (entre pares, entre tutor-alumno) que se activan antes de la exposición oral.
- Identificar las competencias investigativas que reconocen los estudiantes en el proceso de escritura del trabajo final para rescatar regularidades y diferencias.

Fundamentación teórica

Referentes conceptuales

a) La evaluación como constructo complejo

Hablar del término evaluación nos lleva a dirigir la mirada a las diversas concepciones que a lo largo de los años intentaron dar cuenta de una definición certera y práctica de su existencia. Etimológicamente, evaluar deriva del latín y quiere decir "dar el valor a", "asignar un valor", "obtener un valor". Este acto de "asignar un valor", es decir, de atribuir una cualidad a un objeto, es realizado por un sujeto, por lo que podríamos aproximarnos a la noción diciendo que el proceso de evaluación entraña la formulación de un juicio de valor por parte de un sujeto sobre un objeto determinado. Es un concepto polisémico y cargado de elementos válidos para su análisis. La evaluación en el campo educativo evolucionó considerablemente, tomó distintas connotaciones a lo largo del tiempo y pasó de ser una práctica utilizada para medir resultados a constituirse en "una disciplina científica que sirve como elemento de motivación y de ordenación intrínseca de aprendizajes" (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2010, p. 9), que acompaña los procesos de aprendizaje permanente y de reflexión y retroalimentación de situaciones auténticas.

Los cambios producidos, la evolución de la didáctica y el aprendizaje fueron cargando al concepto de diversas connotaciones que intervinieron en una concepción temporal de la acción educativa. Por ejemplo: a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, la evaluación sentó sus bases en la Psicología Conductista, la cual está centrada en las diferencias individuales de los sujetos de aprendizaje, cuya técnica más utilizada eran los *tests*. Parfraseando a Tyler (1950), comprende el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza.

En el período comprendido entre las décadas del cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo XX, la evaluación es concebida como un proceso sistemático con el afán de producir cambios en la conducta de los alumnos, que acompaña el desarrollo tecnológico del currículo y se transforma en el dispositivo de concreción de los objetivos propuestos.

Ya a comienzos del siglo XXI, se entiende a la evaluación como un proceso sistemático de recolección de datos incorporado de manera continua al proceso educativo a fin de conocer la situación, emitir los juicios de valor correspondientes y tomar las decisiones al respecto.

Estamos, entonces, ante un concepto de evolución permanente. Podríamos decir que hoy pensar la evaluación y la acción de una práctica evaluativa es una de las temáticas que lidera el debate actual en educación.

Desde nuestro rol de profesoras investigadoras, compartimos el posicionamiento teórico conceptual de que tanto "la evaluación como el aprendizaje son procesos interactivos complejos" (Moreno Olivos, 2016, p. 25) y dejamos de lado la idea de un proceso lineal de acción y resultados. Por este motivo, se hace necesaria la construcción de ecosistemas evaluativos de aprendizaje y para el aprendizaje como procesos de instancias formativas que tiendan a la consolidación de los

saberes y las competencias adquiridas a lo largo de todo el cursado del ciclo y, en particular, del Seminario Final. La práctica evaluativa se consolida así en experiencias de aprendizaje formadoras y permanentes que posibilitan el aprendizaje auténtico, situacional y continuo.

El objeto a evaluar continúa siendo el aprendizaje del estudiante en forma de "rendimiento académico". En realidad, por rendimiento académico entendemos: "aquello que el estudiante es capaz de evidenciar como reflejo de su aprendizaje" o mejor: "aquello que le solicitamos que evidencie" a través de los instrumentos que ponemos en marcha cuando decimos que estamos evaluando (Salinas Fernández y Cotillas Alandí, 2007, p. 16).

b) La evaluación en la Universidad

Tradicionalmente, en las aulas universitarias, el estudiante ha sido el principal objeto de evaluación más allá de los resultados alcanzados. Con el devenir temporal y ante la necesidad de cambios inminentes en la educación superior, se reconoció la multiplicidad de factores que inciden y ocupan un lugar fundamental en las instancias evaluativas de cualquier carrera universitaria que sienta sus bases en las competencias ocupacionales y profesionales de sus egresados. De modo tal que los profesores, los decanatos, el contexto, las estructuras que la conforman, las modalidades y los formatos que se ofrecen son merecedores de una constante autoevaluación que acompañe el proceso evaluativo de todos los estudiantes desde que inician hasta que egresan.

La forma de pensar la evaluación y de planificarla en este nivel tiene que ver con el modelo de sociedad y con el rol de la educación y la formación profesional que se asume dentro del ámbito universitario, como así también la concepción de evaluación y la finalidad plasmada en el modelo de aprendizaje y de enseñanza que se ha adoptado, cuestión que -en muchos casos- depende del tipo de carrera.

Generalmente, en el caso de la Licenciatura en Educación como en otras carreras humanísticas y sociales, las evaluaciones están diseñadas con metodologías activas, tales como los estudios de casos, el análisis de proyectos o producciones monográficas que, de algún modo, los va ayudando para la instancia de su Trabajo Final de Graduación.

Una buena práctica de evaluación no termina con la entrega de una calificación al estudiante al concluir un proceso o etapa, sino que requiere de un diálogo didáctico que dé cuenta de sus logros, sus errores, sus avances, los saberes que debe profundizar y sobre las capacidades y habilidades que necesita reforzar ante las situaciones problemáticas que se le presentan o las producciones a las que ha llegado.

Es por ello que:

La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar. Dicha retroalimentación puede mejorar el aprendizaje, tanto directamente, a través del esfuerzo que puede derivar-

se, como indirectamente, mediante el apoyo a la motivación para invertir en tal esfuerzo. (Moreno Olivos, 2016, p. 125)

c) La evaluación en el Modelo de Aprendizaje basado en Competencias (MAC)

La Universidad Siglo 21 ha adoptado el Modelo de Aprendizaje basado en Competencias con el objetivo de contribuir a la formación integral de los estudiantes y desarrollar, en ellos, las competencias que el mundo productivo y social demandan. De modo tal que es necesario que cada carrera lleve adelante un programa educativo de calidad que garantice los saberes, las competencias y los valores para un ejercicio ético pleno de un perfil profesional. Las competencias "están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto" (Tobón, 2013, p. 93). Por su alcance, se presentan en genéricas y específicas; las primeras favorecen el desarrollo en la vida productiva y social y las segundas se remiten a aspectos técnicos y cognoscitivos propios de cada profesión.

En el Seminario Final, por ejemplo, una de las competencias es la "Gestión de la información y el conocimiento", cuyas actividades evaluables se remiten a la entrega, por parte de los estudiantes, de trabajos prácticos de cada módulo. La evaluación en este enfoque parte de evaluar la actuación en contexto, es decir, el saber hacer en contexto se sustenta en los saberes disciplinares y, justificado desde una ética profesional, que es lo que espera alcanzar de una competencia en el ámbito de la formación integral (Tobón *et al.*, 2010). Para ello, se determinan los niveles de dominio de competencia. Estos son indicadores que describen el nivel de desarrollo de una competencia o de cada una de las unidades de competencia, las que fueron diseñadas en el granulado correspondiente a la materia Seminario Final.

Los indicadores de evaluación son criterios observables dentro de las actividades formativas que detectan actividades concretas y proporcionan de forma indirecta la información necesaria para realizar un proceso evaluador (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2010, p. 330).

Las evidencias en la evaluación hacen referencia a elementos prácticos concretos y tangibles que demuestran que se está adquiriendo una competencia. Se evalúan con base en los criterios ya establecidos en las rúbricas, se valoran siguiendo una lógica integral y no de a una, por más que en el granulado de la carrera así se presenten. Existen cuatro tipos de evidencias: de desempeño (evidencian el hacer), de conocimiento (evidencian del saber) demuestran el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia, de actitudes y valores (evidencias del ser) y de producto, evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia (Tobón, 2013).

El nivel de desempeño, otro aspecto a considerar durante este recorrido evaluativo, se visualiza a partir de las evidencias puestas de manifiesto en la dinámica del Trabajo Final de Graduación (TFG). Los entregables (TP) van dando

información precisa de aquello que los estudiantes son capaces de lograr en este proceso y que se referencian con su perfil profesional.

En relación a las competencias, no podemos dejar de mencionar las e-competencias que citando a Briceño Polanco *et al.* (2019) son las que:

Caracterizan el perfil profesional del docente universitario, que contemplan los componentes de alfabetización y capacitación digital acordes con la aportación que le corresponde en el desarrollo de las competencias transversales digitales en los estudiantes cuando éstas figuran en los planes de estudios de las distintas unidades curriculares de una carrera universitaria. (p. 188)

Mon y Cervera (2013) afirman lo siguiente:

La e-competencia docente es la suma de todas las habilidades, conocimientos y actitudes, en aspectos tecnológicos, metodológicos, informacionales, comunicativos y multimedia, dando lugar a una compleja y funcional alfabetización múltiple que comprende la utilización de las herramientas tecnológicas de forma productiva, mucho más allá de un uso estrictamente operacional. (Briceño Polanco *et al.*, 2019, p.182)

Cabe aclarar que nuestros estudiantes de la carrera en Educación son docentes y cursan como alumnos a distancia a través de los entornos virtuales de aprendizaje, son alfabetizados en las tecnologías y se evalúa, en su trabajo final, la incorporación de estas a sus propuestas.

Metodología

Metodológicamente, para indagar y recoger los datos necesarios para esta publicación, que corresponden a la tercera etapa de investigación del proyecto de investigación *Herramientas didácticas y recursos tecnológicos que se utilizan dentro del seminario para motivar y acrecentar las competencias investigativas en los estudiantes del seminario de Trabajo Final en la Licenciatura en Educación*, se optó -junto con el Profesor Director de TFG- convocar a los estudiantes a un encuentro vía Zoom.

La sexta cohorte que se ha tomado como muestra comprende 5 (cinco) cátedras de 30 (treinta) estudiantes cada una. Estuvo integrada por un total de 150 estudiantes, de los cuales finalizaron y aprobaron 126 estudiantes. Aún no tenemos a ciencia cierta el total de estudiantes que rindieron su defensa oral, puesto que la regularidad para presentarse a este examen es de seis meses y, a veces, se otorgan prórrogas.

La séptima cohorte la conformaron 5 (cinco) cátedras de 30 (treinta) estudiantes cada una, con un total de 151 estudiantes, de los cuales 112 aprobaron el seminario en este primer semestre de 2022. A la fecha de este informe, aún no han recibido devolución de CAE para pasar a la siguiente etapa de examen de defensa oral.

Se invitó a dos grupos (sexta y séptima cohorte): uno que acababa de finalizar y aprobar el TFG en el seminario y aguardaba la devolución de la comisión evaluadora CAE y otro grupo comprendido por egresados que ya habían transitado esa etapa para contar su experiencia de examen final y su proceso de preparación de defensa oral. Durante dos semestres, se hizo esta prueba con dos grupos diferentes. Es decir que, en total, se hicieron dos encuentros vía Zoom con distintos estudiantes y egresados.

Se releva información cualitativa de dos encuentros virtuales: uno con un grupo de la sexta cohorte ocurrido a fines del 2021 y otro con estudiantes de la séptima cohorte que tuvo lugar a principios de julio del 2022.

En ambas instancias, participaron más de cien estudiantes que recientemente habían cursado el seminario de trabajo final y un promedio de diez egresados.

Los resultados obtenidos en esta etapa investigativa expresan metodologías aplicadas por los egresados, pero también las emociones que surgen al momento de la evaluación del TFG y la defensa oral, como además las incertidumbres y ansiedades de los estudiantes que deben aún transitar esa experiencia.

Las comunicacionales virtuales brindaron la oportunidad de elaborar, registrar y procesar datos sobre las competencias investigativas que adquieren los estudiantes durante el cursado del seminario de trabajo final.

La reunión con los estudiantes fue con la presencia de una de las investigadoras, que -a la vez- se desempeña como Tutora de Seminario Final. El encuentro tuvo una duración de aproximadamente hora y media.

Antes de iniciar la reunión virtual, se especifican los temas a tratar, se brindan a los egresados cinco minutos a cada uno para contar su experiencia de elaboración de TFG, devolución de la comisión evaluadora y, posteriormente, la presentación a examen oral. Luego, se abre un espacio de preguntas de los estudiantes para salvar dudas, dado que están a la espera de la devolución de la comisión evaluadora para luego presentarse al examen de defensa oral.

Mediante una serie de preguntas, los egresados efectuaban su exposición sobre la experiencia evaluativa: criterios que tuvieron en cuenta para exponer el TFG, contenidos, iconografía, diseño de la presentación.

Luego, los estudiantes del seminario final realizan preguntas a los egresados con el propósito de evacuar dudas y aclarar inquietudes, previo a la instancia de la defensa oral.

La otra reunión fue realizada en la segunda quincena de julio con el investigador. Participaron estudiantes del Seminario de Trabajo Final correspondientes a la séptima cohorte, estudiantes que cursaron de marzo a julio del 2022. Asistieron, además, egresados que habían rendido recientemente su defensa oral.

Los procedimientos, los mecanismos y las preguntas fueron los mismos que con el primer grupo. Cada egresado debía comentar sobre su trabajo, experiencia de evaluación en la defensa oral y, finalmente, responder las preguntas de los estudiantes de la séptima cohorte.

Participantes: investigador - estudiantes del seminario de TFG - egresados.

Instrumentos de análisis:

La técnica aplicada fue el grupo focal con el objeto de conocer las opiniones que tienen los estudiantes y los egresados sobre el proceso de escritura y la exposición de su trabajo final.

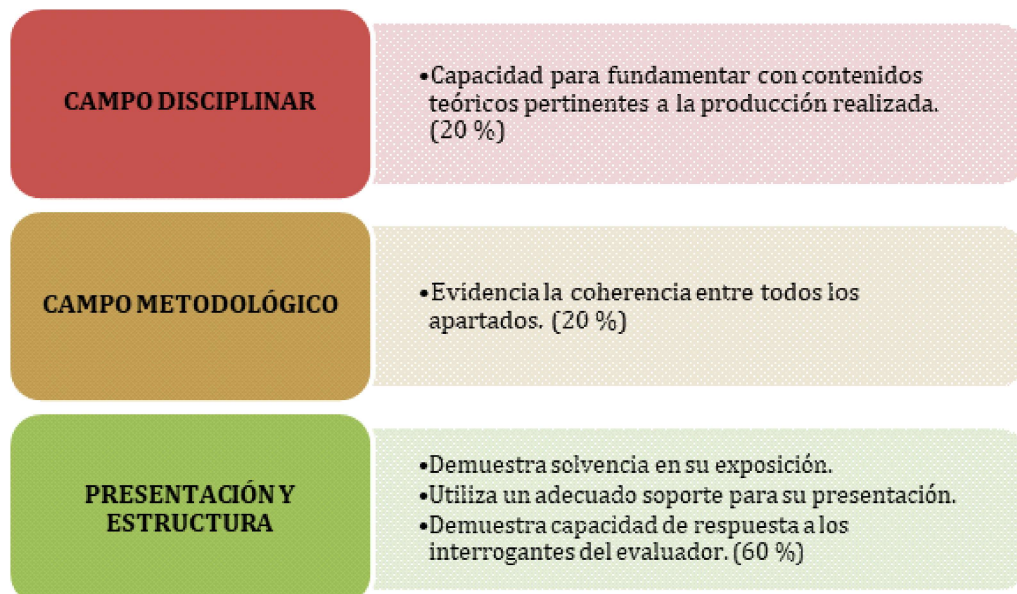
Se utilizó la plataforma Zoom y se grabaron las dos instancias de encuentro.

A través de una guía de preguntas abiertas, se indagó sobre la elaboración del TFG y los criterios que se tuvieron en cuenta para la preparación de la defensa oral: recursos, infografías y contenido que desarrollaron.

Una de las investigadoras tuvo el rol de moderadora durante la reunión, quien contabilizaba el tiempo de exposición de cada egresado y daba la palabra a quienes querían realizar consultas o preguntar sobre la defensa oral.

Se recupera, entonces, la voz de los entrevistados. Las investigadoras elaboran las categorías didácticas que utiliza el estudiante para su exposición, tales como los medios con los que comunica la información sobre su trabajo final y la experiencia de evaluación. Se comparan según esas categorías de análisis los resultados obtenidos a través de una matriz de datos. La comparación sobre lo que mencionan los estudiantes se vincula con las rúbricas evaluativas que se trabajan durante el cursado del seminario y que acompañan todo el proceso hasta la defensa oral. En la figura 1, se podrá visualizar las categorías que comprende esta rúbrica.

Figura 1: Categorías didácticas a ponderar en rúbrica de defensa oral



Fuente: elaboración propia basada en la rúbrica de defensa oral.

Descripción de la metodología de cursado y aprobación del TFG

La modalidad de evaluación en la Universidad Siglo 21, para estudiantes que cursan la carrera a distancia, consiste en cursar el Seminario de TFG durante un cuatrimestre, acompañados por un profesor director que los guía y evalúa a través de la entrega de cuatro entregables (trabajos prácticos), en donde cada entrega consiste en una parte de su trabajo final. Al aprobar el cuarto entregable, los estudiantes ya tienen su trabajo final completo. La nota para aprobar el seminario debe ser igual o superior a 50 %. Se puede desaprobado un práctico o no entregar uno, pero no puede ser el cuarto entregable.

Primera etapa: aprobar el Seminario de TFG con una nota superior a 50 %.

Segunda etapa: evaluación del docente que integra la Comisión Académica Evaluadora (CAE). Este profesor tiene un promedio de cincuenta trabajos para corregir durante tres semanas. Recibe el archivo con el trabajo final y una rúbrica en planilla Excel, en donde se presentan las evaluaciones anteriores del profesor director. Esta rúbrica acompaña a los estudiantes durante todo el cursado del seminario y las dos instancias posteriores, como la evaluación del CAE y del profesor que lo evaluará en la defensa oral.

Tercera etapa: evaluación de la defensa oral. El docente evaluador recibe el trabajo escrito del estudiante junto con la rúbrica de evaluación de las dos etapas anteriores. Se incorpora, además, otra rúbrica que completa junto con un veedor, durante la exposición del estudiante. Esta rúbrica suma las tres notas obtenidas: seminario final, CAE y defensa oral, donde se promedia la nota final definitiva.

La rúbrica permite, además, ver todo el proceso de evaluación de cada uno de los estudiantes durante las tres instancias y los comentarios de todos los evaluadores: Tutor - Comisión Académica Evaluadora - Evaluador DO.

Resultados

A partir de una matriz de datos, se categorizan los campos que evalúa la rúbrica de defensa oral, la cual identifica las que mencionan los estudiantes y los egresados (ver anexo 1).

Entre los resultados, mencionamos que los estudiantes referencian sus apreciaciones en función de las categorías que el docente establece en la rúbrica. Por ejemplo, el EG1 manifiesta la necesidad de estar seguro, es decir, de contar con un buen dominio del contenido y no presentar dudas, ya que ha sido un trabajo elaborado por ellos. La instancia de defensa oral es, de alguna manera, dar cuenta de la producción realizada, fundada en los aportes teóricos brindados por las distintas disciplinas curriculares que componen la carrera. Por su parte, el EG2 hace referencia al Plan de Intervención, que tiene en cuenta el orden metodológico que este reviste y el modo de transmitir lo plasmado en dicho trabajo. Aquí, se puede apreciar, además, el cuidado que ellos refieren en relación al uso del lenguaje, la fluidez del discurso y el recurso tecnológico utilizado. En cuanto a la categoría presentación y estructura, los estudiantes relatan su proceso previo,

donde -mediante la formación de grupos de WhatsApp, encuentros virtuales o presenciales- "juegan el rol" de expositor frente a sus pares. Finalmente, en la categoría de lo oculto o no previsto, surge el sentimiento de empatía con los Profesores Tutores y el reconocimiento de quienes van coordinando, de algún modo, la exposición oral desde los aspectos administrativos, técnicos y específicos, como en el caso del Evaluador.

Aparecen como resultado algunos conceptos interesantes tales como seguridad, dominio del campo curricular, orden metodológico, uso del lenguaje, fluidez del discurso, ensayo, escucha y la tranquilidad por el acompañamiento y el seguimiento del Profesor Tutor, la CAE y el Profesor Evaluador.

En la sexta cohorte, hubo solo una estudiante que no aprobó la instancia de CAE, por haberse detectado plagio. Se le aplica una sanción y, según la gravedad del hecho, tiene la posibilidad de recurrar la materia. Cuando se constata la intencionalidad de copiar otra producción o pagar para que alguien le realice el trabajo, se expulsa al estudiante de la Universidad y se notifica al Ministerio de Educación para que no pueda cursar ninguna otra carrera.

En cuanto a la séptima cohorte, al día de la fecha, se están recibiendo devoluciones de CAE y aún no se han registrado desaprobados o sancionados.

Discusión

En la primera etapa de la investigación, se indagó sobre las competencias tecnológicas que adquirirían los estudiantes durante el cursado del Seminario de Trabajo Final. Se requiere de estas para la innovación y la actualización permanente de los egresados de la Universidad Siglo 21. Por eso, consideramos necesario hacer mención porque, en la preparación de la defensa oral, suelen no incluirlas.

En relación a las tecnologías, retomamos las ideas de Briceño Polanco *et. al.* (2019, p. 193) quienes, citando a Cabero (1998), sostienen que el uso de la tecnología requiere de una actitud favorable por parte del docente y, además, de una capacitación adecuada para su uso en la práctica profesional. Nuestros estudiantes de la Licenciatura son docentes en ejercicio; por tanto, es importante que ellos puedan incluir las tecnologías en su trabajo final de grado. Además, los autores, citando a Roger (2003), describen cinco categorías de docentes entre las que se destaca, en esta investigación, la de los innovadores: " aquellos que asumen riesgos y los incorporan a su práctica de enseñanza" (p. 193). En los entrevistados, observamos que hay una mirada positiva hacia su integración. Podríamos identificarlos como innovadores, por lo expresado en su descripción ante la preparación de la defensa oral. Incorporaron tecnología, usaron recursos variados y, además, fueron previsibles: atendieron a la posibilidad de problemas de conexión, pensaron en un plan B y prepararon un soporte alternativo.

Con respecto a las competencias lingüísticas y comunicativas, son conscientes que, a la hora de preparar su discurso de defensa oral, deben dar cuenta de su conocimiento y aplicación: "Yo me armé el speech de cada diapositiva, porque uno, tiene que utilizar un vocabulario pertinente, entonces uno no puede hablar

que habitualmente ahora estamos hablando, uno está exponiendo un trabajo de investigación, un plan de intervención, entonces uno tiene que tener cuidado con el lenguaje que utiliza" (E2).

Rosales Almazán (2019) plantea lo siguiente:

En este contexto el alumno como principal actor debe responsabilizarse de la evaluación de su trabajo que implica la adquisición de distintas competencias y la toma de decisiones con la evaluación de sus aprendizajes mejorando su planificación basada en su experiencia adquirida. (p. 2)

Por su parte, uno de los entrevistados expresa: "Creo que la constante práctica de escribir es lo que me salvó ya que hay que tener conocimientos en la gráfica y la estética del estilo académico, eso es algo que a muchos les pesa, lo mismo que la buena expresión, que te entiendan lo que quieres transmitir" (EG7).

Podemos observar en la matriz de datos que surge la construcción de comunidades de aprendizaje con el propósito de prepararse, autoevaluarse y coevaluarse entre pares. Las instancias evaluativas siempre producen emociones encontradas. Si el estudiante se siente seguro de su producción, de lo que propone, de lo que ha escrito, se sentirá confiado, pero si flaquea, si no participa activamente en las instancias de trabajo con el docente, o con sus pares, posiblemente, no dará el máximo en su exposición. Tal es el caso de una egresada, la cual es directora de escuela, que tuvo que pasar a un cuarto intermedio y culminó con una baja nota. Aquí no se cuestiona el rol del tutor-docente del seminario y, citando a Román Juárez *et al.* (2020), quienes evalúan el desempeño de los docentes en la educación superior, concluyen que "un alto capital humano [...] dará mayores oportunidades de crecimiento y de consolidación" (p. 526), ninguno de los egresados expresa disconformidad con la función del docente, sino que -por el contrario- destacan que les han brindado las herramientas necesarias para sortear la instancia de evaluación. Expresan estar confiados, disfrutan y valoran la instancia como otro aprendizaje, en donde pueden interactuar con el docente, se autoevalúan, reflexionan y reciben nuevos conocimientos.

También, los egresados expresan que sienten placer de contar sobre su experiencia de confección de un trabajo final, en donde se visualizan como futuros asesores pedagógicos. Destacan el acompañamiento de los tutores del seminario y del tribunal durante la defensa oral. El clima en la instancia de evaluación va a colaborar en la exposición del estudiante y en su culminación favorable. "Entonces, bueno, tener eso claro, "yo llegué hasta acá porque sé, tengo un camino recorrido, ahora queda que yo pueda desenvolverme de la manera que corresponde en esta instancia y vivirlo así relajado" (EG2).

Conclusión

Para Marrero Sánchez y Pérez Zulueta (2014), la competencia se entiende "como un potencial de conductas adaptadas a una situación" (p. 5) y, en ese sentido, podríamos decir que esta podría predecir cómo va actuar un estudiante en determinada situación, pero el autor enfatiza que esta competencia no es para

siempre, sino que va depender del contexto y cómo "desplieguen sus conocimientos, habilidades y valores -por lo que- si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba" (p. 5). Consideramos importante poder analizar si las competencias que se brindan durante el cursado del seminario se plasman o no. Si bien las competencias son procesos complejos de desempeño y tienen un determinado fin, resultan importantes porque es necesario que se articulen con las dimensiones humanas y la puesta en práctica (Tobón, 2013).

El trabajo de titulación es el resultado final de una labor de compilación, selección, sistematización y análisis de información, que da solución a un problema o que constituye una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, y que es un requisito de graduación para la obtención de una titulación. El trabajo de titulación es el resultado investigativo, académico o artístico, en el cual el estudiante demuestra el manejo integral de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional; deberá ser entregado y evaluado cuando se haya completado la totalidad de horas establecidas en el currículo de la carrera. (Marrero Sánchez y Pérez Zulueta, 2014, p. 11)

Un Licenciado en Educación debe poder analizar diferentes problemáticas escolares y brindar soluciones a través de diversos proyectos educativos. La práctica que se desarrolla dentro del Seminario de Trabajo Final implica adquirir las competencias tanto investigativas como académicas y lograr articular esos conocimientos. El recorte que se ha realizado en esta publicación hace mención a la instancia de evaluación del trabajo final y su posterior exposición oral, porque allí se visualiza tanto el proceso académico como el investigativo.

Podemos concluir que, la instancia de evaluación del TFG y la defensa oral de dicho trabajo en la Carrera de Licenciatura en Educación de la Universidad Siglo 21 se refiere a una práctica evaluativa reflexiva por parte del docente evaluador y del estudiante evaluado, instancia donde se ponen en juego las competencias propias de su perfil profesional, donde explicando paso a paso su plan de intervención o manuscrito científico. Para los estudiantes, esta práctica significa una preparación previa que, a pesar de ser de modalidad virtual, se realiza junto a sus pares mediante encuentros virtuales promovidos por la Docente Tutora del Seminario Final y a través de la conformación de grupos role-play, donde ellos exponen y sus compañeros "controlan" el tiempo y realizan apreciaciones.

Entre los resultados obtenidos, incluimos el concepto de "empatía", ya que hemos encontrado evidencias de su presencia en el discurso de estos estudiantes. La reciben desde quienes conforman el tribunal evaluador y lo viven y comparten entre pares en las instancias previas de preparación de la exposición oral. Se sienten confiados porque entienden que han tenido un recorrido con el tutor, además de la práctica previa entre pares, al generar estrategias y usar tecnologías para prepararse en grupo -colaborativamente-, donde contabilizan el tiempo de exposición y hacen aportes sobre la gráfica, las imágenes e información de cada una de las diapositivas que van a utilizar, resulta una significativa fortaleza porque permite generar redes comunicativas y de aprendizajes.

Por otro lado, observamos que la instancia evaluativa deja de ser un instrumento de medición de un resultado académico para convertirse en una práctica que genera una experiencia formativa concreta de su área ocupacional, ya que muestra las posibilidades de mejora y resolución de problemáticas que atañen a la cotidianidad escolar y al desempeño de sus roles dentro de ellas.

El trabajo colaborativo entre los profesores tutores del Seminario Final, los profesores que integran la Comisión Académica de Evaluación y el profesor evaluador del trabajo final en la instancia de defensa oral resulta una cuestión central en la que la carrera aún debe profundizar a los fines de mejorar algunos aspectos del proceso.

Referencias bibliográficas

Briceño Polanco, J. R., Coromoto Rojas Nieves, D, Chirino Araque, Y. y Alaña de Hernández, Y. (2019). E-competencias, apropiación social y actitudes hacia las TIC - TAC - TEP en las necesidades formativas del docente. En Y. Chirinos Araque, A. G. Ramírez García, N. Barbera Alvarado y L. H. Camejo López (coords.), *Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. Vol. III. Colección Unión Global (pp. 181-207). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7785399>

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Prentice Hall PEARSON.

Marrero Sánchez, O. y Pérez Zulueta, M. (2014). Competencias investigativas en la Educación Superior. *RES NON VERBA*, 55-68. <https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf>

Mena, M. y Lizenberg, N. (2013). Desarrollo de Competencias Investigadoras en la Sociedad Red. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (38), 1-10. <https://www.um.es/ead/red/38/mena-lizenberg.pdf>

Mon, F. E. y Cervera, M. G. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 29-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82329477003>

Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. UAM - Unidad Guajimalpa.

Román Juárez, S., Ramírez Rosas, J. y Ortíz Carranco, A. (2020). Propuesta de evaluación docente en una institución de educación superior con base en el modelo Skandia. En Y. Chirinos Araque, A. G. Ramírez García, R. Godínez López, N. Barbera Alvarado, D. C. Rojas Nieves (coords.), *Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. Vol. XII. Colección Unión Global (pp. 511-527). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés de la Universidad

Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero. <https://alini.org/wp-content/uploads/2021/02/Libro-Tendencias-Volumen-XII.pdf>

Rosales Almazán I. (2019). *La evaluación en nivel superior. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/evaluacion-nivel-superior.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1902evaluacion-nivel-superior>

Salinas Fernández, B. y Cotillas Alandí, C. (Coords.). (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Universidad de Valencia. Servei de Formació Permanent. Universitat de València. MAÑEZ S.L. Impresores.*

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Eco Ediciones.

Tobón, S., Pimienta, J. y García. J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson Educación.

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University.

ANEXO 1

Se presenta a continuación un recorte de contenido de lo informado por los grupos de estudiantes en los encuentros en relación a las categorías (Cat.) establecidas para su análisis, solo a modo de ejemplificación. (Nota: EG: egresado)

Cat.	Grupo sexta cohorte	Grupo séptima cohorte
CAMPO DISCIPLINAR	<p>"Bueno, ante todo quiero decirles que estén seguros en la defensa oral. Yo me hice un punteo de lo que tuve en cuenta para armar la defensa oral. Primero tienen que mostrarse seguros, porque uno tiene que elaborar su trabajo, tiene las cuatro entregas. Conoce su trabajo. Tienen que mostrarse seguros en la exposición". (EG1)</p> <p>"Y una cosa que destacaron también del plan, fue poder ser objetivo, poder tener esta mirada objetiva, de decir bueno, a ver, cuáles fueron mis fortalezas y cuáles fueron mis debilidades porque a ver... tener en cuenta que uno está en continua formación, tal vez en el trayecto después descubre o volviendo después a su plan de intervención surja tal vez, algo que uno podría aportar hacia el futuro". (EG2)</p>	

Cat.	Grupo sexta cohorte	Grupo séptima cohorte
CAMPO METODOLÓGICO	<p>"Yo para elaborar las diapositivas leí nuevamente el plan de intervención, porque hay detalles que uno se va olvidando y tener en claro que es lo que uno quiere transmitir y ponerse en el lugar no de docente sino de asesor, de capacitador -es crucial- correrse del lugar de docentes. No somos ni directivos, ni profesores -eso es esencial-, y tener el orden de lo que voy a mostrar en cada diapositiva". (EG1)</p> <p>"Quiero agregar dos estrategias de estudio para la presentación. A mí me resultaron, yo me armé el speech de cada diapositiva, porque uno, tiene que utilizar un vocabulario pertinente, entonces uno no puede hablar como habitualmente ahora estamos hablando, uno está exponiendo un trabajo de investigación, un plan de intervención, entonces uno tiene que tener cuidado con el lenguaje que utiliza". (EG2)</p> <p>"Yo rendí y bueno mi nota final fue un diez, y me destacaron esa coherencia, esa fluidez, entre una diapositiva y otra, de poder volver y traer algo de la otra, tener cuidado con el uso de muletilas [...] el tema de la presentación, de los colores, sobresaturación de imágenes que te bajen nota". (EG3)</p>	<p>"Para la presentación es necesario controlar el tiempo, en mi caso, usé un cronómetro y le dediqué más tiempo al Plan de acción". (EG1)</p> <p>"A mí me sirvió que con mis compañeros hicimos un grupo de whatsapp y un rol play donde cada uno exponía y el resto emitía opinión o le tirábamos ideas". (EG5)</p> <p>"En mi caso fue importante hacer afiches, mi habitación estaba repleta de afiches con conceptos teóricos importantes que fundamentaban la propuesta". (EG6)</p>
PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA	<p>"El guion lo hicimos todo, creo que José, no sé si fue así, creo que todos hicimos el guion para tomarnos el tiempo de más o menos esta duración de 20 a 30 minutos que es el tiempo recomendado para la exposición". (EG3)</p> <p>"Yo usé 20 minutos al igual que otras compañeras, nos hicimos grupitos de tres o cuatro compañeros y nos íbamos tomando, nos íbamos apoyando mutuamente en la preparación y en la exposición". (EG4)</p>	<p>Recursos</p> <p>En su mayoría, los estudiantes utilizan para la exposición una presentación en Power Point, Genially o Canva. Esto está establecido en los requisitos para la presentación a la defensa oral del TFG.</p>

Cat.	Grupo sexta cohorte	Grupo séptima cohorte
LO NO PREVISTO	<p>"Estén tranquilos, bueno, llegué finalmente a esta instancia, fueron todos muy cálidos. El veedor que es la persona que coordina, toda esta trayectoria, fue también muy amable, tratando de darme tips, para estar tranquila, para que disfrute la experiencia, o sea es el fruto de todo el esfuerzo que estuvimos haciendo, y desde el acompañamiento que tuvimos con nuestra tutora, a lo largo del trayecto, entonces también, uno desde ese lugar tiene que estar tranquilo, porque hubo un seguimiento y hubo un acompañamiento que te hace llegar a donde estas en ese momento. Entonces, bueno, tener eso claro, 'yo llegué hasta acá porque sé, tengo un camino recorrido, ahora queda que yo pueda desenvolverme de la manera que corresponde en esta instancia y vivirlo así relajado". (EG2)</p>	<p>"No es fácil hacer una Defensa Oral de manera virtual, yo estaba muy nerviosa, tenía miedo que se me cortara la luz, que se cayera internet, que me preguntarán otras cosas". (EG8)</p> <p>"Tengo mucho recorrido en las instituciones educativas ya que me desempeñé como secretaria en una sede de supervisión, acompañando a directores y docentes, mi Tutora me había corregido con una calificación alta y la CAE también, pero al momento de la Defensa Oral no pude expresar palabra". (EG9)</p> <p>"Soy Directora de una escuela rural, la carrera me ha costado muchísimo ya que en la zona donde vivo el acceso y la conexión a internet es caso, por este motivo pocas veces pude participar de los encuentros con la Profesora Tutora para prepararme para la Defensa Oral, no me fue bien tuve que pasar a cuarto intermedio y volver a presentarme, así mismo la calificación fue mínima, pero aprendí muchísimo en todo el cursado, mi TFG no estuvo tan mal, la CAE me lo aprobó después de algunas observaciones". (EG10)</p>

Ejes de construcción del conocimiento académico psicopedagógico a partir del análisis de tesis de doctorado

Axes of construction of psycho-pedagogical academic knowledge from the analysis of doctoral theses

Natalia Soledad Petric ¹

Mariana Facciola ²

Resumen: Se expone acerca de la construcción de conocimiento a partir del análisis de tesis de doctorado en Psicopedagogía, desarrolladas en la Universidad Católica Argentina, desde 2005 a 2020. Se determinaron las categorías teóricas, metodológicas y epistemológicas que dichas producciones sostienen y se describieron los modos de construir este tipo de conocimiento. La muestra se conformó de once tesis doctorales. La estrategia metodológica fue el análisis cualitativo de contenidos. Se utilizó el software ATLAS.ti 9.0 y se triangularon los datos con un cuestionario autoadministrado, que permite conocer el contexto de producción de dichas tesis. Las categorías emergentes son las siguientes: producciones relativas a la disciplina y el objeto disciplinario; el posicionamiento epistemológico, la construcción del objeto de investigación y la metodología elegida. Además, la producción de este conocimiento está ligado a la práctica profesional, desde un recorrido profesional no ligado a líneas de investigación ni a equipos dedicado a ello.

Palabras clave: investigación, análisis de contenido, tesis, doctorado

¹ Doctora en Psicopedagogía. Especialista en Metodología de la Investigación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora en Educación Especial. Docente e Investigadora de la Universidad Católica Argentina (sede Paraná). Docente de la Universidad de la Cuenca del Plata. Integrante del equipo de ingreso, permanencia y egreso de la Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: nataliapetric@hotmail.com; nataliapetric@uca.edu.ar

² Doctora en Psicopedagogía. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Licenciada en Psicopedagogía. Licenciada en Gestión Educativa. Docente e Investigadora de la Universidad Católica Argentina. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariana_facciola@uca.edu.ar

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 42-57.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)03) / Recibido: 26/02/2023 / Aprobado: 02/06/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar. © Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *It explains about the construction of knowledge from the analysis of doctoral theses in Psychopedagogy, developed at the Argentine Catholic University, from 2005 to 2020. The theoretical, methodological, and epistemological categories that these productions support were determined, and they described the ways of constructing this kind of knowledge. The sample consisted of eleven doctoral theses. The methodological strategy was the qualitative analysis of contents. The ATLAS.ti 9.0 software was used, and the data was triangulated with a self-administered questionnaire, which allows knowing the context of production of said theses. The emerging categories are: 1) productions related to the discipline and the disciplinary object; 2) the epistemological positioning, the construction of the research object and the chosen methodology. In addition, the production of this knowledge is linked to professional practice, from a professional path not linked to the lines of research or teams dedicated to it.*

Keywords: *research, content analysis, thesis, doctorate*

Introducción

El nivel de doctorado, en el sistema educativo, es el mayor grado académico. Actualmente, el mercado laboral reclama una mayor acreditación de los docentes universitarios y ello fomenta el aumento de la oferta de programas doctorales (Barsky y Dávila, 2012). Tienen como finalidad la producción de conocimiento en un campo disciplinar específico a partir de la investigación. Dicha producción es el proceso mediante el cual se crea, se adquiere y se difunde el conocimiento. Por tal motivo, se optó por estudiar la producción de conocimiento desde el producto final, la tesis de doctorado en Psicopedagogía.

Antecedentes, relevancia y pregunta de investigación

En la actualidad, existen líneas de investigación en Argentina e Iberoamérica que abordan la constitución epistémica y metodológica de la Psicopedagogía. Algunas de estas líneas toman como referencia el aporte de Guyot (2016) acerca de las prácticas de conocimiento. La autora refiere a la búsqueda de posiciones epistemológicas alternativas a las clásicas, con el objeto de comprender cómo se utiliza el conocimiento al investigar y enseñar.

Bertoldi *et al.* (2020) se refieren a las prácticas de investigación en Psicopedagogía como a una práctica informada científicamente, dado que las opciones epistemológicas de los investigadores determinan la producción e interpretación de los datos que impactan en las ciencias humanas y en la Psicopedagogía de manera particular. Para la autora, existen, en Psicopedagogía, cuatro grandes líneas de investigación: 1) la configuración histórica de la disciplina y la institucionalización académica (Moreu y Bisquerra, 2002; Ventura *et al.*, 2012;

Garzuzi, 2014; Alvarado Calderón y De Mezerville López, 2022 y Klink, 2023); 2) los desplazamientos conceptuales e instrumentales de otros campos disciplinares y la creación de conocimientos genuinos (Bertoldi y Vercellino, 2013); 3) la producción de categorías y/o conceptos en Psicopedagogía en grado (Bertoldi y Porto, 2015 y 2018) y 4) la línea más reciente es acerca del estatus epistemológico de la Psicopedagogía (Bertoldi *et al.*, 2019 y 2020; Ricci, 2021, 2023).

De las cuatro líneas vigentes en el presente trabajo, se consideraron las investigaciones de los últimos cinco años referidas tanto a la producción de categorías teóricas a partir de la investigación como los supuestos epistemológicos acerca de la Psicopedagogía.

En cuanto a la producción de categorías y sus supuestos epistemológicos, el trabajo realizado por Bertoldi y Porto (2015, 2018) tuvo como objetivo construir herramientas de investigación propias de la disciplina e identificar las condiciones de aparición y los modos de producción de conceptos teórico-instrumentales en Psicopedagogía, como así también pensar acerca de su rigurosidad epistemológica. A partir de un análisis documental, se examinaron las producciones teóricas de ocho psicopedagogas argentinas (Alicia Fernández, Liliana González, Silvia Baeza, Clemencia Baraldi, Marina Muller, Norma Filidoro, Evelyn Levy, Nélide Atrio). Se concluyó que es cuestionable la "relación entre teorías", pues, aunque tenga su efectividad en la práctica, desde el punto de vista del rigor epistemológico, se torna debatible. Son varios los autores (Bachelard, 1987; Castorina, 2012; Follari, 2016; De Lajonquiere, 1996, citados en Bertoldi y Porto, 2018) que advierten que, al intentar articular conceptos de distintas teorías, no se considera que estos solo tienen sentido en el interior del campo teórico-práxico en que se originan.

Posteriormente, Bertoldi *et al.* (2019) desarrollaron una investigación que se preguntó acerca de las opciones epistemológicas que orientan las elecciones teóricas de los profesionales al momento de definir el "objeto de estudio y de intervención" de la Psicopedagogía en sus prácticas. Se analizaron referentes nacionales durante 2018-2021. Con relación a las técnicas de recolección de datos, se utilizó la herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos; el análisis documental, para revisar y reelaborar glosarios teóricos y la técnica "Encuentro de palabras" (Bertoldi y Porto, 2015, para abordar la relación teoría-práctica y las opciones epistemológicas en el hacer concreto en el terreno profesional. Finalmente y como complemento a las técnicas mencionadas anteriormente, se realizaron entrevistas en profundidad con el objeto de triangular los datos obtenidos. Se concluyó que indagar sobre las opciones epistemológicas, los conceptos teóricos y las prácticas profesionales con relación al "objeto de estudio e intervención" de la Psicopedagogía fue altamente relevante para contribuir a una sólida relación entre ciencia y profesión y para precisar la identidad de la Psicopedagogía en el ámbito social y académico.

Por último, la tesis de doctorado de Bertoldi (2021), quien analizó epistemológicamente las prácticas e investigaciones científicas desarrolladas en el campo psicopedagógico argentino y aquellas a las se da estatuto de investiga-

ciones psicopedagógicas desde contextos universitarios públicos y estatales, para avanzar en niveles de descripción y comprensión de la producción de conocimiento específico y sus contribuciones teóricas, metodológicas y epistemológicas al campo disciplinar.

Respecto a la producción de investigación desde la Psicopedagogía, Ricci (2020) distingue entre la investigación psicopedagógica y la investigación en Psicopedagogía, donde la primera configura saberes de la práctica y la segunda configura conocimientos disciplinares que habilitan el diálogo interdisciplinar.

Con relación a los estudios que sistematizan tesis, en este caso, de grado universitario, Neme (2020), desde la Universidad Católica de Santiago del Estero, analiza los trabajos finales de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, donde realiza una descripción cronológica de las diferentes instancias investigativas (temas seleccionados, problemáticas vigentes, cuestionamientos generados desde la Psicopedagogía) desde la creación de la carrera, en 1982 hasta la fecha. Concluye que las producciones académicas de los psicopedagogos han podido reflejar un debate más profundo entre teoría y práctica, en concordancia con los marcos conceptuales, procedimentales y metodológicos actuales sostenidos en la disciplina, lo que se explica desde la introducción en las ciencias sociales, del paradigma de la complejidad, como marco referencial interpretativo de los fenómenos humanos.

En síntesis, los artículos presentados en orden a la investigación en Psicopedagogía, producción de conocimientos y estatuto epistemológico tienen en común que la mayoría adopta un estudio de corte teórico; en algunos casos, de revisión sistemática y análisis cualitativo de los datos. Este análisis permitió detectar un área de vacancia: las investigaciones en Psicopedagogía de los estudios de posgrado, especialmente el Doctorado en Psicopedagogía, que se dicta en la Universidad Católica Argentina. El presente trabajo se considera relevante, dado que aportará información acerca de los ejes que se tienen en cuenta en el posgrado y doctorado en Psicopedagogía a la hora de producir conocimiento.

El planteamiento que guió la presente investigación tuvo por fin dar cuenta de cuáles son las categorías teóricas, metodológicas y epistemológicas que se ponen en juego en la construcción del conocimiento psicopedagógico en el contexto de la producción de tesis de doctorado.

Metodología

En el estudio, se optó por la estrategia técnico-metodológica de análisis documental, triangulada con un cuestionario autoadministrable. Se eligió el análisis cualitativo en cuanto propone la construcción de categorías a partir del análisis comparativo constante de los textos seleccionados. Se realizó un procesamiento inductivo con el objetivo de generar categorías que den cuenta de la construcción del conocimiento, en un contexto de validación académica, de las dimensiones teóricas, metodológicas y epistemológicas particulares de la disciplina estudiada.

La muestra documental quedó conformada por once tesis de doctorado en Psicopedagogía de la UCA, presentadas y aprobadas entre 2005 y 2020³. El criterio de selección fue la calificación académica entre 9-10. En todos los casos, se firmó un consentimiento informado acerca del uso de la información y la protección de datos personales y se aseguró el resguardo de la identidad de las autoras y de cualquier dato de vinculación personal.

Resultados

A partir del análisis cualitativo de datos documentales, se exponen, a continuación, las principales categorías que permitieron dar cuenta de los modos en que el conocimiento académico disciplinar es construido desde la elaboración de una tesis de Doctorado en Psicopedagogía. Por un lado, se encuentran las construcciones relativas a la disciplina y su objeto y, por otro, el posicionamiento epistemológico, la construcción del objeto de investigación y la metodología elegida, como se presenta en el Cuadro 1.

Como se observa en el cuadro, las dos primeras categorías describen las construcciones acerca de la disciplina psicopedagógica, que se desprenden de la escritura de las tesis. Las siguientes cuatro categorías son específicas del proceso investigativo y sus aportes a la Psicopedagogía, las cuales se constituyen en el aporte específico del presente trabajo.

Construcciones relativas a la disciplina en sí

Respecto de la disciplina psicopedagógica

En los trabajos analizados, se observa disparidad respecto de las referencias a una definición de la disciplina, que enmarca la realización de la tesis de doctora-

³ Si bien se menciona un periodo de tiempo con relación a la presentación de las tesis analizadas, dicho periodo es considerado a fines de conseguir un corpus de análisis significativo, aunque sin la intención de tener en cuenta el año de producción de cada tesis y su relación con algún evento significativo en la trayectoria de este doctorado. Esto significa que no se incluye la variable temporal como unidad de análisis, dado que la estructura misma del Doctorado no permite establecer cohortes cerradas que permitirían considerar tendencias en la formación teórica, epistemológica y/o metodológica de los doctorandos. El Doctorado, hasta la última acreditación de CONEAU en 2013, se plantea con una modalidad personalizada. Esto significa que los doctorandos acreditan horas de "Cursos de Doctorado, desarrollados por la Universidad Católica Argentina u otras instituciones nacionales o extranjeras, que hayan sido autorizados a tal efecto por la Comisión de Doctorado. Los cursos deberán pertenecer a carreras de doctorado o maestría acreditadas por CONEAU. Dichas actividades deberán totalizar 260 horas reloj distribuidas en cursos de entre 20 y 60 horas, uno de los cuales será un seminario de integración del saber relacionado con la carrera respectiva". (Reglamento de Doctorado, UCA. Aprobado por Acta de Consejo Superior N.º 106, 5 de septiembre de 2014. Expt. 1235921/14) Por ese motivo, cada doctorando elige los cursos que realizará afines a su tema de tesis, además de cumplimentar otros requisitos, como presentaciones en congresos, publicaciones científicas y aprobar exámenes de idiomas extranjeros. En este sentido, no es posible establecer, a fines del presente trabajo, delimitaciones en torno a cambios o modificaciones curriculares que pudieran estar incidiendo en la formación de Doctores en Psicopedagogía.

do, como también diferentes densidades en estas definiciones. Las definiciones apuntan al carácter joven de la Psicopedagogía en relación con otras ciencias educativas y psicológicas y, principalmente, remiten a su carácter interdisciplinario. Para esto, las referencias⁴ son múltiples:

"Convergencia de múltiples abordajes *desde diversas* disciplinas".

"La marca propia de la Psicopedagogía es la de constituirse como disciplina *entre diversos* saberes, prácticas, contextos".

"Marco teórico integrador psicopedagógico (que) intenta *no reducir* el ámbito disciplinar de la Psicopedagogía *a una única forma teórica* para explicar el fenómeno del proceso enseñanza-aprendizaje."

"Carácter *bicefálico* de la Psicopedagogía".

Psicopedagogía como "un saber interdisciplinario, articulador de teorías, siendo el campo psicopedagógico y su base empírica, una interrelación, una integración y una síntesis de conceptos provenientes de otras disciplinas y ciencias".

Estas ejemplificaciones remiten, de manera directa, a lo que Tello Muñoz (2017) sostiene, que una intervención psicopedagógica tiene como objetivo articular co-

Cuadro 1: Categorías analíticas y su descripción

Categoría	Descripción	
Construcciones acerca de la disciplina (C.D.)	Modos en que se define a la Psicopedagogía como disciplina específica	Psicopedagogía
Construcción del objeto (C.O.)	Modos en los que se define el objeto de estudio e intervención de la Psicopedagogía: el aprendizaje	
Construcción del objeto de investigación (C.O.I.)	Definiciones en torno al problema de investigación.	Investigación
Posicionamiento epistemológico/teórico (PO EPIST./TEÓRICO)	Definiciones en torno a los marcos teóricos y epistemológicos asumidos para la investigación doctoral.	
Conclusiones (C.)	Referencias a las principales conclusiones vinculadas, o no, de manera directa y explícita, con la disciplina psicopedagógica.	
Metodología (M.)	Especificaciones metodológicas de la investigación: diseño, instrumentos y muestra.	

⁴ Respuestas extraídas de los cuestionarios. El destacado en cursiva nos pertenece.

nocimientos procedimentales de distintas disciplinas y constructos teóricos, complementarios o contradictorios entre sí.

Esta pluralidad de origen se fundamenta en la diversidad de marcos teóricos que posibilitan la intervención profesional y es valorada positivamente por las autoras de las tesis:

"Esto [en referencia al *carácter bicefálico* de origen], aunque ha obstaculizado el reconocimiento de su autonomía como campo independiente, ha favorecido la apertura para propender al entendimiento de todos los elementos implicados en el proceso de aprendizaje."

"La *heterogeneidad de marcos teóricos y campos disciplinares* que la constituyen, lejos de constituir una consideración arbitraria, se explican en la caracterización del objeto de intervención psicopedagógica y en la definición misma de Psicopedagogía. Se parte de la multidimensionalidad de objeto psicopedagógico: se trata de la convergencia conceptual al caracterizar al aprendizaje, al sujeto en situación contextualizada de aprendizaje y a los procesos psicoeducativos como objetos de la intervención y de la reflexión psicopedagógica, aspectos que constituyen una problemática multidimensional involucrando una compleja serie de factores."

"No existe una *teoría referencial hegemónica del quehacer psicopedagógico*, precisamente, porque ninguno de los desarrollos teóricos contemporáneos puede en sí mismo comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el objeto psicopedagógico."

"Con el correr de los años, impulsada por el avance de las investigaciones epistemológicas, la difusión del constructivismo y los aportes provenientes del campo de lo grupal y del movimiento institucionalista, *la Psicopedagogía se amplía y enriquece* en la comprensión de la complejidad de los aspectos conscientes, inconscientes y vinculares (interpersonales) que inciden en el aprendizaje. Por otra parte, las investigaciones provenientes de las Neurociencias permitieron un mayor conocimiento acerca de cómo aprende el cerebro; posibilitando crear herramientas."

Por último, algunas autoras de las tesis de doctorado. construyen neologismos que relacionan la Psicopedagogía con marcos teóricos que están orientados a la intervención profesional: "Estudios neuropsicopedagógicos"; "Proceso de Logo-Diagnóstico Psicopedagógico". En este punto, queda claro que el predominio de los enfoques está orientado a la construcción de objetos tendientes a producir conocimientos en orden a potenciales inserciones laborales para el psicopedagogo.

Respecto de las definiciones del objeto de la disciplina

Las definiciones en torno al objeto de la Psicopedagogía, inexorablemente, remiten al aprendizaje, al señalar su carácter multidimensional, lo que genera la necesidad, a su vez, de la interrelación de miradas teóricas acerca de dicho objeto. Por ejemplo:

"La Psicopedagogía se ha desarrollado a partir del *aporte de diferentes áreas del conocimiento* como una disciplina dedicada al diagnóstico, tratamiento y prevención de las diversas problemáticas que se presentan en el aprendizaje escolar y en el aprendizaje en sentido más amplio".

La referencia a la continuidad durante toda la vida del proceso de aprender habilita la expansión del campo psicopedagógico en orden a la ampliación del arco etario y las potenciales inserciones laborales. Por ejemplo:

"Psicopedagogía como disciplina cuyo objeto de estudio es el *aprendizaje en todas las edades* y niveles de educación formal y no formal."

Asimismo, pocas son las tesis que hacen referencia, de manera explícita, al aprendizaje objeto de la Psicopedagogía (de once, solo cuatro).

Construcciones con base en la investigación

Construcción del objeto de investigación

Para describir los principales ejes investigativos de las tesis, se consideraron las temáticas, la población abordada, los diseños metodológicos y los marcos teóricos, tal como se observa en el Cuadro 2.

Como puede observarse en la tabla precedente, la mayoría de los estudios abordan poblaciones en instancias educativas, ya sean niveles o modalidades, del sistema educativo argentino: estudiantes secundarios, universitarios, jóvenes y adultos. Asimismo, se presentan estudios sobre personas de la tercera edad y docentes. Se incluye, también, una población de niños con patologías congénitas con relación a sus recursos cognitivos y sociales. Los diseños son, principalmente, cuantitativos, con descripción y correlación de variables y un diseño mixto, con diseño secuencial cualitativo-cuantitativo.

Los marcos teóricos remiten a relaciones entre teorías, siempre en pos de encontrar miradas que integren la pluralidad de las dimensiones que los objetos de investigación invisten. En este sentido, algunas investigadoras señalan la necesidad de relacionar teorías ante el reduccionismo de algunas. Esto se traduce en la expresión de algunas autoras de las tesis: "encontré obstáculos desde una bibliografía excesivamente reduccionista", lo que conlleva a la justificación desde la misma disciplina: "El campo psicopedagógico y su base empírica implica una integración, una interrelación y una síntesis de conceptos provenientes de otras disciplinas y ciencias".

A partir de los datos presentados, se destacan dos puntos para el análisis: en primer lugar, los enfoques conceptuales de las doctorandas están ligados a las áreas de intervención, de educación o de clínicas, lo que les permite una mayor focalización en la temática psicopedagógica. En segundo lugar, los métodos elegidos, en su mayoría, cuantitativos, están vinculados con los marcos teóricos y la naturaleza del tema de investigación, así como también pueden estar asociados al programa de formación de posgrado.

Cuadro 2: Temáticas, población abordada, diseños metodológicos y marcos teóricos

Temáticas	Población abordada	Diseños metodológicos	Marcos teóricos
Abandono y prolongación de estudios universitarios en relación con variables cognitivas, como afrontamiento y autoestima.	Alumnos de instituciones terciarias privadas.	Cuantitativos, no experimentales, descriptivos, correlacionales.	Remiten a una convergencia entre la Psicopedagogía Institucional y la Psicología Cognitiva.
Aportes del WISC-IV ⁵ para la evaluación de las capacidades de los niños con DEAL (Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Lectura).	Niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y dificultades lingüísticas.	Cuantitativos, cuasi experimentales, con un diseño preprueba-posprueba con grupo de control.	Enfoque cognitivo de las dificultades específicas para el aprendizaje y enfoque de evaluación dinámica.
Comparación de habilidades de lectura bilingües en dos ortografías con diferente grado de complejidad ortográfica (español-inglés).	Niños argentinos, buenos y malos lectores.	Cuantitativos, descriptivo-correlacionales, inferenciales y de tipo longitudinal. Validación de pruebas.	Neuropsicología. El modelo simple de la lectura.
Evaluación de intervención a partir del Proyecto Nous (intervención terapéutica desde el Noodinamismo), para evitar el retardo cognitivo.	Gerontes institucionalizados.	Cuantitativos, descriptivos y longitudinales.	Logoterapia y aportes del taller de musico-terapia y Arteterapia.
Aspectos neuropsicopedagógicos relacionados con la creatividad en estudiantes de nivel secundario.	Estudiantes de colegios públicos y privados con diferentes modelos pedagógicos y docentes de escuelas secundarias.	Cuantitativos, descriptivos, no experimentales ex post facto.	Perspectiva neuropsicopedagógica vinculada al proceso educativo.
Funciones ejecutivas relacionadas con el razonamiento matemático en el ámbito escolar.	Estudiantes secundarios.	Aplicación de un programa de entrenamiento.	Teoría de la creatividad.

⁵ Escala Wechsler de Inteligencia para Niños, desarrollada por David Wechsler.

Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.	Estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.	Enfoque mixto.	Educación Permanente y la Teoría de las Representaciones Sociales.
Estilos y estrategias de aprendizaje de aspirantes al ingreso universitario.	Ingresantes universitarios de entre 17 y 21 años.	Cuantitativos.	Psicología Cognitiva: procesamiento de la información, estilos cognitivos de pensamiento y aprendizaje, enfoques y estrategias de aprendizaje.
Perfiles cognitivos típicos de niños con hipotiroidismo congénito y posible presencia de déficits específicos en la cognición. Variables vinculadas a la patología, al diagnóstico y/o al tratamiento asociadas a estos perfiles. Estilos parentales desde la percepción del niño y sus formas de afrontar los problemas.	Sesenta niños de 9 y 10 años con hipotiroidismo congénito (HC) (Grupo 1) y sesenta niños sin HC de la misma edad (Grupo 2).	Cuantitativos con correlación de variables.	Neuropsicología del Desarrollo o Pediátrica.
Correlación entre funciones ejecutivas (FE) y grado de manifestación de la dimensión noética.	Jóvenes de entre 18 y 30 años.	Cuantitativos. Diseño descriptivo-correlacional.	Logoterapia y Neurociencias.

Con relación a las conclusiones y recomendaciones de las tesis

El último eje es el análisis de las conclusiones y los aportes directamente vinculados a la Psicopedagogía. Si bien las conclusiones y recomendaciones de las tesis fueron amplias, solo se focalizó en las que directamente refieren a la Psicopedagogía como disciplina, más allá de las derivadas del problema y del recorrido investigativo.

Algunas de las conclusiones refieren al respecto:

- Nuevas posibilidades de *intervención psicopedagógica*. Ej.: "Proceso de Logo-diagnóstico psicopedagógico".
- Aportes que permiten reconceptualizar o ampliar definiciones teóricas: "Enriquecimiento y complejización de la noción de inteligencia, directamente vinculada con las potencialidades para el aprendizaje".
- Necesidad de ampliar estudios en cierto campo. Por ejemplo: Educación Superior y línea de investigación ecológica.
- Interrelación entre marcos teóricos y la Psicopedagogía: Neurociencias; incluir el aporte de las neuroimágenes y las Ciencias Sociales.
- Construcción de perspectivas propias y disciplinares, que dan cuenta de las articulaciones teóricas: Modelo de Intervención Psicopedagógica Multidimensional.

Podría decirse que, más allá de las importantes conclusiones derivadas de los problemas planteados, se pueden destacar tres aportaciones. En primer lugar, la ampliación de los campos de intervención a partir de los enfoques teóricos aplicados. En segundo lugar, la ampliación de los marcos teóricos para generar nuevas intervenciones. Por último, un tercer aporte implica construir perspectivas propias de la Psicopedagogía. Estas últimas están vinculadas a la articulación de teorías para la intervención y no asociadas a la investigación. Estos elementos permiten pensar en cómo la formación académica de posgrado requiere reforzar la preparación para la investigación.

Discusión y conclusión

Las conclusiones de este trabajo final pretenden aproximarse a las problematizaciones emergentes en el campo de la Psicopedagogía desde los trabajos académicos de posgrado en el marco de una carrera de doctorado.

En cuanto a la *disciplina y su objeto de estudio*, las tesis definen a la Psicopedagogía desde la pluralidad de enfoques teóricos que constituyen su origen, desde donde se fundamenta la diversidad de marcos teóricos que posibilitan la intervención profesional. En cuanto al objeto de estudio de la Psicopedagogía, la mayoría de los informes analizados no hacen referencia, de manera explícita, al aprendizaje. Ello revela la importancia que se les da a los enfoques teóricos orientados a la construcción de objetos de estudio tendientes a producir conocimientos en orden a potenciales inserciones laborales para los psicopedagogos.

En cuanto al *posicionamiento epistemológico, la construcción del objeto de investigación, diseños metodológicos, las conclusiones y las recomendaciones de las tesis elegidas*, se destaca:

- El uso de adjetivos que definen a la Psicopedagogía denota su carácter *integrador, convergente, bicefálico, articulador*, necesario para la intervención. Este aporte está en consonancia con las investigaciones de Ricci (2021, 2023), quien describe que

"el estatus epistemológico de la Psicopedagogía se revela como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones globales y holísticas. El conocimiento, la praxis y el quehacer psicopedagógico son así concebidos como disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar" (p. 49). A pesar de que algunos autores se refieren, de manera crítica, a la Psicopedagogía en tanto dominio epistemológico y la definen como como pastiche epistémico, parodia y un parecido familiar (Ocampo González, 2020), las autoras de las tesis de doctorado valoran positivamente la mirada *inter*, para favorecer el entendimiento de los elementos implicados en el proceso de aprendizaje. Esta mirada convergente está enraizada en la complejidad multidimensional del aprendizaje y en la referencia a las limitaciones de los desarrollos teóricos contemporáneos para comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el objeto psicopedagógico. Esta inferencia amerita continuar profundizando en esta integración, a fin de consolidar estos marcos desde la mirada epistemológica. Y, de esta manera, acordamos con Castorina (2016) en que en Psicopedagogía "No se avanza [...] solo porque simplemente se eligen otros modos de intervención, sino porque se asume otro modo de problematizar las cuestiones, que hace posible esas intervenciones" (p. 29). Complementando la mirada epistemológica, Follari (2013) manifiesta que, en la Psicopedagogía, el objeto surge desde la práctica y obliga a pensar desde múltiples espacios teóricos. Este aspecto debe ser profundizado a fin de analizar la relación de teorías y que esta relación sea internamente coherente y no una superposición incongruente. Así se podrá conseguir una "nueva interpretación" de los hechos y de la mirada en juego (Follari, 2006).

- El predominio de diversos enfoques orientado a la construcción de objetos tendientes a producir conocimientos en orden a inserciones laborales para el psicopedagogo pone en evidencia, en el Posgrado en Psicopedagogía, *la falta de formación para la investigación*, tal como fuera reseñado por Bertoldi *et al.* (2018) para las carreras de grado. Es importante revisar los planes de estudio de posgrado, tanto en su diseño pedagógico como en el diseño curricular en el que estén articulados los enfoques epistemológicos y metodológicos en orden a propiciar espacios de reflexión y producción en torno a la consolidación de la epistemología de la Psicopedagogía, como dicen Bertoldi *et al.* (2018). Las categorías epistemológicas deben ser inferidas de la relación entre los componentes del proceso de investigación, más que de las definiciones acerca de la disciplina y su objeto de estudio.
- En relación con los diseños metodológicos, en los que en la tesis prima la metodología cuantitativa, no sería consonante con los desarrollos de Bertoldi *et al.* (2018), quienes expresan que, en sus estudios, encontraron que la mayoría de los trabajos relativos a la Psicopedagogía son cualitativos y utilizan técnicas socioetnográficas, de acción participativa y de exploración clínica.
- A partir del análisis realizado de las aportaciones de las tesis doctorales, destacamos tres posiciones específicas, que requerirán de un mayor análisis en próximas investigaciones:
 - a. La posición que reclama la ampliación de los campos de intervención a partir de nuevos enfoques teóricos aplicados.

- b. La necesidad de ampliación de los marcos teóricos en las prácticas docentes, académicas e investigativas para generar nuevas intervenciones. El uso de terminologías que tienen por objetivo denotar la particular mirada psicopedagógica sobre diversos recortes teóricos tendría escaso desarrollo o fundamentación en los trabajos de tesis. Asimismo, manifiestan la necesidad de continuar profundizando en lo que Bertoldi y Vercellino (2016) refieren a la discusión epistemológica en el campo de la Psicopedagogía, como un espacio en construcción y que amerita ser profundizado en términos del desarrollo de una epistemología disciplinar. Este aspecto coincide con Ricci (2023), cuando refiere que "cuestiones de corte epistemológico, no suelen ser objeto de indagación ni de preocupación para la mayoría de los profesionales que, desde distintas formaciones y procedencias disciplinares sí se reconocen y perciben como parte del campo psicopedagógico" (p. 24).
- c. Construcción de perspectivas propias de la Psicopedagogía a partir de la investigación. Con relación a los recortes problemáticos, se observó cierta prevalencia de estudios acerca del aprendizaje en contextos educativos y, en menor medida, investigaciones acerca de otros momentos del ciclo vital y variables familiares y médicas. Es importante resaltar cómo la cuestión del aprender atraviesa toda la vida humana. Es así como, en consonancia con lo planteado por Bertoldi *et al.* (2018, p. 2) acerca de "si 'algo' del aprender y sus vicisitudes está en juego, emerge la posibilidad de formular preguntas de investigación". También Ricci (2023) afirma que la Psicopedagogía y lo psicopedagógico transponen los límites de lo escolar, ampliándolos a distintos ámbitos y edades de la vida en que los sujetos construyen procesos situados de aprendizajes. En este sentido, los estudios plantean coincidencias en cuanto a reconocer que los "objetos psicopedagógicos" se enmarcan en lo relativo a los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos, sus posibles dificultades y los sujetos en situación de aprendizaje (Bertoldi *et al.*, 2018).

En suma, el conocimiento académico psicopedagógico producido en el contexto de las tesis de doctorado es un saber ligado a la práctica profesional, desde un recorrido profesional enraizado en la experiencia, que no está ligado a la investigación ni a líneas de investigación promovidas por equipos dedicados a ello.

En este sentido, la continuidad de estudios que profundicen acerca del posicionamiento epistemológico, en el que la Psicopedagogía se está inscribiendo en este siglo, habilita la profundización y ampliación respecto de diferentes trayectorias de investigación (tanto devenidas de la docencia, de la clínica o de la misma investigación).

El doctorado es un ámbito de producción de conocimiento que requiere de arduos procesos de validación, por lo que se acuerda con Hernández Vélez (2020):

Estudiar un doctorado implica formarse como investigador y la tarea de los investigadores, si bien abarca el ejercicio de la docencia con alto rigor académico, principalmente se orienta a la generación de nuevos conocimientos o a la construcción de nuevos sentidos al conocimiento existente, por

lo que se requiere de una formación epistemológica rigurosa ya que ésta constituye la dimensión que le permitirá argumentar por qué sus hallazgos deben ser considerados como conocimientos. (p. 18)

Para futuras investigaciones, se propone continuar profundizando el análisis con relación a las trayectorias de investigación de psicopedagogos que se dedican a este campo. Como también en la consideración de las variables contextuales (cambios de paradigmas y tendencias emergentes, reglamentaciones vigentes) y su incidencia en la producción de investigaciones en Psicopedagogía.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Calderón, K. y De Mezerville López, C. (2022). La Sección de Psicopedagogía a sus 40 años de servicio. Contribuciones en la formación de docentes de la Universidad de Costa Rica. *Revista Humanidades*, 12(2). <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.50884>
- Barsky, O. y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en Argentina: Tendencias y problemas actuales. *RAES I*, 4(5), 12-37. http://www.revistaraes.net/revistas/raes5_art1.pdf
- Bertoldi, S. (2021). *Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios públicos/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación].
- Bertoldi, S., Bolleta, V., Ponce, G., Vercellino, S., Castillo, A., Ros, D., Scalesa, R. y Lima, F. (2018). *Formar investigadores en psicopedagogía. Los desafíos de la enseñanza*. Editorial Biblos.
- Bertoldi, S., Enrico, L., Porto, M. C., Sánchez, M. y Fernández, M. (2019). La construcción de objetos en la Psicopedagogía Argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas. *Revista Pilquen*, 2(2), 1-10. <http://170.210.83.53/index.php/anuariocurza/article/view/2418>
- Bertoldi, S. y Porto, M. C. (2015). Una herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12(2), 64-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889099>
- Bertoldi, S. y Porto, M. C. (2018). Investigación en Psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(1), 34-41 <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1915>
- Bertoldi, S., Trovani, A. y Cayuqueo, V. (2020). ¿Es posible pensar a la psicopedagogía en términos de disciplina? *Contextos de Educación*, (28), 24-24. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1068/1127>

Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen*, 10, 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690640>

Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2016) Formación psicopedagógica y epistemología. Reflexiones sobre la construcción de una asignatura de Epistemología Disciplinar. *Revista Contextos de Educación*, 20(16), 1-8. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/404>

Castorina, C. (2016) Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(2), 48-62. <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1505>

Follari, R. (2006). La pesquisa epistemológica como investigación intrateórica. En R. Gotthelf (Dir.), *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias* (pp. 91-105). EdiUNC.

Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10(1), 1-7. <http://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2444>

Garzuzi, V. R. (2014). Historia, estado actual y marco legal de la psicopedagogía. En *XI Jornadas de la Red Nacional de Psicopedagogía* [en línea]. Mendoza. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/5865>

Guyot, V. (2016). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.

Hernández Vélez, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, e816. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.816

Klink, E. (2023). *La Psicopedagogía y sus territorios geográficos y epistémicos. La configuración de la disciplina en América Latina* [Tesis de Grado no publicada, Centro Universitario Regional Zona Atlántica]. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16928>

Moreu, Á. C. y Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término. *REOP*, 13, 17-29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.2002.11583>

Neme, E. (2020, noviembre). La Investigación en Psicopedagogía: el recorrido trazado en UCSE ayer y hoy. *I Jornada Nacional de REDIIP ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?* Universidad Provincial de Córdoba. <http://rediip.org/publicaciones-de-la-rediip/>

Ocampo González, A. (2020). ¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles. *Intersaberes*, 15(35), 1-45. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/45.pdf>

Ricci, C. (2020, noviembre). Aportes para pensar la Investigación en Psicopedagogía y las Investigaciones Psicopedagógicas como dimensiones constitutivas del que-hacer psicopedagógico. *I Jornada Nacional de REDIIP ¿Para qué investigar en*

Psicopedagogía? Universidad Provincial de Córdoba. <http://rediip.org/publicaciones-de-la-rediip/>

Ricci, C. (2021). Revisión de metasíntesis sobre el estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. *Revista Neuronum*, 7(3), 48-80. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/356>

Ricci, C. (2023). Polisemia epistémica: rasgo identitario y distintivo de la Psicopedagogía y lo psicopedagógico en el actual escenario iberoamericano. *Polyphonía: Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 21-65. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/624667>

Tello Muñoz, N. (2017). *El psicopedagogo como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, una mirada desde los programas de Integración en Chile* [Tesis Doctoral, Universidad Ramon Llul]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/406144/Tesi_Nancy_Veronica_Tello.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ventura, A. C., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000200018&lng=pt&lng=es

Experiencias creativas en tiempos de COVID-19. Un estudio con docentes del Profesorado en Educación Inicial de instituciones del sur de Córdoba (Argentina)

Creative experiences in times of COVID-19.
A study with Preschool Education teachers from
institutions in the south of Córdoba (Argentina)

Mabel E. Rybecky ¹
Romina C. Elisondo ²

Resumen: El objetivo general de la investigación es analizar relatos de experiencias educativas creativas, concebidas en tiempos de COVID-19, por docentes de Profesorados de Educación Inicial del sur de la provincia de Córdoba. Los relatos recuperan las perspectivas de los actores y sus valoraciones subjetivas respecto de las prácticas que consideran creativas. La investigación se realizó con diez docentes, directivos y coordinadores de institutos de gestión estatal y privada, de cinco departamentos de Córdoba. Se utilizaron tres estrategias de recolección de datos: narrativas, entrevistas y análisis de documentos (planificaciones, producciones, registros, informes, etc.). Los análisis destacan diversas acciones creativas de los actores educativos, orientadas a dar continuidad a los procesos de enseñanza y a propiciar aprendizajes en tiempos de complejidades e incertidumbres. En 2023, es relevante resignificar prácticas creativas desarrolladas en pandemia.

Palabras clave: creatividad, enseñanza a distancia, formación de profesores, infancia, COVID-19

¹ Magíster en Investigación Educativa. Profesora y Licenciada en Educación Inicial. Docente jubilada del Instituto Superior María Inmaculada. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mabel_ry@hotmail.com

² Doctora en Psicología. Magíster en Educación y Universidad. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora adjunta del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas, CONICET. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: relisondo@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 58-78.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)04) / Recibido: 19/12/2022 / Aprobado: 19/04/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The general objective of the research is to analyze narratives of creative educational experiences, conceived in times of COVID-19, by Initial Education Teachers from the south of the province of Córdoba. The narratives recover the perspectives of the actors and their subjective assessments regarding the practices they consider creative. The research was carried out with ten teachers, directors, and coordinators of state and private management institutes from five departments of Córdoba. Three data collection strategies were used: narratives, interviews, and document analysis (planning, production, records, reports, etc.). The analyzes highlight various creative actions of educational actors, aimed at giving continuity to the teaching processes and promoting learning in times of complexity and uncertainty. In 2023, it is relevant to resignify creative practices developed in a pandemic.*

Keywords: *creativity, distance education, teacher training, childhood, COVID-19*

Introducción

En el presente artículo, compartimos algunos resultados de la investigación realizada en el marco de la tesis de maestría titulada *Experiencias creativas en tiempos de COVID-19. Un estudio con docentes de Profesorados de Educación Inicial de instituciones del sur de Córdoba*³. El estudio pretende, desde una perspectiva interpretativa, escuchar las voces de un grupo de docentes de nivel superior en tiempos de pandemia. La intención es marcar un recorte que permite dirigir la mirada al rol docente y sus estrategias creativas de enseñanza, aggiornadas a los contextos del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Específicamente, el objetivo general de la investigación es analizar relatos de experiencias educativas creativas, concebidas en tiempos de COVID-19, por docentes de Profesorados de Educación Inicial del sur de la provincia de Córdoba. Los relatos recuperan las perspectivas de los actores y sus valoraciones subjetivas respecto de las prácticas que consideran creativas. Nos focalizamos en analizar estrategias, espacios, recursos y particularidades de las experiencias creativas en pandemia. La investigación se realizó con docentes de institutos de gestión estatal y privada de cinco departamentos: Río Cuarto, General Roca, Pte. Roque Sáenz Peña, Juárez Celman y Marco Juárez. Participaron docentes y directivos de seis institutos de formación docente con Profesorados de Educación Inicial: Instituto Superior María Inmaculada de Río Cuarto; Instituto de Formación Los Sagrados Corazones de Villa Huidobro; Instituto San Alberto y San Enrique de Serrano; Instituto Superior de Formación Docente San José de Laboulaye; Instituto Superior Clelia Castagnino de Ucha y Escuela Normal Superior Gral. Manuel Belgrano de Marco

³ Tesis realizada por Mabel Rybecky y dirigida por Romina Elisondo, en el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Juárez. También incluimos a la Universidad Nacional de Río Cuarto, con la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial del Departamento de la Facultad de Ciencias Humanas.

Consideramos que el presente estudio constituye un aporte al campo educativo en general y de la creatividad en particular, donde reconocemos la importancia de las prácticas creativas en tiempos de incertidumbre y desafíos educativos. La comunicación de los resultados también pretende aportar a la discusión y la reflexión acerca de las innovaciones educativas en la educación superior. Asimismo, pensamos que esta investigación tiene un carácter distintivo e interesante por circunscribirse al Profesorado de Nivel Inicial, en instituciones de nivel superior de cinco departamentos del sur de la provincia de Córdoba. Las voces de los docentes recuperan experiencias en instituciones y contextos diversos que enriquecen los análisis y las interpretaciones.

Algunas consideraciones teóricas

Desde las perspectivas socioculturales actuales (Glaveanu, 2017), definimos a los procesos creativos como acciones novedosas, divergentes y alternativas que se desarrollan en contextos variados de la vida cotidiana, laboral y de ocio (Elisondo et al., 2021). Según Gardner (2001), las personas creativas resuelven problemas con regularidad, elaboran productos o definen cuestiones nuevas en un campo de un modo que, al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Así mismo, parafraseando a Treffinger y Selby (2008), la creatividad se produce al momento de tener que experimentar de diversas formas y tomar diferentes puntos de vista para ayudar a pensar y guiar en posibilidades nuevas e inusuales, para concebir y seleccionar posibles alternativas.

Desde este posicionamiento, los procesos creativos están condicionados por una multiplicidad de factores intrínsecos y contextuales que determinan la evolución de las potencialidades creativas de las personas y la generación, como dicen Elisondo y Donolo (2011, p. 53), "de producciones originales, importantes, útiles, verdaderas y apropiadas".

Especialistas en el campo de la enseñanza para la creatividad (Beghetto, 2016 y Davies *et al.*, 2013) sostienen que generar las tareas abiertas y de elección libre, promover la motivación intrínseca, desarrollar proyectos vinculados a problemáticas reales, estimular ideas divergentes, favorecer el trabajo grupal y disponer de variados recursos potencian los procesos creativos en las aulas. Asimismo, Richardson y Mishra (2018) destacan el valor de las acciones docentes orientadas a potenciar pensamientos divergentes e interacciones en el aula que promuevan formas diversas de resolución y formación de problemas.

Los aportes del paradigma de la complejidad también resultan de interés para el presente trabajo. Entendemos a la complejidad como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico o como Estrada García (2020, p. 1016) que lo interpre-

ta y relaciona al mundo como "un tejido conformado de múltiples uniones que se enlaza entre sí para formar relaciones sistematizadas", entendiendo que "dentro de esta forma de pensar podemos abordar una diversidad de conocimientos que se interconectan formando una red compleja".

La presente investigación indaga experiencias creativas construidas por los docentes para sostener la continuidad pedagógica, en un entorno complejo, el contexto de aislamiento por COVID-19 en 2020 y 2021. El contexto puede interpretarse como complejo en el sentido de Morin (1990, p. 17): "lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre".

A su vez, esta apertura de mirada nos permite generar planteamientos en la forma de cómo se educa en tiempos de pandemia y qué se utiliza en el proceso de enseñanza, para brindar continuidad y una calidad en la formación de futuros docentes. En ocasiones, esto lo hacemos desde experiencias creativas, que acontecen, como un proceso que se concreta en una determinada situación. Parafraseando a Guyot (2011), en la situacionalidad histórica, el entrecruzamiento de las coordenadas tiempo y espacio dentro de la cotidianidad es el tiempo fuerte en que se desarrollan las prácticas educativas para la ejecución de un cambio, una transformación, teniendo presente la situación que se ha de modificar y las consecuencias posibles.

El contexto de la pandemia obligó a docentes y estudiantes a generar transformaciones educativas e implementar herramientas digitales como canal casi exclusivo de enseñanza, en más de ciento noventa países de todo el planeta y en todos los niveles educativos. En el informe de CEPAL-UNESCO (2020), señalan, entre otros aspectos, que la educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 se ha ubicado en un nuevo escenario en el que los aportes tecnológicos desempeñan un papel determinante, en el cual crea un importante diálogo entre tecnología y educación. Gabriela Sabulsky (2020, p. 29) propone pensar, en contexto de confinamiento, las tecnologías configuradas en las prácticas educativas actuales desde lo que ofrecen las políticas educativas, como son "dispositivos de acompañamiento con materiales, secuencias e itinerarios donde la tecnología en algunos casos aparece como contexto, en otros como canal y en otros como contenido mismo".

De esta manera, nos aproximamos a la tecnología en la educación y la creatividad en tiempos de pandemia y tenemos en cuenta las voces de diferentes ámbitos que destacan que las tecnologías solo cobran significado en los contextos socioculturales donde se las utiliza. Mientras, Estrada García (2020, p. 1017) agrega que la tecnología "crea un puente entre la Educación y la sociedad del conocimiento, permitiendo acercarse a las diferentes realidades globales, a numerosos paradigmas, lo que permite comprender al mundo desde una forma global y sistémica".

Así, con los decires y pensares sobre la creatividad, podemos posicionarnos desde la creatividad educativa, principal disparador que envuelve todo este trabajo, para analizar y construir, con dichos aportes epistemológicos, aproximaciones a la creatividad que vive y convive de manera compleja, en el día a día de las

instituciones, en especial, en relación a las prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia a través de nuevos espacios y recursos tecnológicos.

La revisión de estudios sobre creatividad y educación en tiempos de pandemia nos ha permitido identificar algunas prácticas creativas desarrollados por docentes (Elisondo *et al.*, 2020 y Elisondo, 2021). Principalmente, las prácticas creativas están asociadas a la elaboración de materiales didácticos, la construcción de estrategias de comunicación con los estudiantes, la redefinición de programas y la planificación y el desarrollo de propuestas educativas alternativas (juegos, recorridos virtuales, proyectos pedagógicos en el hogar, resignificación de recursos tecnológicos, etc.). Las investigaciones también dan cuenta de cambios en las planificaciones de las propuestas educativas en diferentes momentos de la pandemia (Cardozo y Elisondo, 2022).

En suma, con el sustento de teorías y estudios preliminares sobre educación y creatividad, nos interesa, en la presente investigación, analizar prácticas creativas en la formación de profesores en Educación Inicial. El estudio se circunscribe a un contexto particular -la pandemia- y a las perspectivas de profesores y directivos de instituciones de Educación Superior del sur de Córdoba. Conforme a los planteos de Glaveanu y Beghetto (2021), el trabajo se sustenta en concepciones personales y subjetivas de la creatividad (primarias, según Runco y Beghetto, 2019). Es decir, analiza prácticas que, desde la perspectiva de los actores, son consideradas creativas. El objetivo del trabajo no es valorar si las prácticas son creativas, sino comprender, desde la perspectiva de un grupo de docentes, cuáles son las características de las prácticas que ellos consideran creativas. Considerando el modelo de las cuatro creatividades (Kaufman y Beghetto, 2009), el presente estudio se centra en la creatividad con minúsculas, es decir, en acciones creativas en diferentes contextos cotidianos, identificadas como tales por los actores.

Método

La presente investigación se enmarca en un paradigma descriptivo-interpretativo, ya que se enfoca en los procesos de construcción de sentido y significado que realizan los participantes. La muestra es intencional y no probabilística. Su distribución queda establecida en seis institutos de formación docente con Profesorados de Educación Inicial. De esta manera, quedan representados, en estas instituciones, seis localidades que pertenecen a cinco departamentos del sur de la provincia de Córdoba.

Participan voluntariamente un docente de cada institución, los cuales forman parte de diferentes espacios curriculares de los tres campos que se señalan en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Práctica Docente).

Tres profesoras pertenecen al Campo de la Práctica Docente; una profesora participa desde su espacio de Seminario Práctica Docente II, de 2.º año; mientras que otras dos lo hacen desde el Seminario Práctica IV y Residencia y un profesor a cargo de Ciencias Sociales correspondiente a 4.º año. Así mismo, también se con-

forma la muestra con un profesor que dicta sus clases en el espacio curricular de Psicología y Educación, de 1.º año, perteneciente al Campo de Formación General y una profesora con el espacio curricular de Educación Física en el Jardín de Infantes y el Jardín Maternal, de 3.º año, propio del Campo de Formación Específica. Con respecto a la docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto, lo hace desde la asignatura Organización de Jardines de Infantes, de 4.º año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas. También, se cuenta con la participación activa de una directora de un instituto de gestión estatal y un director y una coordinadora de dos institutos de gestión privada, los cuales intervienen por medio de entrevistas, actas de reuniones y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por lo tanto, la muestra queda conformada por un total de siete docentes, dos directivos y un coordinador de las siete instituciones invitadas. Con ellos, se acuerda el consentimiento informado para la publicación de los datos que se obtienen en esta investigación, manteniendo los recaudos éticos y la confidencialidad.

En la presente investigación, utilizamos tres estrategias de recolección de datos: narrativas, entrevistas y análisis de documentos. Las narrativas fueron presentadas vía correo electrónico y fueron complementadas con entrevistas mediante WhatsApp y videollamadas. A través de ellas, describen experiencias creativas de prácticas de enseñanza en la virtualidad. Los datos fueron recabados entre junio y septiembre de 2021. En esta investigación, se diseña una entrevista semiestructurada tanto para directivos como para docentes, que se adecua de acuerdo a la necesidad de la investigación, con la intención de ampliar datos y en las cuales se hacen aproximaciones sobre expresiones de sentimientos y conocimientos. Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son, según Buendía y Colás (1999, p. 24), "los documentos, materiales y artefactos diversos". Por lo que complementamos las narrativas con una recolección de datos a través de documentos oficiales, como son las planificaciones, la documentación institucional y todo aquel material complementario, como pueden ser videollamadas grabadas, PowerPoint implementado, etc., facilitadores de información que amplían y contextualizan el estudio.

Realizamos procesos de codificación y comparaciones constantes para el análisis de los datos (Huberman y Miles, 2000) y apelamos a la triangulación como estrategias para garantizar la calidad de los análisis. Para realizar la triangulación, elegimos narrativas de los docentes, planificaciones e informes de clases, recursos implementados y entrevistas semiestructurada a los actores participantes y documentaciones institucionales, puesto que estas fuentes ofrecen claridad y precisión para las dimensiones seleccionadas. A partir del análisis cualitativo, construimos tres categorías generales: *Experiencias creativas en tiempos de ASPO y DISPO*; *Características de las prácticas creativas: necesidad, libertad y contextos* y *Docentes creativos en tiempos de pandemia*.

Para este artículo, compartimos los resultados de las dos primeras categorías: *Experiencias creativas en tiempos de ASPO y DISPO* y *Características de las prácticas creativas: necesidad, libertad y contextos*.

Resultados

Considerando perspectivas subjetivas de la creatividad (Glaveanu y Beghetto 2021; Runco y Beghetto, 2019), en la presente investigación, se analizan las percepciones de los participantes sobre prácticas que ellos definen como creativas. Creemos apropiado, como lo dicen Elisondo y Chesta (2022, p. 177), "recuperar innovaciones educativas forzadas y reconocer los impactos positivos que muchas de ellas han tenido en la construcción de nuevas formas de enseñar y de aprender, de construir vínculos y de sostener derechos". Para ello, intentamos acercarnos desde párrafos descriptivos, reflexivos y enunciativos facilitados por los propios docentes, en tiempo real, en cuanto a tensiones, rupturas, interrogantes, aciertos y vivencias. Esto nos permite observar cómo todo esto impacta, de una u otra manera, en su quehacer docente y qué los lleva a recrear sus prácticas para la formación en el nivel superior.

Experiencias creativas en tiempos de ASPO y DISPO

Teniendo en cuenta las restricciones impuestas por el ASPO y el DISPO, los docentes de nivel superior debieron adecuar sus prácticas de acuerdo a la "educación remota" y, en algunos casos, al formato de "bimodalidad". Las restricciones llevan a desplegar una serie de acciones que se ajustan a la nueva realidad, pero que -a su vez- permite generar prácticas creativas que sostienen la continuidad pedagógica. Asimismo, los cambios generados abren paso a nuevas miradas en el quehacer docente, desde un lugar que debe dar respuesta a lo inesperado.

En las narrativas, dos docentes nos cuentan sobre esta toma de decisiones que los llevan a rever aspectos que se deben adecuar y ajustar a la situación, los cuales afectan directamente a las prácticas pedagógicas.

Noelia: Si bien es una propuesta que llevé a cabo años anteriores, este año incorporé otros dispositivos.

Cintia: Esta situación excepcional llevó a redefinir las intervenciones a realizar desde este espacio curricular (Práctica Docente II) durante este ciclo lectivo.

Los directivos también opinan que, ante la responsabilidad de mantener la continuidad pedagógica, hubo que recurrir a rever, de una manera creativa y posible, varios aspectos que hacen a desarrollar las prácticas docentes y describen la necesidad de pensar nuevas estrategias. Entre algunas expresiones, tomamos la enumeración que nos desarrolla la coordinadora de una institución, quien -en la entrevista- nos manifiesta una serie de decisiones tomadas:

Coordinadora: Hubo que armar nuevas estrategias y modos de abordaje. Se reinventó el rol docente, aparecieron las aulas invertidas donde el rol del estudiante fue clave. Se utilizaron materiales domésticos incorporando la familia en muchas oportunidades. Se lograron desarrollar capacidades que tienen que ver con lo tecnológico, tanto en docentes como estudiantes. El trabajo integrado entre distintos espacios curriculares.

Estas reconfiguraciones y decisiones, de una u otra forma, dejan al trasluz la novedad y la factibilidad de hacer cambios con el fin de un bien común, como es el de continuar el dictado de las clases en una situación no convencional y que - hasta el momento- nunca se había visto ni si quiera imaginado. Es decir, todo aquello que sea resultado de la toma de decisiones para poder sostener las prácticas pedagógicas adecuadas al nuevo formato de "educación remota". Por alguna razón, traen al escenario educativo lo novedoso, ya sea desde la temática, la puesta en escena virtual o herramientas tecnológicas implementadas.

Por tal motivo, en primer lugar, rescatamos de las entrevistas cómo los docentes asumen la creatividad y por qué ellos consideran su práctica como experiencia creativa:

Aníbal: Nos permitió pensar nuestras prácticas docentes, nuestra organización institucional y volver a recurrir y poner en práctica el uso de estas herramientas tecnológicas [se refiere a MITIC, Moodle y aula virtual].

Mientras, un directivo sostiene que el uso de las TIC, las nuevas formas de vincularse y de llevar a cabo el quehacer docente dan cuenta de prácticas creativas:

Director: El uso de las TIC permitió realizar todas esas innovaciones creativas que nos permitieron una mayor vinculación con los estudiantes ya que estábamos de manera virtual, pero nos permitió una mayor comunicación, vinculación, el trabajo en burbuja, trabajo en equipo, todas esas cuestiones son muy relevantes. Lo creativo estuvo principalmente vinculado con las prácticas docentes.

Lo desarrollado por los docentes y por los directivos deja al descubierto, parafraseando a Elisondo (2018), que -para analizar las relaciones entre creatividad y educación- es indispensable comprender a la creatividad como un fenómeno complejo que permite resolver problemas y generar propuestas novedosas en diferentes campos de conocimiento. Por ejemplo, se generaron instancias de trabajo grupal mediado por tecnologías, actividades que propiciaban el diálogo en los encuentros sincrónicos y propuestas asincrónicas de resolución cooperativa. Los participantes destacan como creativas a aquellas acciones de trabajo grupal sincrónico y asincrónico mediados por tecnologías. Las definen como creativas en tanto acciones originales que permiten resolver problemas vinculados a la imposibilidad de contacto físico. Asimismo, las propuestas mencionadas como creativas por los participantes se destacan por la originalidad y el uso novedoso de artefactos tecnológicos. Estos datos se corresponden con los hallados en otras investigaciones también realizadas en tiempo de pandemia (Cardozo y Elisondo, 2022; Elisondo *et al.*, 2020).

Características de las prácticas creativas: necesidad, libertad y contextos

Intentamos comprender a las prácticas creativas desde tres aspectos principales: necesidad, libertad y contextos. Estos aspectos emergen de los datos y de investigaciones preliminares que los destacan como componentes de la enseñanza creativa (Elisondo *et al.*, 2009; 2011; 2012; Fernández *et al.*, 2012; de Queiroz Souza *et al.*, 2020).

Necesidad

En la investigación de Fernández *et al.* (2012), integran el factor "necesidad" porque lo relacionan con las necesidades sociales, la resolución de problemas y los retos personales que se definen dentro las "buenas prácticas". Es decir que consideran este aspecto como propulsor para motivar a las personas a crear e innovar. Dentro de los matices de este factor, nosotros sumamos la pandemia por COVID-19, situación que, de un día para el otro, desbarata el quehacer educativo y trae aparejada la necesidad de garantizar la continuidad pedagógica. Por lo que, en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), se replantean varios aspectos y dan respuestas a través de diferentes decisiones. Debido a la emergencia sanitaria, se observan necesidades vinculadas a generar innovaciones para propiciar vínculos y procesos colaborativos de construcción de conocimiento mediados por tecnologías.

Parafraseando a de Queiroz Souza *et al.* (2020), sostenemos que -para que se genere la función creativa- hay condiciones prioritarias, como las motivacionales y las facilitadoras. En este caso, las motivaciones surgen de la urgencia de hacer cambios para seguir educando. Por ejemplo, adecuar propuestas educativas al formato remoto, generar actividades comunicativas mediadas por tecnologías y reconstruir materiales educativos de manera digital. Pero -a su vez- también entendemos, como lo destacan los autores mencionados, que los cambios pasan a ser importantes cuando modifican, transforman, dinamizan y dan lugar a la interacción, de manera tal que toda la comunidad educativa se hace parte de ese proceso.

Mónica: Esto implicó coordinar acciones de manera que la estudiante residente desde la virtualidad guiara las consignas que referían a escribir los ingredientes de una receta saludable.

Aníbal: Luego, en el año 2020, atravesados por este complejo contexto de pandemia y de escuela "remota", decidimos lo mismo llevar a cabo este proyecto, [nos encontramos jugando] a través de la virtualidad.

Directora: Esta pandemia cambió algunos aspectos de la forma en la que somos docentes. Esto sin duda es un esfuerzo, pero también fue una oportunidad para crear, en la búsqueda de nuevas formas de enseñar: muchos aprendizajes sobre el uso de las tecnologías, intercambios muy productivos con estudiantes y colegas, capacidad de discernir lo realmente prioritario y urgente.

Esta necesidad pone en evidencia, de forma transparente, cómo se transforma en motivación, la cual despierta en los docentes el poder restablecer sus prácticas desde una mirada recreada y creada para afrontar el desafío. Es un impulso que se vive de manera concreta en cuanto a buscar, coordinar, decidir sobre qué práctica es más apropiada, cómo desarrollarla o de qué manera y cuándo llevarla a cabo. Por ejemplo, se observan prácticas creativas vinculadas al desarrollo de juegos en el marco de encuentros sincrónicos mediados por tecnologías y propuestas educativas con materiales disponibles en el hogar (considerando la imposibilidad de circulación y compra de materiales diversos). Asimismo, los participantes señalan que las planificaciones docentes se hacen más flexibles y dinámicas, lo que genera cambios frecuentes en las clases y las propuestas educativas.

Libertad

Este punto de "libertad" lo entienden Elisondo *et al.* (2009), Fernández *et al.* (2012) y de Queiroz Souza *et al.* (2020) como un factor que permite expresarse, imaginar y actuar. Lo consideran favorecedor para generar prácticas diversas, dinámicas y atractivas y, también, como aquel que permite sentir la autorrealización dentro del proceso creativo.

En el desarrollo del análisis, se observan docentes que pueden mirar y mirarse evaluando sus logros y manifestar el orgullo que sienten.

Ana: *Para mí fue un hallazgo muy productivo.* [Habla sobre cambios en las planificaciones y en las propuestas educativas].

Mónica: *Fueron nuevos conocimientos, fueron nuevas formas de aprender y de hacer docencia.* [Se refiere a modificaciones en planificaciones, a la construcción de nuevas propuestas educativas y a la construcción de recursos educativos originales].

Fernández *et al.* (2012) también sostienen que la libertad, aunque genera miedos, incertidumbres e inseguridades, es indispensable para desarrollar ideas novedosas y crear propuestas nuevas.

En el quehacer educativo en tiempos del virus COVID-19, los docentes asumen la libertad desde el lugar del permiso implícito, entre miedos y toma de decisiones sobre sus prácticas. Manifiestan valorar la libertad que los empodera y que los ayuda a sortear obstáculos, como dicen Fernández *et al.* (2012, p. 29): "valoran el clima de libertad, asociado a la posibilidad de comunicarse libremente, de interactuar, de intercambiar".

Mónica: *En un principio sentís que no estás preparada, pero de pronto se te presenta la situación y tenés que adaptarte para generar, pensar, analizar cómo podés refuncionalizar ciertas cosas para adaptarte a esta nueva situación.*

Emilia: *La experiencia permite justamente esta flexibilización tanto de los tiempos como de las planificaciones y dan la posibilidad de pensar y repensar constantemente la práctica docente.*

Aníbal: *La pandemia hizo esto también de que los docentes nos comunicamos entre nosotros [...] Fue un ida y vuelta más artesanal entre nosotros y haciendo este camino para andar.*

A su vez, también invitan a participar a los estudiantes desde una autonomía que favorece una libertad creadora.

Noelia: *La propuesta invita al desarrollo de la creatividad de las estudiantes, cada grupo podía pensar libremente cómo hacer la presentación: algunas usaron PowerPoint, otras, una diapositiva con ideas centrales y, otras, Prezi.*

La pandemia trajo aparejada una libertad, en cierta forma, inesperada. Libertad que se pudo asumir para sortear obstáculos y abrir puertas impensadas.

Contextos

Al analizar las relaciones entre creatividad y educación, es indispensable considerar las particularidades de los contextos. Todos los contextos educativos se vieron afectados por la emergencia sanitaria. Esta situación perturba directamente el lugar donde se desarrollan las clases de manera tradicional y posiciona a los actores institucionales en un escenario inesperado, que, como dicen Elisondo *et al.* (2012), "supone apartarse de la rutina, de lo preestablecido, de lo esperable según los programas y las tradiciones construidas". Dentro del contexto, Fernández *et al.* (2012) hacen referencia a dos niveles muy importantes dentro de los cuales destacan elementos que benefician los procesos creativos e innovadores. Uno "macro", en el que consideran las condiciones socioculturales y otro "local", que lo asignan como el espacio concreto de aprendizaje. Este último, a su vez, lo abordan desde dos aspectos: "el entorno físico" determinado por lo virtual, el contexto escolar, laboral, etc. y "el clima positivo" conformado por el humor, las situaciones agradables, los espacios en los que no se vive la ansiedad o el estrés. Para el análisis de los contextos recurrentes que identificamos en las narrativas de las prácticas docentes, tomamos los dos aspectos recién señalados en cuanto al "entorno físico" y "clima positivo", factores que consideramos bisagras entre educación y creatividad.

Respecto del entorno físico, con las normas sanitarias, la educación se ajusta a una nueva realidad en la cual los contextos transmutan y pasan de entornos físicos presenciales a encuentros en línea. Así, la tecnología toma su primacía y los docentes tienen que recurrir a ella para implementar plataformas y recursos digitales.

Aníbal: Lo que hizo la pandemia fue hacer que pudiéramos redescubrir las herramientas y realmente ponerlas en práctica porque estuvieron siempre, el Mitic existió siempre, el Moodlet existió siempre, el aula virtual existió siempre.

En esta virtualización, se trata de que tanto los espacios como las herramientas virtuales se integren a las propuestas pedagógicas, de acuerdo a los objetivos y contenidos a abordar.

Mónica: Resultó una propuesta de enseñanza-aprendizaje novedosa y desafiante, que implicó a las diferentes residentes (personas que realizan las prácticas profesionales) concretar desde la virtualidad sus planificaciones.

Entre estos entornos de enseñanza y aprendizaje, los docentes nombran como conocidos y usados las aulas Moodle, Classroom, Mitic, entre otros, tanto ofrecidos por los entes oficiales como portales de uso común:

Ana: La elección de los recursos que empleé en esta experiencia fueron todos recursos, por supuesto, tecnológicos [...] primero usé el Google Classroom después pasé a usar el aula virtual que viene desde el gobierno, usamos grupos de WhatsApp a través de la página del aula virtual a medida que fui conociendo subí archivos, videos, use tutoriales de YouTube, le suministré toda la bibliografía [...] Es decir que muchísimas acciones que no me imaginé nunca hacer en tan poco tiempo, porque no tenía ese ejercicio.

Así mismo, los docentes sostienen que las capacitaciones y las formaciones de grado y posgrado les permiten abordar la virtualidad desde una perspectiva que les da cierta libertad y seguridad en el manejo de la situación por sus conocimientos adquiridos previamente. Otros apelan a su constancia y decisión de actualización

Ana: A pesar de no tener una buena preparación en la virtualidad, mi forma de ser es no negarme y es afrontar justamente la dificultad.

También manifiestan recurrir, en un estado de S.O.S. "ayuda", para que los asesoren quienes, de una u otra forma, tienen algún conocimiento sobre el tema. Lo mismo sucede en cuanto a los recursos implementados

Ana: Empecé con ayuda de mis hijos, de estudiantes que me pasaban páginas o tutoriales, me fui acomodando. [...] a través de la página del aula virtual a medida que la fui conociendo subí archivos, videos, usé tutoriales de Youtube.

En el recorrido de las narrativas, se observa cómo se van articulando diferentes recursos y estrategias digitales y cómo se producen modificaciones en el quehacer educativo en distintos momentos del confinamiento. Algunos manifiestan haber tenido incorporado el tema tecnológico en sus clases, mientras que también rescatan la importancia que tiene la virtualidad

Aníbal: Por ejemplo tenía todos los documentos de clase armados de manera digital los cuales iba actualizando todos los años.

Ana: Todo esto fue posible, convocar a otras instituciones, talleres de radio como herramienta pedagógica fue gracias a la virtualidad, porque si esto lo hubiésemos pretendido hacer de manera presencial posiblemente no hubiésemos tenido la posibilidad, por los costos, los tiempos, que la virtualidad si permitió.

De esta forma, el uso original del espacio también es una estrategia creativa; nos permite ver que, desde la virtualidad, también se puede hacer educación física, jugar, contar cuentos, etc., como lo muestran los docentes cuando nos presentan sus propias prácticas desarrolladas durante la pandemia.

Cintia: Algunos desafíos al hacer escuela en casa [ver Imagen 1].

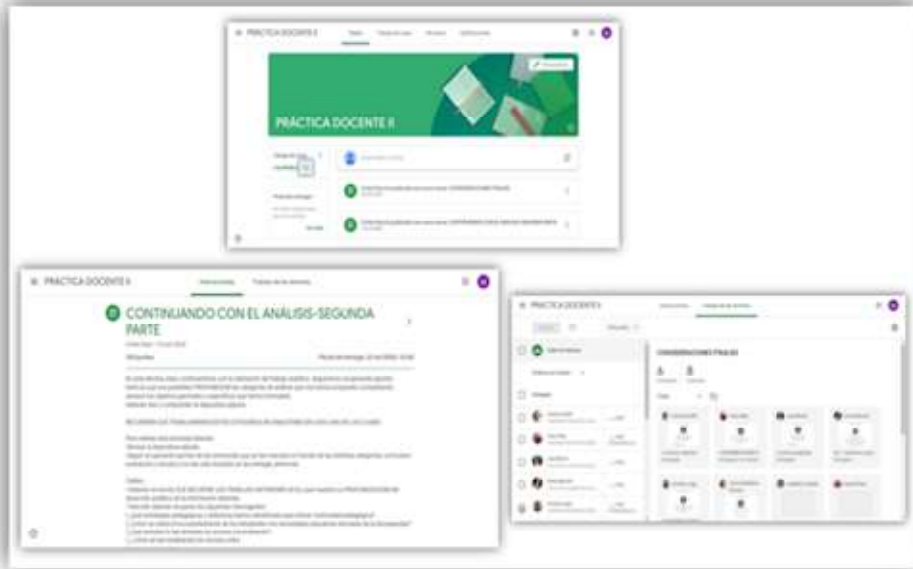
Aníbal: Proyecto de articulación: Nos encontramos jugando.

Franco: La enseñanza de la historia local en el Nivel Inicial [ver Imagen 2].

Ana: La Educación Física en el Jardín.

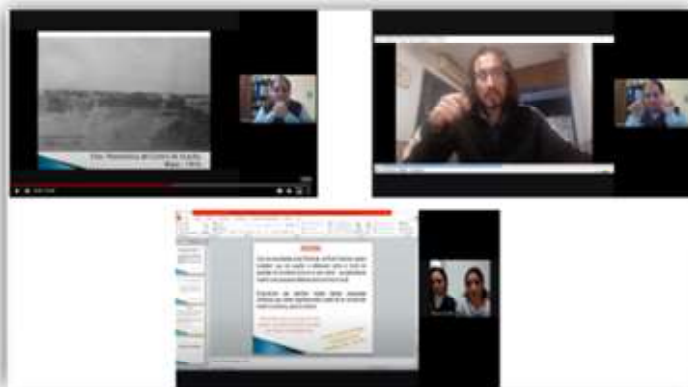
Estas propuestas permiten que el docente se apropie de los contextos de diferentes maneras y responda a lo impredecible, al usar creativamente diferentes espacios apelar a recursos digitales diversos y propiciar intercambios con los estudiantes. Dicen Elisondo *et al.* (2012, p. 106): "Sorpresivo son los insight, las ideas que surgen en momentos y contextos inoportunos". La creatividad aparece como un proceso de resolución de problemas, búsqueda de alternativas y generación de propuestas novedosas ante lo inesperado e impredecible.

Imagen 1: Capturas de pantalla de clases en Classroom del Seminario Práctica Docente II del Instituto San Alberto y San Enrique. Serrano, Córdoba



Fuente: Práctica Docente II. Instituto San Alberto y San Enrique. Serrano, Córdoba. Recuperado en 2022 de <https://classroom.google.com/u/1/c/NTM3MzQ5Mzk0MjFa>

Imagen 2: Capturas de pantalla de clase virtual del Ateneo de Ciencias Sociales: "La enseñanza de la historia local en el Nivel Inicial".



Fuente: Clase virtual del profesor Franco Guepart del espacio curricular de Ateneo de Ciencias Sociales del Instituto Superior Castagnino. Ucacha. Córdoba. Recuperado en 2022 de https://drive.google.com/file/d/1KorEYYGxSBCjvIG426UgITKBSfCMpv_F/view?usp=sharing

Cintia: *Este contexto inédito implicó construir nuevas hipótesis sobre el proceso de enseñanza a realizar. Ante esta realidad, los contenidos que se tenían planificados para la presencialidad, debieron ser adaptados a la virtualidad, utilizando nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como así también, repensar nuevas formas de acceso a los recursos seleccionados por el docente.*

A su vez, Elisondo *et al.* (2009, p. 9) sostienen que "en los contextos creativos, es indispensable promover la participación de los alumnos en eventos y proyectos reales en los que puedan interactuar con personas externas a la institución".

En el desarrollo de la entrevista, una docente comenta sobre este tipo de participación mientras nos habla de su proyecto:

Noelia: *María Tulián, que es la escritora del cuento Pequeña Francisca, estuvo participando en la jornada del año pasado [se refiere al año 2019]. Este año se compartieron experiencias en la escuela, de distintos niveles educativos, en donde se trabaja puntualmente como proyecto de interculturalidad bilingüe La pequeña Francisca.*

También, se rescata de las narrativas analizadas, dentro de este contexto virtual, cuando los docentes recurren a esta estrategia del interactuar tanto dentro como fuera de la institución. En el Ateneo de Ciencias Sociales de 4.º año, se presenta la enseñanza de la historia local con clases en línea que incluyen la exposición de un especialista en el tema, entrevistas y videos.

Franco: *Se generaron interrogantes a partir del origen de la palabra Ucacha. A partir de videos se aproxima la(s) estudiantes en la historia de la localidad.*

De esta manera y, a su vez, parafraseando a Ferreyra (2012), los estudiantes identifican los problemas que se presentan en su entorno más próximo, sin perder de vista lo global y reconocen qué cuestiones podrán resolverse en su ámbito para, seguidamente, pensar contenidos para construir soluciones alternativas.

La proyección de testimonios de las directoras de los Jardines de Infantes locales, permitió a las estudiantes visibilizar la situación real y generó muchas e interesantes reacciones sobre las problemáticas actuales de la educación inicial, motivándolas a repensar sus prácticas de residencia, pero, a su vez, las prácticas futuras en sus espacios de aula. (Informe de la directora)

Así, se avanza en esta complejidad de la creatividad. El lugar de aprendizaje tradicional, entendido como un espacio edilicio preparado con pupitre y pizarrón, evoluciona y se expande. Pasa a ser un espacio que el docente construye y transforma para generar con, dentro y fuera de él, aprendizajes que resultan significativos. Desde el aula virtual y la diversidad de plataformas, el contexto remoto, como emergente de la pandemia, es parte de la innovación educativa.

Elisondo *et al.* (2009) dicen que una de las estrategias para potenciar el aprendizaje es el uso creativo del espacio, a partir del diseño de actividades en otros lugares de la institución educativa y en otras organizaciones. En este sentido,

proponer actividades extracurriculares en contextos no formales es una instancia propicia para la creatividad.

La participación de docentes inesperados (especialistas invitados) también constituye una práctica creativa, tal como señalan Elisondo *et al.* (2012). En estos contextos, observamos que los docentes, desde lo virtual, terminan generando procesos y productos creativos. Parafraseando a Sabulsky (2020), las propuestas educativas, en tiempos de pandemia, son como bricolajes digitales que articulan diferentes formatos, recursos tecnológicos y tipo de actividades. Por ejemplo, en la presente investigación, se observaron experiencias de redefinición de tiempos y espacios en el aula virtual, reconstrucción de materiales educativos y generación de propuestas educativas de trabajo colaborativo en línea.

Para potenciar procesos creativos, es indispensable un clima positivo en los entornos de enseñanza y aprendizaje. Este clima, según Fernández *et al.* (2012), "se da en aquellos espacios distendidos y que nos aproximan a verdaderas líneas directrices novedosas a partir de acciones educativas en búsqueda de una formación que toma otra postura y que se aleja del tradicionalismo".

Este aspecto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pensando en la calidad educativa dentro de la calidez, se ve como potencializador de los aprendizajes que pueden ayudar a construir, en palabras de Elisondo (2015, p. 11), "nuevas perspectivas educativas que permitan encuentros educativos genuinos, donde se estimule el placer por aprender y enseñar de manera ilimitada". Estos autores, en este sentido, hablan de "invertir la educación", lo cual lo entienden como la generación del deseo a partir de la unión de energía afectiva y objetos educativos.

Se entiende que el humor o las situaciones agradables, que transforman los espacios en lugares cómodos, son parte del clima positivo. También Elisondo *et al.* (2009) hablan de contextos educativos en los cuales se desarrolle el placer por aprender y se genere un clima de clase adecuado para formular ideas nuevas.

De esta manera, se entiende la clase como un entorno especial en el cual se generan factores emocionales y motivacionales. El juego y el buen humor propician un ambiente relajado que permite cambiar la perspectiva desde un aprendizaje original y viable.

Aníbal: Realmente las pasábamos muy bien, jugábamos desde casa, bailando desde casa, nos movíamos en casa. Y yo creo que eso también desestructuraba esto de estar inmutable, sentadito en la silla, frente a la pantalla [ver imagen 3].

De esta manera, el clima de la clase y todo lo que ello implica, como dicen Elisondo *et al.* (2009, p. 7), "parecen ser también determinantes a la hora de expresarse, participar y exponer ideas, pensamientos y producciones alternativas".

Resulta oportuno ofrecer a los estudiantes propuestas de intercambio que permitan fortalecer los vínculos pedagógicos que se han logrado en estos tiempos adversos y/o brindar a los estudiantes las posibilidades de acceder a diversas actividades artísticas/culturales. (Punto acta de reunión)

Así decimos que necesidad, libertad y contextos en tiempos de ASPO se entienden desde todo lo que implica la virtualidad en cuanto a la búsqueda y el encuentro de entornos y herramientas digitales. Las prácticas pedagógicas sufren una rotación hacia lo remoto y, por ello, requieren de la renovación de estrategias pedagógicas. De esta manera, toman protagonismo los dispositivos tecnológicos y las diversas plataformas (Google Meet, Zoom, Jitsit Meet, Hangouts), mientras que las habilidades digitales son las que permiten alcanzar propuestas contextualizadas.

Los relatos que transcurren entre Zoom, videollamadas, clases virtuales y WhatsApp, entramados entre necesidades y libertad de acomodar las prácticas a estos nuevos espacios, apelan a un clima favorecedor para aprendizajes significativos. Estos factores que atraviesan las prácticas educativas, que atraviesan la educación toda, nos facilitan mayor cantidad de elementos para avanzar en otras aproximaciones que pueden ser apoyos conceptuales de la creatividad, entendida desde la complejidad y desde la completitud creciente que estos factores le generan.

Imagen 3: Capturas de pantalla de la clase del Proyecto de articulación: Nos encontramos jugando. Unidad curricular: Psicología y Educación del Primer Año del Profesorado de Educación Inicial. Años lectivos 2020 y 2021



Fuente: Clase virtual "Nos encontramos jugando". Captura de pantalla realizada por el Profesor Aníbal Reyna del Instituto Superior de Formación Docente San José. Laboulaye, Córdoba, 2020.

Consideraciones finales

Leemos las narrativas de las experiencias creativas que los docentes nos facilitan sabiendo que están atravesadas por los acontecimientos propios del momento narrado y del que vive el narrador, traspasadas por todas las vicisitudes que trascienden dentro de este tiempo, que son contextos de confinamiento, ciertamente teñidos con sentimientos de desconcierto y desazón.

Comprendemos que, desde el formato remoto para el dictado de clases, surge la necesidad de la toma de decisiones en cuanto a reвер, adecuar y ajustar aspectos de las prácticas educativas a la nueva realidad y dejan a la luz lo novedoso a través de experiencias creativas.

Tanto docentes como directivos entienden que la responsabilidad de mantener la continuidad pedagógica los involucra a todos y los lleva a averiguar sobre nuevas maneras de desarrollar propuestas de enseñanza, que se vuelven, de pronto, espacios en los cuales se generan experiencias originales.

Esta necesidad de generar experiencias adecuadas al confinamiento las convierte en motivacionales y facilitadoras para la búsqueda de temas y recursos desde nuevos contextos.

En estas narrativas y bajo la situación que encuadra este estudio, los docentes manifiestan valorar el aspecto libertad, el cual los empodera en la toma de decisiones y los ayuda a sortear obstáculos. Asocian esta libertad con la posibilidad de comunicarse, de interactuar y de intercambiar. Este indicador, que atraviesa el diseño de sus prácticas pedagógicas, permite ver reflejado en las experiencias creativas lo que se denominan "buenas prácticas". A estas, las construyen docentes junto a sus estudiantes, las cuales están teñidas de una "libertad expandida", mientras exploran y crean montajes creativos, que los combinan de diversas e interesantes formas.

Esta multiplicidad de ideas, surgidas en tiempos de pandemia, nos permite explorar la posibilidad de combinación e integración del juego, la educación física, las recetas de cocina, la historia de un pueblo y la interculturalidad, mediante experiencias creativas que se abordan desde la virtualidad y los recursos tecnológicos. Por lo que, en este nuevo contexto remoto, se destacan las prácticas pedagógicas insertas en un nuevo formato, como son las plataformas educativas digitales. Se utilizan algunas que ya existían, mientras que, en el transcurso de la cuarentena, se tiene la oportunidad de implementar otras que surgen y que amplían la oferta sobre las más usadas y conocidas.

En el recorrido de las narrativas, se observa, en las diversas experiencias presentadas, cómo los docentes van articulando diferentes recursos y estrategias digitales y de qué manera producen modificaciones en su quehacer educativo en distintos momentos del confinamiento.

Así mismo, no podemos dejar de destacar lo surgido y señalado, tanto en las narrativas como en las entrevistas, cuando unos docentes sostienen que las capacitaciones y las formaciones de grado y posgrado les permiten abordar la virtualidad desde una perspectiva que les da cierta libertad y seguridad en el mane-

jo de la situación, gracias a estos conocimientos adquiridos previamente. Mientras que otros señalan que han tenido que apelar a una actualización exprés, para recibir asesoramiento de quienes tienen algún conocimiento sobre el tema. Lo mismo sucede en cuanto a los recursos tecnológicos implementados.

Considerando las recurrencias que se observan en las narrativas y las entrevistas, podemos aproximarnos a experiencias que se caracterizan por ser implementadas desde la tecnología, lo que ofrece la posibilidad de estar frente a varias propuestas creativas (juegos, trabajos grupales, visitas de especialistas, recorridos en entornos virtuales, etc.) que nacen desde diferentes "bricolajes digitales" así denominados por Sabulsky (2020). En este escenario, vemos cómo se generan oportunidades que nos permiten atesorar prácticas que se revén, se ajustan y, simultáneamente, se acomodan a lo nuevo, en donde algunos docentes deben vencer ciertas barreras, muchas de ellas a causa de la falta de actualización y capacitación en el uso de las TIC.

Es así que esta virtualidad que señalamos, en tiempos de pandemia, se convierte en el contexto que atraviesa todas las experiencias narradas y, por ende, nos invita a pensar acerca de ella. Por lo que se considera oportuno dejar abierta la puerta para próximas investigaciones, como un abanico de posibles estudios que le den relevancia a la oferta que hacen los entes oficiales sobre plataformas educativas digitales y herramientas tecnológicas, enmarcarlas y abordarlas en tiempos de pospandemia, cuando las aulas nuevamente sean presenciales y no remotas.

Otro punto que indagamos es el clima positivo, el cual surge en las narrativas y que permite aproximarnos a la creatividad desde la complejidad en las prácticas pedagógicas atravesadas por la incertidumbre y la angustia en este tiempo de ASPO. Dentro del análisis, rescatamos que, cuando se adoptan estrategias que se conforman en espacios distendidos, es factible sortear emociones negativas que obstruyen el aprendizaje.

Las experiencias que propician el juego, la risa, el intercambio, la investigación o la participación activa resultan ser prácticas amenas, atractivas, que no opacan aprendizajes significativos ni simplifican contenidos curriculares, sino todo lo contrario. Este aspecto contextual sobre el clima positivo nos proporciona una mirilla con el aumento justo para poder analizar los aportes que este factor ofrece, que invita a explorar, implementar y ofrecer aprendizajes que broten desde la misma esencia de la empatía y la aproximación. Esta propuesta habilita para seguir pensando y construyendo el cambio educativo desde la creatividad, como una opción que puede colaborar para comenzar a atravesar la edificación y el ensamblaje de una real educación creadora.

Este análisis de las experiencias creativas, en pandemia, permiten aproximaciones a constructos de la creatividad que entremezcla aspectos de necesidad, libertad, contexto, clima positivo y virtualidad, los cuales movilizan ideas y suponen apartarse de lo común, lo rutinario, lo repetido y lo tradicional. Este panorama atravesado por tiempos de confinamiento, situación de crisis y de imprevistos, que incide directa y proporcionalmente en cómo organizar y actualizar las prácticas pedagógicas, nos invita a tomar impulso para entender la libertad, las necesida-

des y los contextos como motores de búsqueda de experiencias creativas que dan lugar a oportunidades potentes que construyen alternativas superadoras.

Este popurrí de aspectos (incertidumbre, dinamismo, necesidad de adaptación, etc.) que atraviesa las experiencias sería "el laboratorio" del que nos habla Rivas (2020), en el cual se abre una gran conversación pedagógica. Este espacio académico se puede activar intencionalmente en futuras investigaciones, con otra muestra que tenga mayor número de integrantes para que permita ampliar la exploración y la profundización en profesados de formación docente, en cuanto a experiencias de aprendizaje novedosas implementadas desde la creatividad.

Para finalizar, podemos decir que este proceso de investigación se ve envuelto en varios limitantes y dificultades en todo su desarrollo: desde la misma elección del tema hasta la conformación del proyecto, para que tuviera una línea en la cual su estructura mantenga una cierta coherencia y conexión en cada capítulo, hasta elegir los marcos teóricos más apropiados y delimitar el proceso empírico y las aproximaciones metodológicas.

El tiempo de pandemia debilita e, incluso, marca muchas trabas para contactar a directivos y docentes que estaban tan sobrepasados por la incertidumbre y las angustias profesionales y personales. Esta situación es la más relevante, ya que cuesta tomar carrera y tener un paso firme y constante, por lo que se convierte en un recorrido de múltiples paisajes como mesetas, caminos sinuosos de las altas cumbres, represas y, de pronto, vertientes en el que se recupera la paz y se vuelve a organizar todo, desde el silencio y el recogimiento, para tomar coraje y seguir nuevamente.

De esta manera, se cree importante dar continuidad a la investigación, nutrir-la, ponerla en tensión y desafiarla mediante el uso de otras metodologías, nuevos autores, otras poblaciones y, en especial, con una mirada a todo lo que será pospandemia. La idea es animar a que otras investigaciones la enriquezcan con estudios relacionados como aportes para ampliar la creatividad en la educación en institutos que están formando a futuros docentes.

Referencias bibliográficas

Beghetto, R. A. (2016). Learning as a creative act. En T. Kettler (Ed.), *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Learners* (pp. 111-128). Routledge.

Buendía, L. y Colás, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. ALFAR.

Cardozo, C. y Elisondo, R. (2022). Prácticas de enseñanza en tiempos de pandemia. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (5), 163-176. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/5284>

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education - A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 8, 80-91.

de Queiroz Souza, K. P., de Pinho, M. J., Zwierewicz, M. y Ertzogue, M. H. (2020). El potencial transformador de la transdisciplinariedad y de la creatividad para la educación contemporánea. *Creatividad y Sociedad*, 32, 28-52. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/32/32.2.pdf>

Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347027.pdf>

Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, 27, 145-166. http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/27/6.Creatividad%20y%20educacion_llegar%20con%20una%20buena%20idea.pdf?t=1576012033

Elisondo, R. y Chesta, R. (2022). Innovar en tiempos de pandemia: rupturas necesarias y urgentes. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 5, 177-187. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5285>

Elisondo, R. y Donolo, D. (2011). Los Estímulos en un Test de Creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad. *Boletín de Psicología*, 101, 51-65. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N101-4.pdf>

Elisondo, R., Rinaudo, M. y Donolo, D. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. *Innovación Educativa*, 11(57), 147-156. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350016.pdf>

Elisondo, R., Donolo, D., y Rinaudo, C. (2012). Docentes inesperados y creatividad. Experiencia en contextos de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 103-114. <http://www.revistadocrea.com/numero-1>

Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-16. <https://revistas.um.es/redu/article/view/92571/89061>

Elisondo, R., Melgar, M. F., Chesta, R. y Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>

Estrada García, A. E. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 1012-1032. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>

Fernández, I., Eizagirre, A., Arandia, M. Ruiz P. y Ezeiza A. (2012). Creatividad e innovación: Claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 24-30. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art2.pdf>

Ferreira, H. (2012). La coexistencia paradigmática: el reto de la investigación hoy. En O. Parra Rozo y O. Asdrúbal León (Eds.), *Pensar la educación para Iberoamérica. Tomo 1* (pp. 111-124). USTA. http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/47/1/L_Ferreira6.pdf

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

Glaveanu, V. P. (2017). Creativity in perspective: A sociocultural and critical account. *Journal of Constructivist Psychology*, 31(2), 118-129 <https://doi.org/10.1080/10720537.2016.1271376>

Glaveanu, V. P. y Beghetto, R. A. (2021). Creative experience: A non-standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 33(2), 75-80. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2020.1827606?journalCode=hcrj20>

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Lugar editorial.

Huberman, M. y Miles, M. (2000). Manejo de datos y métodos de análisis. En C. Deman, y J. Haro. (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El Colegio de Sonora.

Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Richardson, C. y Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en pandemia?* [Documento de trabajo]. Universidad de San Andrés. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Pedagogia-de-la-excepcion-Como-educar-en-la-pandemia-Axel-Rivas.pdf>

Runco, M. A. y Beghetto, R. A. (2019). Primary and secondary creativity. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 7-10. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.08.011>

Sabulsky, G. (2020). Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión. *Revista Científica EFI DGES*, 6(10). <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/09/18582-45454575783879-1-PB-1.pdf>

Treffinger, D. y Selby, E. (2008). Comprendiendo y desarrollando la creatividad: una aproximación práctica. *Revista de Psicología*, 26(1), 7-23. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2366>

Entre travesías y experiencias académicas. Los oficios de ser estudiantes universitarios

Between journeys and academic experiences.
The trades of being university students

Mónica Fornasari ¹

Gisela Lopresti ²

Ezequiel Olivero ³

Marisabel Oviedo ⁴

Rocío Sánchez Amono ⁵

Resumen: Este artículo se desprende de la investigación Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Para fortalecer las trayectorias académicas, los estudiantes deben contar con valiosos capitales culturales, sociales, subjetivos y académicos. Estos recursos simbólicos y estrategias epistémicas resultan necesarias para afrontar los nuevos aprendizajes emergentes, contextuales, institucionales y curriculares. Entre los oficios de ser estudiantes universitarios, puntualizamos cinco factores protectores (epistémicos, electivos/vocacionales, socioemocionales, sociofamiliares y pedagógicos/institucionales) como

¹ Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología. Especialista en Psicología Educativa. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba. Ciudad de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mlfornasari@gmail.com

² Licenciada en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: gisela.lopresti@unc.edu.ar

³ Licenciado en Psicología. Docente e investigador de Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: eolivero@unc.edu.ar

⁴ Licenciada en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: maoviedo@unc.edu.ar

⁵ Licenciada en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rocio.sanchez@unc.edu.ar

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 79-89.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)05) / Recibido: 11/07/2023 / Aprobado: 04/08/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

andamiajes constitutivos para la formación profesional en un escenario de la Educación Superior. Desde los objetivos abordados, comprendimos que desarrollar habilidades socioemocionales proactivas fortalece a los estudiantes de Psicología para consolidarse en instancias de ingreso, permanencia y egreso. Como conclusiones, consideramos importante realizar acciones preventivas institucionales, que promuevan experiencias psicoeducativas y socioeducativas con dispositivos saludables, para acompañar las travesías universitarias desde los enfoques de derechos y las políticas de inclusión educativas.

Palabras clave: aprendizaje, formación profesional, estudiante, política de la educación

Abstract: *This article stems from the research Trajectories of learning at university. Academic trajectories and socioemotional competences in Psychology students at the National University of Cordoba (UNC). In order to strengthen academic trajectories, students must have valuable cultural, social, subjective, and academic capital. These symbolic resources and epistemic strategies are necessary to face the new emerging, contextual, institutional, and curricular learning. Among the trades of being a university student, we identified five protective factors (epistemic, elective/vocational, socioemotional, sociofamiliar and pedagogical/institutional) as constitutive scaffolds for professional training in a Higher Education scenario. From the objectives addressed, we understood that developing proactive socioemotional skills strengthens psychology students in order to consolidate themselves in the instances of entry, permanence, and graduation. As conclusions, we consider it important to carry out institutional preventive actions that promote psychoeducational and socioeducational experiences with healthy devices, to accompany university journeys, from a rights-based approach and educational inclusion policies.*

Keywords: learning, professional training, student, education policy

Introducción

Este artículo es una producción académica que propone articular y visibilizar aquellas condiciones y factores que intervienen en las configuraciones de los oficios de ser estudiantes universitarios. Nos focalizamos en recuperar los aprendizajes para la toma de decisiones y los sentidos de las trayectorias académicas como procesos de travesías para luego identificar las experiencias de riesgos y fortalezas en sus recorridos curriculares.

En el marco de la investigación empírica *Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, UNC* (Fornasari y Maldonado, 2020-2022), con un enfoque de metodología mixta, con la aplicación de una escala, entrevistas y grupos focales, desde una muestra conformada por trescientos seis estudiantes de Psicología, identificamos aquellas habilidades socioemocionales (HSE) y los factores socioculturales que

posibilitan su permanencia en los estudios universitarios. Nuestros objetivos se focalizaron en comprender los trayectos académicos de los estudiantes, sus travesías educativas y sus habilidades socioemocionales (HSE) para afrontar los procesos de aprendizajes en la universidad. Con la información cualitativa e interpretativa sobre las HSE, recabada en seis entrevistas individuales y once grupos focales, evidenciamos los procesos psicoeducativos que forman sujetos epistémicos, autónomos y protagonistas de sus aprendizajes, desde las condiciones contextuales, institucionales y subjetivas, que interfieren o favorecen sus trayectorias como travesías universitarias.

Nuestra investigación se contextualiza desde el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la carrera de Psicología (PROFIPE), que se creó en la Facultad de Psicología, UNC, en mayo del 2005. Contamos con un equipo de trabajo profesional conformado por una coordinadora y cuatro operadores psicólogos. Actualmente, funciona de manera autónoma y en articulación estrecha con otras dependencias académicas; particularmente, con la Secretaría Académica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Oficina de Trabajo Final. El programa sostiene una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla abordajes individuales, grupales y jornadas institucionales.

La investigación nos permitió comprender, desde el paradigma complejo (Morin, 2001), que las trayectorias académicas se sostienen desde la autonomía intelectual y la participación activa de los sujetos universitarios para acceder a los conocimientos científicos de la profesión. En este sentido, trabajamos para maximizar el protagonismo epistémico de la población estudiantil, con la convicción de que los aprendizajes más elaborados, vigorosos y avanzados que alguien puede conquistar son aquellos que se obtienen experimentando, investigando y desplegando la mayor actividad epistémica posible (Maldonado, 2017). También, focalizamos nuestras intervenciones en el momento del ingreso para fortalecer los procesos de adaptación, ambientación e integración como actores universitarios plenos.

Oficios laboriosos para ser estudiantes universitarios

El ingreso a las carreras de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) se encuentra atravesado por una diversidad de significaciones y sentidos debido a múltiples razones. Entre ellas, se pueden citar, particularmente, la masividad registrada en su población estudiantil (más de quince mil estudiantes activos). A partir del momento en que se ingresa a esta casa de estudios, se construyen conocimientos acerca de sus características generales, como su estructura, dimensiones, miembros y recursos. La población estudiantil debe desarrollar un posicionamiento en relación con otros miembros institucionales, sus vínculos con el proyecto formativo e identitario, con los modos de evaluación y acreditación, las diferentes interacciones con la comunidad y descubrir la función social y ética de la profesión, entre otros asuntos importantes.

Cabe aclarar que la facultad ofrece tres propuestas académicas: Licenciatura en Psicología, Tecnicatura en Asistente Terapéutico y Profesorado en Psicología. En el transcurso de cada carrera, la población estudiantil va experimentando si-

tuaciones que los ponen en contacto progresivo con ciertos saberes, estipulados para su formación académica. Saberes que requieren de la articulación con otros aprendizajes no formalizados, que van más allá de aquellos establecidos en los diseños y las propuestas de cada campo de conocimiento o espacio curricular. Desde nuestras investigaciones sobre aprendizajes universitarios (aprobados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología, SECyT, UNC, 2018 y 2020), proponemos la noción de "sujetos epistémicos", pensando las dinámicas de aprendizajes en los escenarios educativos como procesos complejos, dinámicos y situados. En esta línea, las construcciones sobre los oficios de ser estudiantes universitarios (Perrenoud, 2006) conllevan transformaciones subjetivas, intersubjetivas y epistémicas. Estos posicionamientos requieren de aprendizajes multidimensionales y sostenidos, donde la asunción de roles activos, críticos, productivos y creativos posibilitan la conformación paulatina de una identidad como futuros profesionales de la Psicología.

Siguiendo las ideas de Walker (2010), en el proceso de "aprender a ser estudiante", cada sujeto va transitando una serie de etapas que le permiten gradualmente ir apropiándose de las reglas de juego de la propia facultad. En palabras de Coulon (1995), le permiten afiliarse a la vida institucional. La elección de la carrera como proyecto identitario plantea, en las diversas instancias (ingreso, permanencia y egreso) del cursado, diferentes oficios laboriosos y tareas permanentes, como exigencias organizativas, académicas y vinculares, para lograr la integración plena a la vida universitaria.

Acordamos con Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita (2014), en que el tiempo de la secundaria está focalizado en el cuidado de las jóvenes generaciones, pero el de la educación superior, a menudo, es del anonimato, caracterizado desde el anonimato, por el nivel de masividad estudiantil. Los autores proponen que se construyen nuevas identidades y se elaboran nuevas relaciones con el saber, donde aparece lo nuevo, inédito y desconocido. Implica tiempos de cambios, de transformaciones en relación con el desarrollo personal, la vida académica y los procesos de socialización.

Estudiar e investigar en una carrera universitaria implica aprender una suerte de oficio con múltiples aristas, sin que exista un itinerario preciso. Estos procesos constituyen travesías complejas, que resultan siempre dinámicas por estar en constantes cambios, los cuales deben ser elaborados por cada sujeto y por el grupo de referencia en el que participa. De aquí que resulta imprescindible planificar alternativas y sugerir recursos para poder abordarlos de manera propositiva. Por ello, es importante buscar ayuda cuando los obstáculos y las dificultades que puedan presentarse no permitan avanzar convenientemente (Maldonado y Fornasari, 2018).

Los estudios universitarios consisten en procesos de aprendizajes complejos por ser multidimensionales, sostenidos, sistemáticos e intencionales. Para lograr estudios significativos, resulta indispensable aprender a leer y a comprender en profundidad los textos, las ideas que proponen los autores, los métodos, los procedimientos y las técnicas que sugieren o recomiendan. Para lo cual, es imprescindible ir fortaleciendo los procesos epistémicos requeridos (atención, retención, análisis, comparación, etc.) y poder, en consecuencia, comprender, pensar, relacio-

nar y reconstruir los distintos significados desde los conceptos fundamentales. Incorporar el hábito de las lecturas y las pesquisas académicas desde el inicio de la carrera incrementa sensiblemente las capacidades simbólicas para aprender y enriquecer el lenguaje académico y disciplinar. Correlativamente, los procesos simbólicos y subjetivos se expanden y se transforman dialécticamente. Estos procesos son rigurosos, ya que requieren tiempos, compromisos, dedicación y prácticas. Aquí, los principales protagonistas son los estudiantes universitarios, especialmente, si logran posicionarse como sujetos epistémicos activos, autónomos y coconstructores de los conocimientos establecidos.

Las decisiones como aprendizajes en trayectorias académicas complejas

Desde nuestro trabajo, recuperamos de Terigi (2009) y Greco (2022) las nociones complejas sobre "trayectorias académicas" para diferenciar las teóricas (ideales, cronológicas y prescriptas curricularmente en los planes de estudios) de aquellas "no encausadas", que se expresan como recorridos fragmentados, interrumpidos o disociados en algunos trayectos educativos.

Aquí queremos sumar una tercera posición en las trayectorias, especialmente universitarias, a las que denominamos "superpuestas". Hacemos alusión a la sobreexigencia observada en una parte de la población estudiantil cuando pretenden cursar las tres carreras en simultáneo, sin poder organizar temporalmente una agenda de estudios, discriminada y pensada desde la lógica del aprendizaje y el sentido de realidad.

A lo largo de las trayectorias universitarias, cada estudiante debe afrontar diversos procesos y circunstancias académicos que implican tomar decisiones, tanto desde el momento del ingreso como hasta su fase final de egreso. Estas elecciones serán decisivas para construir los propios trayectos formativos, presentes y ulteriores. De esta manera, estos procesos se enmarcan en la *historización simbolizante* (Rascovan, 2016) que cada sujeto elabora para darle sentidos al sinsentido y así converger en la construcción de un esbozo de proyecto futuro.

Para tomar cada decisión, es preciso conocer, comprender y analizar las situaciones específicas en cada tramo del aprendizaje, para abordarlas de manera constructiva y protagónica, como así también prever sus propias consecuencias. En algunos casos, por ser una elección simple y cotidiana, se realiza de forma rápida e implícita. Pero existen otras situaciones en la vida académica en que las consecuencias pueden tener mayores repercusiones en la población estudiantil universitaria. Esto requiere mayor elaboración y búsqueda de información fidedigna, ya que se pueden generar distintos niveles de conflictos, lo cual moviliza al sujeto a instrumentar diferentes acciones y recursos para resolverlos.

En cada uno de los trayectos académicos y en función de sus resoluciones, se pueden presentar logros y/o dificultades. El tiempo para elegir tampoco es el mismo para cada estudiante. Por ello, es preciso que cada sujeto reconozca sus propios tiempos para comprender y abordar las presiones y las exigencias del entorno. Las decisiones finales tendrán en cuenta los aprendizajes desde todas las

experiencias multideterminadas que se han encontrado en cada uno de los recorridos realizados.

El desarrollo de estas estrategias le permite a la población estudiantil acceder a instancias de información y esclarecimiento personal en cada tramo de sus recorridos académicos. Frente a la oferta académica vigente, los estudiantes deben tomar decisiones permanentemente en asignaturas optativas, en la elección de las modalidades de prácticas de egreso, vinculadas con las propias potencialidades, intereses, motivaciones y deseos relacionados con su porvenir profesional.

Factores de riesgo en las trayectorias académicas

Las condiciones de masividad, que caracterizan a nuestra facultad y sus consecuencias en la *ratio* docente-estudiante, expresan las dificultades que, en muchos casos, se evidencian en las diferentes trayectorias académicas (especialmente identificadas en los primeros años, en cursos avanzados entre 3.º y 4.º año, en los que se concentran las asignaturas troncales de la carrera y durante la instancia de elegir las prácticas para el egreso). Estos obstáculos están referidos a la masividad, las trayectorias superpuestas y la toma de decisiones que se presentan a lo largo de la carrera y que tienen implicancias directas en el tramo final, ya que observamos un porcentaje significativo de desgranamiento de estudiantes en el transcurrir de la carrera.

En el estado de situación de los *problemas psicoeducativos emergentes* que registramos en nuestra facultad, podemos puntualizar una serie de factores de riesgo:

- Regularizar las materias y avanzar en las cursadas, sin rendir los exámenes finales.
- Llegar a instancias del último tramo académico con un exceso de materias adeudadas desde los primeros años.
- Estados emocionales significativos de frustración, miedo, ansiedad y angustia por no poder cumplir con todas las exigencias académicas obstaculizan avanzar en la carrera.
- Proponerse cursar las tres carreras en simultáneo, con actividades, tareas y horarios superpuestos. Esto impide cumplir con los requisitos y el compromiso necesario para el estudio adecuado de cada espacio curricular. Al intentar realizar "trayectorias superpuestas", los estudiantes no tienen en cuenta los tiempos académicos e institucionales. Esto los lleva a solicitar prórrogas de los plazos reglamentarios, pero desconocen los trámites que conllevan los tiempos de gestiones institucionales/administrativos y esfuerzos laborales de diferentes sectores de la facultad (docentes, no docentes, compañeros, espacios y áreas institucionales).
- Dificultades para asumir el protagonismo estudiantil en la vida universitaria, en relación al compromiso, responsabilidad, autonomía y esfuerzo para sostener las trayectorias académicas.
- Encontrarse de paso en la vida universitaria, con un estado de desorientación y

confusión académicas, implica transitar por las aulas, sin lograr habitar la vida institucional y académica. Aquí visibilizamos la diferencia sustancial entre "estar" en la facultad y "ser" un estudiante universitario.

- Falta de estrategias y saberes académicos para abordar los procesos de aprendizajes. En este sentido, señalamos algunos de ellos: resolución de diferentes tipos de evaluaciones (múltiple opción, a desarrollar, articulación teórico-práctica, de manera oral, etc.) y ausencia de recursos epistémicos en los procesos de alfabetización y escritura académica, entre otros.
- Crisis vocacionales que interpelan los procesos académicos e identitarios. Esto genera estados de confusión sobre la elección del proyecto profesional asumido.
- Dificultades para tomar decisiones académicas durante los procesos de formación. Se ponen en evidencia en la imposibilidad de planificar una agenda de estudio ordenada, con sentido de realidad, previsible y factible.
- El cursado se desarrolla en un "hacer por hacer", desde un activismo, de manera superpuesta, difusa y dispersa, sin una consistencia lógica, epistémica y organizada.
- En los cambios actuales de época, observamos, como un emergente sociocultural, una especie de secundarización de la vida universitaria, con un nivel de dependencia y sobredemanda hacia la facultad y las distintas áreas de la facultad, sin saber cómo afrontar los problemas y los desafíos académicos e institucionales. Los estudiantes frente a una dificultad, reclaman y presentan quejas en todas las áreas y secretarías institucionales, sin poder discriminar la oficina específica para consultar e informarse.
- Conflictos y tensiones para implicarse en el oficio de ser estudiantes a partir de los derechos y las obligaciones que conlleva esta labor (tiempos de estudio, esfuerzo, compromiso, responsabilidades, autonomía y organización).
- Disociación entre las expectativas construidas y las posibilidades concretas o reales. Se expresan sentimientos de frustración y ansiedad cuando no logran alcanzar los objetivos propuestos, desde un pensamiento que exacerba las fantasías mágicas y omnipotentes.

Factores protectores en las trayectorias formativas

En nuestra institución, visualizamos que la población estudiantil que logra acreditar y fortalecer sus trayectos académicos lo realiza conforme a las diferentes dimensiones subjetivas, institucionales y socioculturales emergentes y de época. Desde nuestras investigaciones, recuperamos de Bourdieu (2005) los capitales culturales del sujeto como estrategias subjetivas desde sus propios recursos sociales, emocionales, familiares, culturales, económicos y académicos para afrontar las experiencias académicas. De los resultados obtenidos en nuestras investigaciones, observamos un posicionamiento subjetivo en los oficios de ser estudiantes universitarios como dimensiones constitutivas a partir de cinco factores protectores principales:

- ***Epistémicos:*** en esta dimensión, encuadramos los recursos simbólicos como sistemas cognitivos o representacionales que les permiten desarrollar y expandir los niveles de comprensión para enriquecer estrategias de estudios, como así también aprender a tomar decisiones operativas, organizativas y académicas para fortalecer sus trayectorias formativas.
- ***Socioemocionales:*** los procesos de socialización y las habilidades socioemocionales forman parte de la formación profesional de psicólogos en los escenarios universitarios. Los sentidos de pertenencia institucional y las ambientaciones a la vida universitaria constituyen factores protectores saludables para la integración y el bienestar en la comunidad educativa. Las tramas vinculares representan las oportunidades de sostener las instancias de ingreso, permanencia y terminalidad en los estudios superiores. Por lo cual, requiere que los estudiantes desarrollen estrategias y recursos socioemocionales saludables para armar redes de contención, comunicación, empatía, colaboración y trabajo en equipo. Estas dimensiones de la vida afectiva evidencian una fortaleza significativa en la formación de psicólogos por la implicancia subjetiva y emocional que trae aparejado el trabajo profesional con y hacia otros.
- ***Electivos y vocacionales:*** los procesos subjetivos para elegir una formación universitaria requieren aprender a tomar decisiones vinculadas a los deseos, los proyectos de vida, la configuración de identidades y el porvenir profesional de cada ingresante en la facultad. Son momentos decisivos que marcarán etapas para pensar reflexivamente sobre el por qué y para qué "*quiero ser psicólogo*". En ocasiones, frente a la crisis vocacional, resulta imprescindible tomarse el tiempo de elaboración para simbolizar y poder definir si se continúa o se interrumpe la carrera, en función de los deseos personales y las posibilidades contextuales.
- ***Sociofamiliares:*** los contextos sociofamiliares y comunitarios de cada estudiante configuran aquellos espacios de apoyo, contención y andamiajes primarios (de cuidados económicos y afectivos) que pueden facilitar y acompañar en las diferentes travesías académicas para que logren afrontar, con mejores condiciones, los procesos de la formación profesional.
- ***Pedagógicos y académicos:*** los procesos sociopedagógicos están sostenidos a partir del vínculo establecido con el docente y los contenidos curriculares de cada materia o el seminario de la carrera. Asistir a las clases teóricas, tomar notas, conocer el programa de cada materia, participar en las distintas actividades áulicas, realizar consultas con el equipo de cátedra y organizar los tiempos de lecturas son condiciones indispensables para promover y proteger los procesos de aprendizajes y estudios universitarios.

A partir de estos cinco factores protectores, comprendemos las dimensiones que interactúan y atraviesan los aprendizajes como procesos complejos. Estos están siempre entramados por tres elementos interdependientes: aprendientes, enseñantes y conocimientos. Las interacciones de estos componentes ocurren en diferentes escenarios áulicos e institucionales, situados desde momentos sociohistóricos contextualizados.

Reflexiones finales

Como conclusiones, podemos subrayar que estudiar en la universidad exige no solo comprender los contenidos curriculares estipulados por la institución, sino también el aprendizaje de ciertas reglas de juego (no siempre explícitas). Aprender el oficio de ser estudiantes universitarios se transforma en una tarea laboriosa, compleja y sistemática porque requiere tomar decisiones permanentemente para afrontar, de manera constructiva y saludable, las dificultades y los riesgos académicos. Esta tarea requiere asimilar conocimientos, saberes, prácticas específicas y diversas y estar alertas y dispuestos a jugar el juego académico, a menudo, sutil e intangible, que los sujetos universitarios deberán develar a lo largo del desarrollo de la carrera (Maldonado y Fornasari, 2018).

Las dimensiones sobre el oficio de ser estudiantes, pensadas como factores protectores, demandan predisposición y flexibilidad ante circunstancias complejas e inéditas, como son los intercambios y las socializaciones en un nuevo ámbito formativo, con normas, acuerdos y reglamentaciones diferentes a las que tienen lugar en la educación secundaria y en otros espacios no formales. En este nuevo escenario educativo, se desarrollarán visiones políticas, ideológicas, éticas, estéticas, habilidades y capacidades que posibilitarán una relación diferente con los conocimientos científicos propios de la disciplina psicológica y las lógicas inherentes a su formación como futuros profesionales.

Esto supone, también, tomar distancia de viejos modelos de enseñanza (lamentablemente, muy vigentes todavía) que promueven el perfil de "alumno ideal" y paradigmas tradicionales superados, interpelados o en procesos de extinción. Un nuevo modelo educativo postula un máximo protagonismo epistémico para los aprendientes, un trabajo incesante para promover su soberanía intelectual, desde los oficios de ser estudiantes universitarios, para construir nuevas formas psicoeducativas, sociopedagógicas y vinculares en la vida académica (Maldonado, 2017).

Ser estudiantes en la universidad actual implica aprender con otros y de otros en forma permanente, compartir proyectos y llevarlos a cabo de manera cooperativa. Apostamos a poder aprender y emprender de manera colaborativa (grupo, equipo, red) tareas académicas de alcance institucional y de alto impacto en la comunidad. En este sentido, los procesos de socialización forman parte de los aprendizajes que la población estudiantil debe incorporar durante la formación profesional en escenarios universitarios. Su nivel de inclusión define el grado de pertenencia e integración a la vida institucional, lo que se constituye en un factor protector para sostener las trayectorias académicas (Maldonado y Fornasari, 2021). Como bien refiere Walker (2010), la socialización en la vida académica exige el desarrollo de un sentimiento de identidad y de compromiso personal que comienzan en la formación de grado.

Estos aprendizajes resultan fundamentales en la educación superior para sostener un enfoque como sujeto ético desde las políticas subjetivas y en contextos universitarios democráticos (Fornasari, 2016 y 2021). También requieren de una reflexión consciente respecto de la identidad histórica, en la capacidad de tomar decisiones a futuro y asumir las responsabilidades de dichas acciones (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012).

Al ingresar a una carrera, aparecen los motivos por los cuales se la eligió y las posibilidades de encontrar, en los tramos formativos, los propios intereses, motivaciones y expectativas de expansión personal y profesional. En la educación formal, aprender a estudiar implica, entre otras condiciones, aprender a planificar una agenda académica y a organizar los tiempos destinados al estudio, teniendo en cuenta la extensión y la complejidad de contenidos, el acceso a los materiales necesarios y la participación en diversas situaciones, tanto individuales como colectivas y colaborativas.

Podemos sostener que las experiencias de acompañamiento epistémicas, creativas y colaborativas a nivel individual, grupal e institucional, llevadas a cabo a través de los diferentes espacios que ofrecemos desde el programa, han fomentado, en los asistentes, su participación en las reflexiones críticas de sus propias trayectorias de aprendizajes. Estos dispositivos de intervención nos permiten construir nuevas oportunidades para aquellos estudiantes en la carrera de Psicología que se encuentran con dificultades en sus procesos formativos y, en muchos casos, con un alto nivel de sufrimiento subjetivo.

De esta manera, desde PROFIPE, cuidamos y asesoramos a la población estudiantil en su formación universitaria para fortalecer los tramos del ingreso, permanencia y egreso profesional. Acordamos con Maldonado (2017), cuando sostiene que estos espacios de acompañamiento en la facultad les brindan a los estudiantes de Psicología la posibilidad de participar desde un posicionamiento epistémico activo, comprometido y solidario, tanto en sus procesos de aprendizajes y en los vínculos que se establecen para hacerlo posible, como en la toma de decisiones a lo largo de sus trayectorias universitarias.

Como reflexiones finales, sostenemos que PROFIPE es un programa integral, desde el cual acompañamos, de manera creativa, para que los aprendientes logren aprehender constructivamente sus oficios de ser estudiantes universitarios, en tanto lo consideramos un constructo sustancial, para fortalecer sus trayectorias académicas. En estas tramas complejas, involucramos a cada sujeto como una totalidad, desde sus estructuras biológicas, psíquicas y sociales, en interacciones con cada contexto sociocultural singular, como lo es la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de convivencia escolar. Convivencia escolar. Ética y democracia educativa*. Ferreyra Editor.

Fornasari, M. (2021). Los procesos de transmisión en Psicología. Una responsabilidad ética desde la pedagogía de la alteridad. En H. Maldonado (Coord.), *Ser docente de la Psicología en América Latina. Miradas desde ALFEPSI* (pp. 62-71). ALFEPSI Editorial.

Fornasari, M. y Maldonado, H. (2018-2019). *Trayectorias de aprendizajes universitarios. Travesías académicas, condiciones psicoeducativas y recursos epistémicos en estudiantes de Psicología, U.N.C.* Proyecto tipo Formar. SECYT UNC.

Fornasari, M. y Maldonado, H. (2020-2022). *Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).* Proyecto tipo Formar. SECYT UNC.

Gómez Mendoza, M. A. y Álzate Piedrahita, M. V. (2014). *El "oficio" de estudiante: relación con el saber y deserción.* Universidad Tecnológica de Pereira.

Greco, B. (2022). Trayectorias, cartografías, entramados institucionales. La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 9(12), 344-352. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6675>

Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas.* Brujas.

Maldonado, H. y Fornasari, M. (Comps.) (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos.* Brujas.

Maldonado, H. y Fornasari, M. (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas.* Ferreyra Editor.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Nueva Visión.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar.* Popular.

Rascovan, S. (2016). *Orientación Vocacional como experiencia subjetivante.* Paidós.

Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula.* Paidós.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.* Ministerio de Educación de la Nación.

Walker, V. S. (2010, diciembre). Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la universidad: la percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP.* Universidad Nacional de La Plata, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5603/ev.5603.pdf

Bullying: sugerencias para prevenir y transitar conflictos escolares

Bullying: Suggestions to prevent and deal with school conflicts

Walter Eduardo Avanzini ¹

Resumen: Frente a la realidad educativa actual caracterizada por la violencia en general y el bullying en particular, es de significativa importancia explorar nuevos caminos que aporten teoría y experiencias que estimulen conductas de prevención, tránsito y cuidado de protagonistas de episodios de acoso entre pares. Dato no menor es el contexto signado por la pandemia de COVID-19, que dio visibilidad a problemáticas estructurales y fácticas, que marcan aún más la necesidad de nuevas éticas particularizadas, que complementan a las universales, a fin de responder a conflictos ahora bajo la lupa. El objetivo del presente trabajo es contribuir a la construcción de acuerdos que consideren al bullying como un fenómeno complejo, lo cual supone intervenciones que apelen a diversas ciencias sociales.

Palabras clave: escuela, violencia, intervención, estrategia de aprendizaje

Abstract: Faced with the current educational reality characterized by violence in general and bullying in particular, it is of significant importance to explore new paths that provide theory and experiences that stimulate prevention, transit, and care behaviors for protagonists of episodes of bullying among peers. No less important is the context marked by the COVID-19 pandemic, which gave visibility to structural and factual

¹ Doctor en Educación. Magíster en Investigación Educativa. Médico Cirujano. Licenciado en Educación con Especialización en Gestión Educativa. Licenciado en Filosofía. Licenciado en Teología con Especialización en Moral. Profesor y Profesor Superior de Filosofía y Ciencias Sagradas.

Agradecemos a Luis Avanzini por autorizar la publicación de este artículo escrito por su hermano Walter, quien falleciera en el mes de julio del corriente año.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, N° 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 90-103.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)06) / Recibido: 25/01/2023 / Aprobado: 25/04/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

problems, which further mark the need for new particularized ethics, which complement the universal ones, in order to respond to conflicts now under the magnifying glass. The objective of this work is to contribute to the construction of agreements that consider bullying as a complex phenomenon, which involves interventions that appeal to various social sciences.

Keywords: school, violence, intervention, learning strategy

Aclaraciones necesarias

*Caminante: no hay camino...
Se hace camino al andar.*

- Antonio Machado -

El propósito del presente artículo es ofrecer una reflexión sobre el *bullying* y sugerir posibles modos de prevenir, transitar y resolver conflictos, con la intención de construir comunidades pacíficas y proactivas en el reconocimiento del otro, en lo que llamamos construcción de la otredad. En efecto: "la posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible si hay un Otro que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama lo que irrumpe en la realidad" (Zelmanovich, 2003, p. 1). Estamos inmersos en sociedades con altos y preocupantes índices de violencia, que permean las paredes -otrora inexpugnables, ahora lábiles- de nuestras instituciones educativas.

Frecuentemente, escuchamos "*siempre hubo violencia en las escuelas*", aserto que no compartimos, ya que no solo señalamos que aumentaron numéricamente los episodios, sino que se configuran nuevas formas de violencia, impensables en otras épocas. Así, padres y madres que ingresan a las instituciones para agredir a directivos, docentes, administrativos y, dato no menor, el intento de *hacer justicia por mano propia* con respecto al sujeto que acosa y que, presuntamente, vulneró a su hijo o hija. En ocasiones extremas, asistimos al hecho de que un alumno ingresó a la escuela munido de un destornillador para herir gravemente a un compañero.

El término *bullying* es objeto permanente de reinterpretaciones y ampliación de sentidos, con lo cual notamos que se produce una degradación de la palabra; una pérdida del sentido, que le resta fuerza al constructo (Bleichmar, 2008, 2012, p. 31²).

² Para una profundización del tema aquí investigado, se puede ver Bleichmar, 2002, 2007 y 2008, en donde la autora aborda, entre otros temas, lo que denomina *malestar sobrante o sobremalestar*, fruto de la violencia imperante en la sociedad y en las escuelas.

Nuestra propuesta, por lo tanto, refiere a una situación de acoso e intimidación entre escolares, con intención de daño, ya sea por parte de un individuo o un grupo considerado *agresor*, en desmedro de alguien a los que denominamos *víctima*. Parece importante precisar que no toda agresión es *bullying*, ya que debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica) y debe ser sostenida en el tiempo. Pretendemos excluir sucesos aislados, que configuran acciones negativas fortuitas y no graves, dirigidas a un alumno en un momento y a otro en otra ocasión (Olweus, 1973, 1993 y 1998). No menos importante resulta considerar al grupo de *observadores*, ya que el agresor necesita un escenario con un público que lo incite y envanezca.

Es menester aclarar que la terminología que menciona la tríada agresor, víctima y observadores, tal como aparecen en formulaciones de Olweus y otros autores (Bringiotti, 2015; Castro Santander y Reta Bravo, 2013; Levín, 2012) está cuestionada y requiere revisión, ya que los conceptos de violencia -y señaladamente de *bullying*- son plurívocos, polisémicos y multifactoriales. En efecto, podemos señalar como intervinientes en episodios de acoso entre pares los factores individuales, familiares, del grupo de compañeros, escolares y, también importantes, los socioculturales o de la comunidad de inserción (Avanzini, 2016, p. 29).

Por lo tanto, hemos de cuestionar términos que remiten a concepciones jurídicas o aún criminológicas y, por cierto, a desechar las soluciones cortoplacistas y condensadas en recetas, que, a lo largo de las investigaciones en el tema, demostraron su ineficacia. Es por todo ello que se proponen términos como "el sujeto que acosa" y "del que es acosado" que resultan adecuados para este propósito.

En esta línea de pensamiento, nos aporta Eva Giberti:

El psicoanálisis posicionó al sujeto como *sujeto de la paradoja* que reclama la aplicación de otras lógicas, no formales; la lógica de las paradojas cuenta con distribuidores que pueden pasar por el azar, la historicidad, el género y la probabilidad. Estos criterios, asociados con otras lecturas de la realidad, condujeron a los filósofos al planteamiento de *nuevas éticas* particularizadas, que se oponen y complementan a las universales. En estas éticas se tramita un deseo que acuerda con ciertas normatividades; de lo contrario, desembocaríamos en anomia o en transgresiones despóticas. (2014, p. 14) [Destacados nuestros]

Esta perspectiva crítica es sostenida por diversos autores (Campelo, 2016; Stolkiner, 2013; Kaplan, 2011; Kantor, 2008), quienes -en particular- cuestionan al *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM IV) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, que relaciona a nuestro objeto de análisis como "trastorno disocial" y este encasillamiento condujo al abuso de diagnósticos y de la administración de psicofármacos, por lo que ha generado una fuerte polémica en vastos sectores de la sociedad (Campelo y Lerner, 2014, p. 20; Avanzini, 2022, p. 181).

El Consejo Federal de Educación de la República Argentina, en la Resolución N.º 217/14, publica la *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Recuperar el saber hacer en las escuelas con la convivencia y el cuidado comunitario*. Ofrece una orientación para

diseñar estrategias que respeten el cuidado de todas las personas³. Se tienen en cuenta al momento de ofrecer sugerencias. Merece especial atención la arquitectura discursiva circulante en la institución, para lograr una lectura inequívoca, rigurosa y precisa en torno a decisiones de gestión, a la vez que hemos de procurar una interface amable y empática entre los diferentes actores.

Un agravante significativo para las situaciones aquí planteadas lo constituyó la pandemia por COVID-19, que afectó y enrareció el encuentro entre pares. En efecto, el regreso pospandemia a las instituciones escolares marcó la dificultad de lograr relaciones interpersonales válidas y la aceptación del otro; tal vez por miedo al contagio y, sobre todo, por el desentrenamiento antes logrado de cercanía en la convivencia diaria. Al respecto, compartimos la idea desarrollada por María Zysman⁴, quien concluye que *el bullying es la otra pandemia*.

Verificada la ineficacia de protocolos supra institucionales, es que adscribimos a la posición de construcción comunitaria de instrumentos que vengán en ayuda y subsidio del equipo directivo y docentes de cada institución. Reparemos en la advertencia de Philippe Meirieu:

En el después de la Escuela, [...] no aceptemos la reducción tecnocrática del aula a ejercicios programados y asistencia individual prescritos mediante protocolos estandarizados. Por eso me gustaría que estuviéramos más atentos que nunca a las prescripciones "científicas" que, aunque vestidas con las últimas ropas digitales y neurocientíficas, reproducen sin embargo el viejo modelo conductista de la enseñanza individual programada y consideran al profesor, en el mejor de los casos, como un intérprete, y en el peor, como un obstáculo. (2020, p. 2) [Destacados nuestros]

En resumen: se necesitan acciones que impliquen una educación inclusiva, la democratización de los centros, la visibilización y no trivialización de la violencia y, principalmente, la participación y posicionamiento activo de *toda la comunidad educativa* contra agresiones o acosos y que atiendan a la situación de cada uno de los protagonistas de los episodios de *bullying*.

Sugerencias en cuatro aspectos

A continuación, se enumeran dimensiones de análisis que permitan sugerencias de abordaje⁵. Es importante destacar tanto que los factores de prevención como de

³ En referencias bibliográficas, se incluyen resoluciones, documentos e indicaciones de los Ministerios de Educación de la Nación (República Argentina 2011, 2013, 2014) y de la Provincia de Córdoba (Córdoba, 2013). Para un análisis pormenorizado puede consultarse: Avanzini, 2022.

⁴ María Zysman es Psicopedagoga, especialista en *bullying* y titular de la asociación "Libres de Bullying". Pueden consultarse varios videos en los que la profesional aborda el tema.

⁵ En la selección, adaptación y formulación de estas sugerencias (en una lista no exhaustiva), se tuvieron en cuenta los aportes de programas considerados 'exitosos' en su implementación, tales como: KiVa (Finlandia), Zero (Noruega), Be-Prox (Suiza), Informe Cisneros y Cisneros X (2015) (España). Asimismo, las experiencias argentinas detalladas en los documentos: República Argentina, 2015 y Córdoba 2010 y 2013.

riesgos han de mirarse desde las diferentes perspectivas de los protagonistas del conflicto; es decir, qué factores están incidiendo para que los acosadores actúen como tales, los que son acosados para que, en muchos casos, asuman situaciones pasivamente y, en fin, qué mueve a los observadores para que opten por una actitud pasiva y de no intervención en los fenómenos. Esta ampliación de mirada permitirá intervenciones superadoras sin estigmatizar a los diferentes participantes.

1. Política institucional o política global de centro

Respecto a este ítem, nos resulta atractivo profundizar en las relaciones, a menudo dicotómicas, a veces discrepantes, entre tradición y cambio. Sin duda alguna, la realidad epocal del siglo XXI viene transida por el constructo cambio, que remarca el carácter distintivo de la sociedad a nivel mundial, latinoamericano y, por cierto, en nuestro país. La escuela, considerada como la institución que simboliza y materializa la realidad de circulación de saberes, no es ajena a lo ya expresado. En educación, se producen cambios que podemos considerar naturales o que suceden de modo aleatorio. Sin desconocerlos, parece trascendente a la luz de lo reflexionado en torno a este artículo, que emergen también cambios que responden a las características de cada institución y a una compleja trama de interrelaciones entre diversos estamentos que influyen desde la inserción sociocultural de cada enclave institucional.

En el intento de ofrecer sugerencias para prevenir el *bullying*, apuntamos los siguientes aspectos, para lo cual nos posicionamos en la línea dialógica superadora de la concepción bancaria, propuesta por Paulo Freire (2009, 2017 y 2018). Será menester superar el adultocentrismo para crear espacios de circulación de la palabra. A la vez, es necesario generar lugares donde los adolescentes y los jóvenes puedan plantear acuerdos y disidencias, manifestar las problemáticas individuales y grupales y elaborar pactos mediadores como talante habitual de superación de conflictos y construcción de convivencia (Di Leo, 2008, p. 38). Como ya dijimos, esta problemática compleja debe involucrar, en su tratamiento e intervenciones, a todos los actores de cada escuela: directivos, docentes, educandos, familias, personal auxiliar. El trabajo conjunto sobre posibles soluciones ha de transversalizar todas las asignaturas y todos los espacios y momentos, formales e informales, que constituyen el cotidiano escolar.

Un aspecto, a modo de ejemplo, es la relación entre el *bullying* y la cuestión de género. En efecto: la violencia por homofobia, bifobia, transfobia, gordofobia, xenofobia, etc., en las relaciones afectivo-sexuales, aparecen en diversas investigaciones con frecuencia en la base del acoso escolar.

Los centros educativos cada vez son más conscientes de esta realidad y buscan actuaciones que prevengan y erradiquen dicha violencia. Un concepto básico, entre muchos aspectos, consiste en *no teorizar lo binario* (Butler, 2018a y 2018b en particular). Hemos de aclarar que, en nuestro país, se avanzó en la aceptación de minorías, al menos, en el plano legislativo, de modo que ya no aparece frecuentemente, en nuestra experiencia, como prevalente en relación al *bullying* por diferencias de género.

Cada escuela tiene como una "marca identitaria", que incluye: rituales, efemérides, modelos de autoridad y de participación -o no- de los diversos actores. Por todo ello, concluimos que estos fenómenos ya descritos deben tramitarse creando acuerdos que resulten transversales a todos los espacios curriculares y que surgen de la participación democrática de sus miembros.

2. Intervención con estudiantes

El adolescente [...], mediante su nascente personalidad, se sitúa como un igual de sus mayores, pero se siente distinto, diferente a ellos, debido a la nueva vida que se agita en él.

(Piaget, 1991, p. 89)

Respecto a la situación actual de los educandos, en particular de los adolescentes, franja etaria a la que especialmente nos referimos, ya en los albores del presente siglo, Henry Giroux⁶ (2003) nos alertaba respecto de la cultura empresarial que invade en la vida de nuestros sujetos de aprendizaje e intenta robar la inocencia para una rápida incorporación al mercado, que los convierte en dóciles y acríticos consumidores. A esto, agreguemos la notable influencia de los medios de comunicación masivos y las redes sociales, en donde asistimos a un verdadero (¿planificado?) fomento de la necesidad de los usuarios, ahora llamados *clientes*. De este modo, los adolescentes exhiben con desparpajo lo que podríamos denominar estulticia colectiva. Los directivos y los docentes suelen describir como un mundo paralelo, acrítico, signado por una suerte de ataraxia (del griego ἀταραξία, mundo al que no acceden los adultos y que parece resultar inmutable e inexpugnable a todo aquel que no pertenezca al grupo de referencia.

Al momento de sugerir estrategias, destacamos Dejar en claro, desde el ingreso a la institución, que se trata de un establecimiento *libre de bullying*, por ejemplo, con carteleras exhibidas en la puerta de entrada e interiores del edificio. Naturalmente, esta postura debe aclararse en los AEC (Acuerdos Escolares de Convivencia. Res. Min. 149/10) y en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), así como en las comunicaciones iniciales al propio ingresante y a sus familias. Es importante advertir, concomitantemente, que cada educando llega a la institución con una expectativa, con sueños y anhelos determinados; por lo tanto, la actitud de los receptores que admiten a los ingresantes debe ser inclusora para evitar miradas estigmatizantes, de modo que, *ab initio*, se fomente el sentido de pertenencia para superar la situación de *no lugar* (Augé, 1992).

⁶ El autor presenta una madura reflexión respecto a la seducción nihilista de ciertas publicidades y configura un panorama poco tranquilizador del mundo, presente y -sobre todo- futuro, que rodea en la actualidad a chicos y chicas. Muy interesante es la confrontación que Giroux hace de las obras de Antonio Gramsci, Paulo Freire y Stuart Hall. Una profundización de esta propuesta es, de por sí muy atrayente, pero excede el propósito de este artículo.

Otra estrategia es estimular la creatividad y el pensamiento crítico con capacidad individual y grupal para opinar ante situaciones nuevas, para lo cual, los adultos deberán indicar como alentadora y positiva la expresión de alternativas y análisis de consecuencias de las decisiones tomadas o a tomar. Con el tiempo, se arraigan estas estructuras de personalidad, a las que Pierre Bourdieu denominó *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1981). Nuestra reflexión es que estos *habitus estructurados* pueden transformarse en *estructurantes* con la apertura a conversaciones con otros y consigo mismo para remover decisiones reductivas, discriminadoras y, sobre todo, para ahondar en los propios sentires y emociones. Tener una vida buena está a nuestro alcance con el poder de las palabras. Para Paul Ricoeur, este anclaje fundamental del *objetivo de la vida buena* se alcanza cuando se trabajan dos pasos más: *con y para el otro* y en *instituciones justas* (1996). Apreciamos el aporte de la ya citada Perla Zelmanovich, desde una mirada psicoanalítica, en su artículo *Contra el desamparo*, en relación a la tarea con adolescentes, en quienes "se deja ver y escuchar la ausencia de un por-venir, dimensión constitutiva de la subjetividad de esa etapa de la vida". Frente a esa realidad que comprobamos a diario en nuestra tarea cotidiana, la autora sostiene lo siguiente:

A los adultos que habitamos las escuelas y que experimentamos en carne propia el rigor del desamparo social nos cabe sostenerles a los jóvenes un lugar para la emergencia de un deseo singular. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible puede cobrar una potencia constructiva ante el naufragio social de ideales y de utopías, en tanto rehabilita la dimensión del por-venir. (2003, p. 6)

No menos importante es procurar ofrecer a los adolescentes espacios en donde se puedan expresar y descubrir nuevos modos de comunicación; por ejemplo, a través del arte, del teatro, de la literatura, entre otras posibilidades. Promover el sentido de pertenencia a la escuela es muy importante, ya que permite una mayor participación juvenil y, a la vez, la superación de la sensación de habitar un no-lugar.

Concluimos en la necesidad de tener paciencia ante los cambios de nuestros educandos, marcar rumbos y establecer límites. No hay que dejar de lado la asimetría escolar que conlleva entender siempre que estamos frente a sujetos en formación de la personalidad. Por lo tanto, es necesario "no olvidar que allí está jugando un personaje, no creer que el destino está jugado, lo cual no significa quitarle crédito a sus actos" (Zelmanovich, 2003, p. 8). Dicho esto, creemos que debe quedar claro -y explicarlo cuantas veces sea necesario- que somos flexibles, pero hay actitudes y conductas inaceptables y, por lo tanto, no negociables.

Sugerencias: lo primordial es habilitar la palabra de los estudiantes, sus pareceres y opiniones. Hay que permitirles participar activamente en la elaboración de los acuerdos institucionales. Al respecto, conviene que los actores educativos adultos consulten los aportes del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008, 2010 y 2013) a efectos de redefinir roles desde una nueva perspectiva y, también, para promover vínculos desde una lógica de la promoción.

Más específicamente, ayuda la constitución de Centros de Estudiantes, la realización de foros, asambleas, instancias de reflexión del grupo, trabajo en equipos, etc., para ejercitar el debate en el cotidiano escolar en torno a ideas, disenso y consensos. En nuestra experiencia, dio resultados satisfactorios el trabajo en redes con la comunidad de una escuela urbano-marginal, con la participación de los educandos en la resolución de problemáticas de salud en el dispensario comunal.

3. Intervención con docentes y equipo de gestión directiva

*Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su producción o su construcción.
Quien enseña, aprende al enseñar
y quien aprende también enseña al aprender.*

- Paulo Freire -

Con respecto a los colegas educadores, nos parece importante advertir que estamos en un tiempo nuevo en nuestras escuelas. Proponemos la formación de *profesionales* que asuman la diversidad, repiensen la ética y la política escolar, a la vez que reflexionen sobre la transversalización del fenómeno *bullying* en el currículo y la organización escolar. Lo anterior requiere un esfuerzo compartido del equipo de gestión directiva y de los docentes de todas las áreas. La cuarta revolución tecnológica producida en la sociedad, comparable con la invención de la imprenta, afecta a todos los estamentos y escenarios de la vida actual. Creemos que ya no podemos concebir una escuela vieja en entornos culturales nuevos. Por lo tanto, es necesario entender que la formación debe ser continua y que no concluye con la recepción del título habilitante. Conviene asumir que esto es el comienzo: la apertura a la maravillosa aventura de educar.

Nuevos aportes y recursos que aparecen en el presente educativo no deberían desecharse, sino, por el contrario, deberían considerarse como una invitación a capacitarse para diversificar estrategias didácticas que enriquezcan la propuesta áulica. Así y solo a modo de ejemplos, destacamos la *Gamificación*, que es una técnica que incorpora los juegos a los procesos de aprendizaje con el fin de lograr mejores resultados en función de incrementar conocimientos y mejorar alguna habilidad, entre otros muchos objetivos. Es menester recordar siempre que educamos a *sujetos nativos digitales* y que los docentes adultos fuimos, salvo excepciones, sujetos analógicos⁷.

⁷ Resulta primordial hacer conocer al estudiantado y, en general, a todos los agentes educativos los riesgos que implican las redes sociales, sobre todo, cuando incorporan algoritmos manipuladores de la vida de los adolescentes. Recientes hechos lamentables de suicidio por asfixia tuvieron su causa en estas propuestas. Hemos de unir en la advertencia a las familias involucradas.

En el mismo sentido, se recomienda la incorporación de *e-learning*, que es un método que permite y alienta a que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se lleven a cabo por medio de dispositivos electrónicos. Esta propuesta, generalmente, sucede en entornos de virtualidad y hace que el educando autogestione su conocimiento. A menudo, provoca, en sujetos inquietos por aprender, un movimiento de investigación para tramitar conocimientos a través de la narrativa *transmedia*. Este nuevo universo permite un acceso multipantalla que involucra redes sociales como Instagram, Facebook (en *smartphones* o *notebooks*) o chatear por WhatsApp. Esto, si es conducido adecuadamente por el docente y por la familia, enriquece el diálogo.

Sugerencia: reflexionar en torno a la idea de que la escuela debe ampliar las posibilidades de reconocimiento, sin discriminación ni destitución del otro, en pos de la construcción de un nosotros identitario, en un proceso que podríamos denominar como de "nostrificación"⁸.

En cuanto al equipo de gestión directiva, conviene tener disponibles modelos de informes de intervención ante situaciones de *bullying* para que todos los episodios queden debidamente registrados y archivados en Dirección. Creemos que esta es la conducta adecuada, ya que permite un seguimiento, monitoreo periódico y acciones a seguir. Respecto a formas ya elaboradas de intercomunicación escolar, puede consultarse el documento *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas* (UNESCO, 2004). También, se recomienda consultar los documentos del Ministerio de Educación de la Nación respecto del antes, durante y después de episodios de *bullying*, que sitúan contextos locales de emergencia de estos episodios. Va de suyo que estas formas deben reelaborarse y adaptarse a cada escuela, según su idiosincrasia y entorno de inserción.

Sugerencia: El equipo debe gestionar y gestar, en la constitución de comunidades pacíficas e inclusoras, aspectos que se pueden abordar en los AEC (Acuerdos Escolares de Convivencia, Res. 149/10), con participación de todos los actores, para atender no solo a lo que se hace, sino a lo que no se hace. Parafraseando a Bleichmar, la crueldad no es solamente el ejercicio malvado sobre el otro, sino que es también la indiferencia ante el sufrimiento del otro (2008).

4. Intervención con familias

No basta con definir la familia desde un mero punto de vista antropológico, también debemos saber cuál es su historia, y como se introdujeron los cambios característicos del desorden que hoy parece afectarla.

(Roudinesco, 2013, p. 18)

⁸ La expresión "nostrificación" hace referencia, en este caso, a la posibilidad de pensar en la reificación del nosotros, es decir, la cosificación del colectivo.

Con respecto a este aspecto, advertimos que es un gran desafío en este tema de investigación, ya que "la familia mutilada de las sociedades posindustriales se vería, pervertida en su función misma de célula básica de la sociedad" (Roudinesco, 2013, p. 10). Ante la aparición de nuevas formas, a saber: "monoparental, homoparental, deconstruida, clonada, generada artificialmente, etc., [la familia] ya no sería capaz de transmitir sus propios valores" (Roudinesco, 2013, p. 10). La descomposición del modelo tradicional produce en los adolescentes un sentimiento de orfandad, temor al rechazo, inseguridad, que genera lo que Marie-France Hirigoyen (2008) enuncia como *las nuevas soledades*, donde describe *el reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*.

Sugerimos aquí la realización de talleres, reuniones por cursos, encuentros festivos, etc. con las familias, desde la escuela y con el eventual concurso de profesionales, con el objetivo de proponer una formación intrafamiliar basada en el respeto mutuo de sus integrantes, así como la coherencia de vida con un amor exigente y justo. Un compromiso que hemos de asumir para fortalecer la relación familia-escuela.

Solo un ejemplo: hemos participado en la realización de una peña comunitaria en una escuela urbano-marginal, inserta en una comunidad que cultiva el folclore tradicional. Surgió la iniciativa del Club de Abuelos, varios de los cuales son parientes de los educandos. Se organizó con la participación de todos los actores y se concretó en un sábado. Fue un encuentro intergeneracional muy interesante, ya que los docentes propusieron que los abuelos bailaran folclore con los estudiantes, los docentes y el personal auxiliar, etc. Un día luminoso. Se demuestra que, con creatividad, se pueden lograr objetivos de inclusión, simples, a la vez que nada desdeñables.

Conclusión

El trabajo ya finalizado permite responder, creemos, a los objetivos propuestos. No obstante, esta última reflexión siempre asume el carácter de cuestiones en ciernes, acerca de lo ya puntualizado, lo que finca el futuro en la respuesta de cada una de las escuelas que acepten del desafío de un análisis situado, desde la cultura institucional de cada centro, con la clara intención de prevenir situaciones y contribuir siempre a consolidar vínculos entre pares. Va de suyo: evitar las recetas fáciles y virar las propuestas hegemónicas a acuerdos que acepten la diversidad.

Revisiónamos las denominaciones de los protagonistas de hechos de *bullying* para evitar la criminalización y patologización del fenómeno, con el aporte de diversas ciencias sociales y recuperar voces de investigadores que nos iluminaron el camino. Destacamos la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia, ya que resultan un dispositivo imprescindible en toda institución educativa en tanto contienen los lineamientos para la promoción y el abordaje de las relaciones, los vínculos y las situaciones de conflictividad en cada escuela.

Esta realidad demanda docentes comprometidos en serio con el cambio y padres que no se desliguen de la formación en valores de sus hijos. Se trata de una

invitación a superar la idea de que la escuela es depositaria de todos los males, condensada en la frase: "Yo dejo a mi hijo/a para que me lo eduquen". Proponemos acciones en cuatro dimensiones: democratización de los centros educativos, sugerencias para docentes y equipos de gestión directiva para valorar los sentimientos y las demandas de los estudiantes y, finalmente, un trabajo de involucramiento de las familias. Resulta imperativo visibilizar estos acontecimientos en el cotidiano escolar y no trivializar episodios de *bullying*. En fin: propender a un posicionamiento activo *de toda la comunidad* contra agresiones o acosos y atender a la situación de cada uno de los protagonistas.

Consciente de las limitaciones de esta propuesta, abrimos la posibilidad de nuevas investigaciones para seguir adentrándonos en el sugerente y atractivo sendero, que incluye habilitar la palabra de los educandos, atentos a los cambios epocales propios de la posmodernidad. Asumimos así nuevas políticas educativas que no desdeñen la reflexión en torno a la concreción de una ética que implique la construcción de otredad, pensando en jóvenes protagonistas, maduros y críticos que demanda el mundo actual.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Avanzini, W. E. (2016). *Acoso entre pares: desde la mirada de los actores educativos adultos* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Córdoba].
- Avanzini, W. E. (2022). *Protocolos anti-bullying: aportes de las Ciencias Sociales para su construcción institucional en centros educativos de la Provincia de Córdoba (2018-2021)* [Tesis Doctoral, Universidad Católica de Córdoba].
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor país*. Ediciones El Zorzal.
- Bleichmar, S. (2007). *Dolor país... y después*. Ediciones El Zorzal.
- Bleichmar, S. (2008). *La construcción de las legalidades como principio educativo*. Conferencia Cátedra Abierta. Aportes para Pensar la Violencia en las Escuelas, N.º 1. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia social - violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Amorrortu.
- Bringiotti, M. I. (2015). *Abuso y maltrato en la infancia y adolescencia. Investigaciones y debates interdisciplinarios*. Lugar.

- Butler, J. (2018a). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2018b). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Campelo, A. y Lerner, M. (2014). *Acoso escolar en entre pares: orientaciones para actuar desde la escuela. Inclusión democrática en las escuelas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Campelo, A. (2016). *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Noveduc.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2013). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Homo Sapiens.
- Consejo Federal de Educación. (2014). *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones>.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (28 de mayo, 2010). *Resolución 149/10*. <https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/08/resolucion-149-10-aec.pdf>.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2013). *Violencia entre pares. El fenómeno llamado bullying o acoso escolar. Ley provincial 10151. Incorporación de la enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar*. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/Violencia_entre_pares.pdf.
- Di Leo, P. F. (2008). Violencia y escuelas: despliegue del problema. En A. Kornblit (Coord.), *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-42). Biblos.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Giberti, E. (2014). Las éticas de la educación vulneradas por las violencias actuales. En A. Kaplan e Y. Berezán (Comps.), *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos* (pp. 13-23). Noveduc.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada*. Ediciones Morata.
- Hirigoyen, M. F. (2008). *Las nuevas soledades. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. Paidós.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. del Estante.

Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35(20), 95-103. FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Levín, E. D. (2012). *Agresividad y maltrato en el ámbito escolar: ¿Una nueva modalidad vincular?* Biblos.

Meirieu, P (2020). *La escuela después con la pedagogía de antes*. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-Escuela-despues-Con-la-Pedagogia-de-antes-Philippe-Meirieu.pdf>.

Olweus, D. (1973). Personality and Aggression. En J. K. Cole y D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972* (pp. 261-321). Lincoln University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishers, Inc.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Ministerio de Educación de la Nación.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Ministerio de Educación de la Nación.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://portal.educacion.gov.ar/elministerio/files/2013/07/ONE2010.pdf>

República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y Universidad Nacional de San Martín. (2011). *Cátedra abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: Ciclo de videoconferencias*. http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf.

República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación y Universidad Nacional de San Martín. (2011). *¿Cómo convivir en la Escuela? Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

República Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2013). *Ley 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>.

República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación. (2014). *Acoso entre pares: orientaciones para actuar desde la escuela. Inclusión democrática en las escuelas*. <https://www.educ.ar/recursos/123200/acoso-entre-pares-orientaciones-para-actuar-desde-la-escuela>

República Argentina. Ministerio de Educación de la CABA (2015). *Guía de Orientación Educativa: Bullying - Acoso entre Pares*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia_de_orientacion_educativa._bullyi ng._acoso_entre_pares_1.pdf

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Roudinesco, E. (2013). *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica.

Stolkiner, A., (2013). Medicalización de la vida. Sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental. En H. Lerner (Comp.), *Psicolibro* (pp. 211-239). Colección Fundep.

UNESCO (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Oficina de Área para Colombia y Venezuela*. <https://web.politecnico metro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/drrollo-psicosocial-unicef.pdf>

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis* (pp. 49-64). Fondo de Cultura Económica. <https://www.huesped.org.ar/wp-content/uploads/2018/12/f.huesped-curso-esi-contra-el-desamparo-perla-zelmanovich.pdf>

DOSSIER TEMÁTICO

Investigaciones del campo de la Sociología de la Educación en torno a problemáticas sobre estrategias educativas, trayectorias escolares y/o expectativas de futuro de estudiantes/docentes del sistema educativo

Introducción

Por Eduardo Langer
Coordinador del Dossier

Este *dossier* que denominamos *Investigaciones del campo de la Sociología de la Educación en torno a problemáticas sobre estrategias educativas, trayectorias escolares y/o expectativas de futuro de estudiantes/docentes del sistema educativo*, es producto del IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) en 2022. Allí desarrollamos la mesa de trabajo denominada *Sociología de la Educación: Teorías, metodologías y preguntas para el estudio de las relaciones entre instituciones, prácticas y sujetos de la educación*. La coordinación estuvo a cargo de Analía Inés Meo (CONICET-UBA-INCLUIR), Sonia Alzamora (UNLPam), Emilia Di Piero (UNLP), Cyntia Nuñez (UNNE), Verónica Walker (UNS) y Eduardo Langer (CONICET-LICH/UNSAM). Allí nos propusimos mapear y reconocer líneas de investigación, la diversidad y riqueza epistemológica, teórica y metodológica de la Sociología de la Educación en la Argentina. Se invitó a presentar trabajos, sistematizaciones y estados del arte inscriptos en los siguientes ejes temáticos: i) desigualdades educativas, diversidades, disidencias y derecho a la educación; ii) educación, sociedad y estado; educación, cultura y producción de subjetividades; y iii) perspectivas teórico-metodológicas de construcción de conocimiento. Fueron bienvenidos documentos que pudieran examinar las reconfiguraciones, continuidades y/o rupturas en la producción de conocimiento promovidas por el contexto de pandemia vivido du-

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 104-108.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

rante el 2020 y parte del 2021. Así, se esperaba trabajar temas/problemas para examinarlos en diálogo con el eje seleccionado por cada autor y autora o grupo de investigación.

Para ello, se promovió el diálogo a partir de distintas miradas de las investigaciones, atendiendo a las formas desiguales de acceso a los procesos de producción y transmisión de la cultura en las instituciones educativas y los sujetos en determinados emplazamientos territoriales de la sociedad. En este marco, algunos de los ejes que fueron pensados por el equipo de coordinación -antecedentes centrales para la elaboración de los artículos que aquí se presentan-, trabajados y elaborados en los intercambios realizados en el encuentro, fueron:

1. En el eje de desigualdades educativas, diversidades, disidencias y derecho a la educación nos preguntamos: ¿Cómo se están estudiando las nociones de desigualdades, las diversidades, las disidencias y el derecho a la educación y/o sus relaciones?, ¿qué hemos aprendido de esas relaciones en los procesos educativos y escolares?, ¿qué temas, preguntas y problemas fueron y están siendo explorados por las investigaciones?, ¿desde qué perspectivas teórico-metodológicas?, ¿qué niveles educativos, organizaciones y actores se privilegian?, ¿qué deudas y limitaciones tiene la producción?, ¿qué áreas de vacancia pueden identificarse?
2. Dentro del eje educación, sociedad y estado, las preguntas fueron: ¿Cuáles son las características de las investigaciones que examinan las disputas sociales y simbólicas en torno a lo que se enseña?, ¿cómo se enseña, a quiénes y para qué en nuestro territorio?, ¿cómo se está produciendo conocimiento sobre los actores, tensiones y lógicas de acción que buscan regular/orientar las reglas del juego escolar -tales como contenidos curriculares y producción de identidades laborales?, ¿qué deudas y limitaciones tiene la producción?, ¿qué áreas de vacancia pueden identificarse?
3. En el eje de educación, cultura y producción de subjetividades, las preguntas dan cuenta de: ¿Cómo se estudia la relación entre educación, cultura y producción de subjetividades en la sociología de la educación en la historia y en el presente?, ¿desde qué perspectivas teóricas se realizan estos abordajes?, ¿qué temas, preguntas y problemas fueron y están siendo explorados por las investigaciones?, ¿cuáles son los espacios, instituciones y sujetos en estudio?, ¿qué deudas y limitaciones tiene la producción?, ¿qué áreas de vacancia pueden identificarse?
4. Por último, en el eje perspectivas teórico-metodológicas de construcción de conocimiento en Sociología de la Educación: ¿Cuáles son las características de los diferentes estilos de investigación sociológica de la educación en la historia y en el presente?, ¿cuáles son los principales obstáculos y/o restricciones que enfrentaron o enfrentan?, ¿desde qué perspectivas epistemológicas y teórico-metodológicas se está produciendo conocimiento sociológico?, ¿cuál ha sido la productividad analítico-sustantiva de esas miradas?, ¿qué han permitido iluminar?, ¿qué áreas de vacancia pueden identificarse?, ¿cuáles son las formaciones, trayectorias y posicionamientos epistemológicos y metodológicos de las sociólogas y los sociólogos de la educación?

Para la planificación del intercambio se recibieron casi cuarenta trabajos que fueron discutidos por el comité coordinador. Fueron aprobados veintiocho en función de los ejes y los requisitos solicitados. A partir de las temáticas de esos escritos, se ordenaron en cuatro sesiones de trabajo. La sesión N° 1 se denominó "Prácticas escolares, gestión pedagógica y/o curricular y producción de subjetividad" y estuvo coordinada por Eduardo Langer y Analía Meo. La sesión N° 2 fue "Saberes, prácticas y experiencias en/de Educación Superior", coordinada por Verónica Walker y Sonia Alzamora. La sesión N° 3 fue "Debates epistemológicos, teóricos y metodológicos del campo" coordinada por Analía Meo y Sonia Alzamora. Finalmente, la sesión N° 4, "Estrategias educativas familiares, trayectorias escolares y expectativas de futuro" fue coordinada por Emilia Di Piero y Eduardo Langer.

Cada una de las sesiones estuvo atravesada por los siguientes interrogantes que sirvieron como interrogantes transversales para la discusión de la diversidad de temáticas presentadas: ¿Qué diagnóstico acarrean las investigaciones en torno a cada eje temático?, ¿cuáles son los posicionamientos epistemológicos, teóricos y/o metodológicos que guían las prácticas de investigación en el campo de la sociología de la educación?, ¿qué sentidos otorgan las investigaciones a los procesos de desigualdad?

Estas preguntas fueron centrales a la hora de pensar la configuración de este dossier en el que se invitó a presentar artículos que se inscribieran en las líneas temáticas trabajadas en el coloquio. Así, hemos conseguido aquí reunir cinco textos, uno por cada eje demarcado, que funcionan a modo de disparador de algunas de las discusiones producidas en el encuentro.

El primer artículo es *Producciones escolares, ciudadanía y sostenimiento de la escolaridad. Perspectivas de las directoras de dos escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe)*, de Leila Martina Passerino, Leila Abdala y Andrea Lívido. Este texto refiere al eje temático sobre prácticas escolares, gestión pedagógica, curricular y producción de subjetividad. Allí, describen y analizan producciones escolares en el marco de la democratización de la escolaridad secundaria contemporánea y los procesos de ciudadanía implicados en dos escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe) emplazadas en barrios populares y que albergan jóvenes con discontinuidades en sus trayectorias. A través de entrevistas en profundidad a dos directoras, reconstruyen acciones desplegadas para el sostenimiento de la escolaridad tales como el trabajo de docentes para el armado de "trayectorias especiales", "ruedas de convivencia" y "consejos de convivencia", el desarrollo de iniciativas de formación profesional, el trabajo con el centro de estudiantes y con otras instituciones. Como describen las autoras, en las escuelas se gestan acciones, ensayan proyectos, habilitan espacios inéditos, se "pone el cuerpo" en pos de prácticas más inclusivas.

El segundo es *Una ciudadanía que es y se hace. Construcción subjetiva, experiencias institucionales y tensiones político-sociales que atraviesan la educación superior contemporánea*, de Constanza Caffarelli y Ana María Viscaino. Este escrito fue trabajado en el eje temático de estrategias educativas familiares, trayectorias escolares y expectativas de futuro. Las autoras analizan las construcciones de sentido acerca de la ciudadanía, la participación y los aprendizajes democráticos

de docentes investigadores e investigadoras y no docentes de la educación superior, quienes se desempeñan en instituciones públicas del interior de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Identifican y problematizan las condiciones simbólicas y materiales que promueven e impulsan -así como también dificultan y tensionan- el acceso y el ejercicio de la ciudadanía a través de discusiones y nociones centrales como política, derechos, participación, poder, entre otros. Tal como dicen las autoras, hacen posible aprendizajes en el que "ciudadanos y ciudadanas comunes" tengan voz e incidencia en asuntos que los y las trascienden y así logren implicarse en procesos de transformación que afectan como intersticios.

El tercero es *Correspondencias y contradicciones entre la escuela y el trabajo en las sociedades de empresa: un estudio con estudiantes de educación secundaria técnica en Caleta Olivia*, de Mauro Víctor Guzmán y Eduardo Langer que fue trabajado en el eje temático de estrategias educativas familiares, trayectorias escolares y expectativas de futuro. Los autores dan cuenta de la formación diferencial para el trabajo a partir del tipo de saberes que se transmiten en escuelas secundarias. A esto lo realizan desde las perspectivas de estudiantes que asisten a instituciones de modalidad técnica en comparación con la formación en bachilleratos. A partir de datos de encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad en la ciudad intermedia de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), cuya dinámica sociolaboral se basa en los vaivenes y las fluctuaciones de la industria petrolera, los autores dan cuenta de la importancia de las disposiciones que se demandan en el mercado del trabajo, tales como la disciplina, el trabajo en grupo, el uso de tecnologías y el aprender a aprender. Además, concluyen que se producen correspondencias que refieren a actitudes asociadas con la proactividad, el carácter y la disciplina.

El cuarto es *Estudiar medicina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Experiencias, representaciones y movilidad académica de brasileños/as en la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Barceló*, de Andrés Santos Sharpe y Bárbara Catalano. Este texto fue trabajado en el eje temático de saberes, prácticas y experiencias en educación superior. Los autores abordan el caso de los jóvenes provenientes de Brasil que viajan a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, Argentina) para estudiar la carrera de medicina en tanto movilidad estudiantil internacional como un fenómeno con cada vez mayor impacto en la educación superior. Allí, analizan las expectativas, los criterios de elección y las experiencias en torno a la movilidad y estancias en la ciudad a partir de entrevistas semiestructuradas a estudiantes. Los autores observan fenómenos asociados a la búsqueda de movilidad social por la vía del estudio de carreras de prestigio y con buenos rankings de calidad de las instituciones educativas, la variedad de recursos culturales que ofrece el destino y la posibilidad de revalidar el título en el país de origen.

El quinto y último es *Redes alternativas a la escuela en Medellín (Colombia)*, de Jair-Hernando Álvarez-Torres, Marco Bonilla- Muñoz, Juan-Camilo Vásquez-Atehortúa. Fue trabajado en el eje temático de prácticas escolares, gestión pedagógica, curricular y producción de subjetividad. Los autores desarrollan las nociones de proyecto de vida, paz y convivencia en la educación media de escuelas de la ciudad de Medellín y, a través de narrativas enmarcadas en relatos de estudian-

tes de noveno grado, describen y comprenden la interconexión e interacción entre el adentro y el afuera de la escuela. Reflexionan sobre las formas en que los y las jóvenes se encuentran con la tradicional ruta de ir a la escuela, pero también están abiertos a propuestas que proporcionan elementos complementarios a su formación, tal como pasa con la red deportiva, la estética o la ilegalidad que pone a algunos entre la espada y la pared, a otros los atrae, otros se sienten incómodos y amenazados, y también están aquellos que la rechazan. La presencia de esas redes en sus contextos y cotidianidades son alternativas a la escuela para construir sus proyectos de vida.

En suma, los artículos que aquí se presentan permiten sintetizar y sistematizar algunas de las discusiones conceptuales y empíricas que se están desarrollando en el campo de la Sociología de la Educación tanto nacional como internacional en el que la democratización de los procesos educativos en términos de acceso, transmisión y vinculación son cada vez mayores en el marco de intensificación de las desigualdades, pobreza y nuevas formas de precarización de la vida. Son investigaciones que se interrogan por la formación y participación ciudadana, los saberes/aprendizajes en términos generales de la sociedad y de la escuela, el sostenimiento de la educación en contextos de desigualdad, los significados de la formación diferencial en términos urbanos y territoriales, así como por las posibilidades de movilidad social vía la educación. También, vislumbran y describen acciones, proyectos, prácticas, espacios inéditos, formas de participación de las comunidades en las que "se pone el cuerpo" para poder incluir o disputar la exclusión, así como para garantizar derechos que se vulneran a diario.

Producciones escolares, ciudadanía y sostenimiento de la escolaridad. Perspectivas de las directoras de dos escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe)

School productions, citizenship, and sustainability of schooling. Perspectives of the principals of two oriented high schools in Rafaela city (Santa Fe)

Leila Martina Passerino ¹

Leila Abdala ²

Andrea Límido ³

Resumen: *El artículo se propone describir y analizar las producciones escolares en el marco de la democratización de la escolaridad secundaria contemporánea y los procesos de ciudadanía implicados en dos escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe). De creación reciente, se caracterizan por estar emplazadas en barrios populares y albergar jóvenes con discontinuidades en sus trayectorias. Para la investigación de corte cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a las dos directoras durante el período de pandemia y de transición a la pospandemia. A partir de allí, hemos podido reconstruir las acciones llevadas a cabo con antelación al período de emergencia sanitaria, como identificar algunas consecuencias y desafíos que se inauguran en la pospandemia. Entre los hallazgos, recuperamos producciones desplegadas y situadas en el territorio, la integración de otros actores sociales e institucionales y la importancia de los procesos de identificación que atraviesan estas producciones para el sostenimiento de la escolaridad.*

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Licenciada en Comunicación Social. Investigadora Asistente del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de Rafaela. Esperanza, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: leila.passerino@unraf.edu.ar

² Licenciada en Sociología. Becaria doctoral del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de Rafaela. Ciudad de Santa Fe, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: leila.abdala@unraf.edu.ar

³ Profesora de Educación Secundaria en Economía y Profesora en Ciencias de la Administración. Docente interina en el Instituto Superior del Profesorado Anexo 1008. Esperanza, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: limidoandrea@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 109-131.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)07) / Recibido: 15/05/2023 / Aprobado: 01/08/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Palabras clave: producciones escolares, sostenimiento de la escolaridad, ciudadanía, pandemia, democratización

Abstract: The aim of this article is to describe and analyze school productions in regards to the democratization of contemporary secondary schooling and the citizenship processes involved in two oriented secondary schools in the city of Rafaela (Santa Fe). Recently created, they are characterized by being located in poor neighborhoods and hosting young people with discontinuities in their educational trajectories. It is a qualitative research that involved in-depth interviews with the two principals during the pandemic period and the transition to the post-pandemic period. From there, we have been able to describe the actions taken before the emergency period, as well as to identify some of the consequences and challenges of the post-pandemic period. Among the findings, we recovered the productions deployed and located in the territory, the involvement of other social and institutional actors, and the importance of the identification processes involved in these productions for the sustainability of schooling.

Keywords: school productions, schooling support, citizenship, pandemic, democratization

Introducción

El artículo forma parte de los diálogos establecidos en el marco de un proyecto de investigación denominado *Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela*⁴. Asimismo, se nutre de indagaciones realizadas en conjunto en diferentes espacios formativos de la Licenciatura en Educación; a saber: el Seminario II "Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales", el Seminario IV "Ciudadanía, derechos humanos y educación" y la cátedra "Análisis Institucional de la Educación", todos pertenecientes a la universidad referida.

La propuesta inicial consideraba describir y analizar las producciones escolares y las prácticas de subjetivación docente en el marco de la democratización de la escolaridad secundaria contemporánea y los procesos de ciudadanía implicados en escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe). Este objetivo, sin embargo, se vio transformado por la emergencia del COVID-19, lo cual requirió no solo desarrollar la investigación en condiciones totalmente diferentes a como se habían esbozado en primera instancia -como ampliaremos en el apartado

⁴ Departamento de Educación, Cultura y Conocimiento - UNRaf. Ref. 427/2020. Programación (2020-2022).

metodológico-, sino también repensar estos procesos a la luz de las transformaciones y emergentes que la pandemia, como su transición, vinieron a poner en evidencia respecto a los marcos y los modos de sostener la escolaridad secundaria.

En este artículo, proponemos el análisis de algunas producciones escolares que, si bien implican atender a los procesos de democratización de la escolaridad secundaria contemporánea, como se han venido desplegando históricamente, adquieren especificidades en el marco de los establecimientos educativos analizados, los procesos de institucionalización y el paso por el período de pandemia. Ello trajo aparejado vicisitudes en torno al ejercicio de la ciudadanía, como otra de las matrices teóricas desde las cuales leemos las prácticas para el sostenimiento de la escolarización y las problemáticas de desigualdad. Particularmente, analizamos algunas estrategias y controversias suscitadas a partir de recuperar las voces de las directoras de dos escuelas secundarias orientadas de la localidad de Rafaela, que comparten una serie de características comunes. Se trata de establecimientos educativos que se encuentran en etapa de organización administrativa y que ofrecen orientaciones novedosas frente a las tradicionales terminalidades en la provincia de Santa Fe y en la localidad: una es en Arte (escuela A) y la otra, en Educación Física (escuela B).

El artículo está organizado en tres apartados. En primer lugar, se desarrollan algunas aproximaciones metodológicas respecto a la construcción del objeto, las transformaciones a partir de la pandemia y los emergentes en el marco de esta investigación. En un segundo momento, se realiza un recorrido teórico e histórico vinculado al proceso de democratización del acceso al nivel secundario y las problemáticas para el sostenimiento de la escolarización secundaria, a partir de la articulación con los procesos de ciudadanía y la consideración de la noción de producciones escolares. Finalmente, realizamos un análisis a la luz de los relatos de las directoras de las instituciones educativas seleccionadas en pos de reconstruir producciones escolares desplegadas como estrategias ligadas al sostenimiento de la escolaridad, las cuales consideran los emergentes durante la pandemia y algunos desafíos que inaugura el período de pospandemia.

Consideraciones metodológicas

El proyecto, aprobado con antelación a la emergencia del COVID-19, se había propuesto describir y analizar las producciones escolares y las prácticas de subjetivación docentes en el marco de la democratización de la escolaridad secundaria contemporánea y los procesos de ciudadanía implicados en escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe). De orientación cualitativa, el diseño comprendía la realización de observaciones participantes (Guber, 2016) en diferentes espacios (talleres, plenarios, reuniones docentes e institucionales) de dos escuelas seleccionadas -con quienes algunas de las integrantes del equipo de investigación tenían vínculos previos- para el análisis de las dimensiones referidas y el registro en un diario de campo. Además, se proponía llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes, tutores y directivos de las escuelas. También, incluía analizar el contenido de documentos específicos de las instituciones

centradas en el abordaje de problemáticas vinculadas a las dinámicas de inclusión/exclusión, así como otros documentos, programas y proyectos oficiales que nos permitieran contextualizar las resignificaciones institucionales de la problemática del sostenimiento de la escolaridad.

Las instituciones seleccionadas para la realización de la investigación fueron dos escuelas de Educación Secundaria Orientada de la ciudad de Rafaela. Los criterios para la selección muestral se basaron en: a) la escolarización presenta discontinuidades; b) la espacialidad está signada por su emplazamiento en barrios populares. El interés recaía en comprender cómo se establecen los complejos vínculos entre la escuela, el barrio y el sostenimiento de la escolarización de los adolescentes y los jóvenes; c) los establecimientos fueron inaugurados en los últimos años (2015-2016) y se encuentran en proceso de configuración identitaria, tanto internamente como en relación al entramado territorial circundante y d) poseen orientaciones novedosas frente a las tradicionales terminalidades: Música, Artes Visuales y Audiovisuales (escuela A) y Educación Física (escuela B).

Las escuelas A y B, de nacimiento reciente, forman parte de políticas nacionales y jurisdiccionales de expansión del nivel en zonas urbanas del interior provincial y comparten la condición de encontrarse administrativamente en etapa de organización. Ello significa que su equipo directivo (y primer plantel docente) fue designado por las autoridades ministeriales jurisdiccionales, especialmente, para que coordinen su puesta en funcionamiento. Por lo tanto, sus cargos se sustrajeron temporalmente a los mecanismos regulares de ofrecimiento de vacantes para hacer primar ciertos criterios políticos y pedagógicos en los momentos fundantes de su funcionamiento. Las dos directoras a cargo revisten perfiles docentes especialmente seleccionados por su trayectoria en ámbitos educativos de la Delegación Regional de Educación III, principalmente, por su inserción laboral en el Equipo Socioeducativo local, organismo creado por el Ministerio de Educación de la Provincia, en 2008, y territorialmente distribuido en cada una de las regiones. Esta condición que primó en la elección de las directoras organizadoras es indicativa, desde una lectura político pedagógica, de las realidades que, potencialmente, podrían desarrollarse en la puesta en marcha de los establecimientos, emplazados en los extremos norte y sudeste de la ciudad. En efecto, las escuelas A y B forman parte de un entramado urbano heterogéneo, cuya nota distintiva es su acelerado crecimiento poblacional, en el que se combinan rasgos de relegación urbana de modestas viviendas familiares de ladrillo y chapa, con loteos residenciales y emprendimientos inmobiliarios privados. Uno de los barrios cuenta con una importante actividad vecinal, a partir de la cual se fueron conquistando obras y servicios (ver Figura 1).

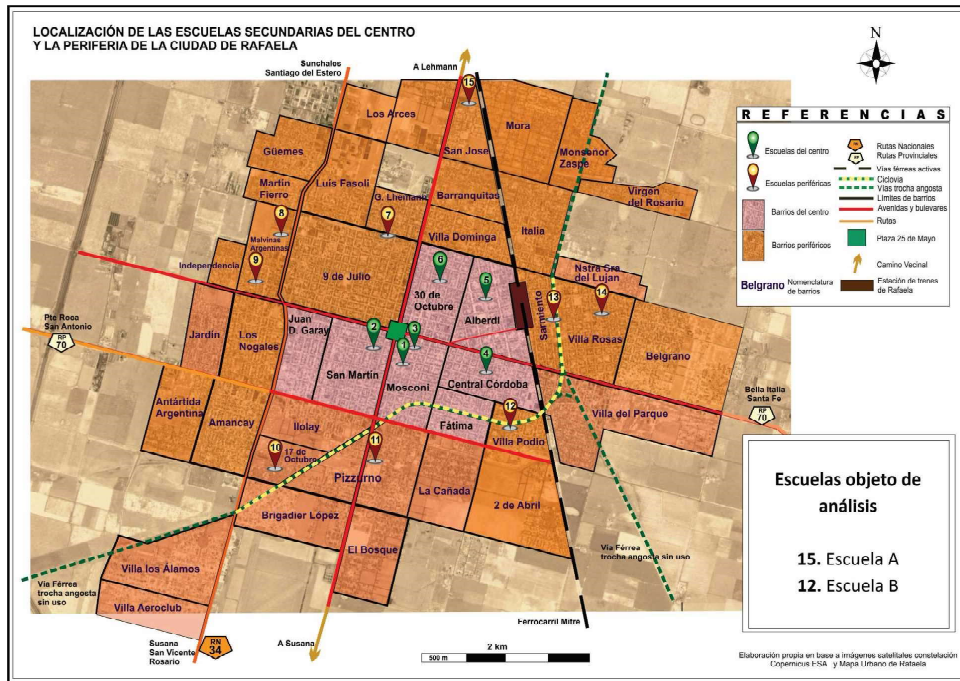
La escuela A se emplaza en un edificio de construcción reciente (2009-2015), cuenta con una matrícula de seiscientos estudiantes en los tres turnos (mañana, tarde y vespertino) y ofrece orientaciones en Arte (Audiovisuales, Artes visuales y Música). Como parte del proceso identitario, en octubre de 2022, se llevó a cabo una votación abierta a toda la comunidad educativa para la elección del nombre de la escuela, con raigambre en representantes de la cultura artística de nuestro país. La escuela B funciona en el edificio de una escuela primaria y, además, ocupa aulas de un centro de educación física. Cuenta con ciento sesenta estudiantes y el ciclo

orientado se especializa en Educación Física. La elección fue parte de un consenso institucional. Para el caso de la escuela A, se fundamenta en la posibilidad de "profesionalizar" las cuestiones vinculadas con lo artístico que, en general, estaban ligadas a proyectos barriales en los que los estudiantes participaban. Para el caso de la escuela B, se observó que, en los primeros meses de funcionamiento (2015), los estudiantes incorporaron registros de convivencia y de organización (orden) en aquellas actividades vinculadas con lo deportivo y muchos participaban en propuestas barriales como las escuelitas de hockey y la práctica de fútbol.

Transformaciones metodológicas frente a la irrupción de la pandemia por COVID-19

La pandemia por COVID-19 durante 2020 planteó desafíos teórico-metodológicos para la producción de conocimiento, en tanto los recorridos planteados inicialmente se vieron restringidos por el cierre de las instituciones y las medidas políticas adoptadas. Las observaciones participantes (Guber, 2016) se vieron imposibilitadas y el diálogo sostenido con los diferentes interlocutores también estuvo limitado por diferentes circunstancias: el trabajo adicional y emergente signado

Figura 1. Plano de la ciudad de Rafaela con la localización de escuelas secundarias en los barrios del centro y periferia



Fuente: Aguilar y Ghirardotti (2021).

por la migración masiva del trabajo escolar en su conjunto a formatos virtuales; la adecuación o las dificultades para ello frente a disposiciones ministeriales cambiantes; las dificultades para conciliar las tareas de docencia y gestión con los cuidados en los hogares y el propio sostenimiento de lo escolar, objetivo prioritario en las instituciones. El tiempo se tornó un bien escaso, sobre todo para quienes integraron las comunidades educativas, a lo que se sumó, a su vez, un malestar extendido basado en la falta de reconocimiento y valoración sociales de las tareas. A ello, debemos agregar aspectos formales y administrativos, vinculados a las autorizaciones ministeriales para el ingreso y el trabajo de campo con las escuelas.

Pese a las dificultades encontradas, el trabajo de campo pudo desarrollarse. Para la producción de datos, se recurrió a la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes, directoras y personal no docente de las instituciones, mediante el uso de plataformas virtuales como Google Meet o Zoom. Los intercambios contaron con un consentimiento informado para la realización de estas entrevistas bajo fines investigativos y con la garantía de anonimato y confidencialidad de los datos.

Para este artículo, nos valemos de entrevistas realizadas a las directoras de estas instituciones con el fin de reconstruir y abordar producciones escolares, cuyo objetivo radica en el sostenimiento de la escolaridad, en el marco de procesos de democratización y ciudadanía. Se realizaron dos entrevistas a cada una de las directoras de las escuelas A y B. De manera intencional, se desarrollaron en dos momentos: el primero de ellos, durante el período de pandemia definido como DISPO, durante agosto y septiembre de 2021. La segunda, un año más tarde, en septiembre de 2022. Esta decisión metodológica respondía a una hipótesis que sostenía el trabajo, a partir de la cual, se consideraba que las producciones escolares adquirieron matices específicos durante el período de pandemia. Esta escisión temporal permitiría, por un lado, advertir las producciones escolares propias del período pandémico y las especificidades producida durante el transcurso de la pospandemia. Por otro lado, se observaría la propia lectura o el ejercicio reflexivo que realizaban las directoras sobre el período de emergencia sanitaria desde una distancia temporal mayor y con condiciones que habían sido resueltas, como es el caso de la presencialidad plena.

Perspectivas teóricas e históricas para el abordaje de la escolarización secundaria, el ejercicio de ciudadanía y las producciones escolares

Proponemos dar cuenta de algunas matrices teóricas para el abordaje de problemáticas de ciudadanía desde los desafíos y las demandas que inaugura, para las instituciones escolares, la democratización de la escolarización secundaria. Las relaciones entre estas nociones forman un campo categorial en el que se cruzan aportes de estudios históricos, sociológicos, pedagógicos y filosóficos.

Cabe mencionar que el proceso de organización de los sistemas educativos nacionales, durante el siglo XIX, sucedió en el marco de uno de los mandatos más profundos para las sociedades latinoamericanas, el de construir sociedades modernas. En nuestro país, con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires

(1863), se establece el origen de la escuela media en Argentina: una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada, que aspiraba a formar una inteligencia capaz de gobernar el país y vencer definitivamente a la barbarie (Puiggrós, 2003, p. 78). Desde sus orígenes, el sistema educativo nacional transitó pocas reformas estructurales hasta mediados del siglo XX. No es sino hasta la reforma de los noventa y posterior traducción en la Ley Federal de Educación (1993), que la educación dejó de ser considerada un bien social y pasó a ser un elemento más del mercado. La Ley Federal de Educación estableció una nueva estructura del sistema educativo nacional: Educación General Básica (EGB), en tres ciclos obligatorios, y los últimos tres años de la enseñanza media (el polimodal) no obligatorios, que serían destinados a la capacitación laboral. Sin embargo, como describe Puiggrós (2003), fue el nivel que más problemas organizativos tuvo, el más carente de recursos y el que evidenció dificultades para diseñar trayectos escolares en relación con las demandas actuales o del futuro próximo. Además, al no ser obligatorio (legalmente), dejaba a la deriva, al finalizar el 9º año de la EGB, a numerosas masas de adolescentes. En 2006, se derogó la Ley Federal de Educación y se reemplazó por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) (LEN), que permanece aún vigente. Se determinó una estructura unificada para el sistema educativo nacional. La educación y el conocimiento se enuncian como bien público, derecho personal y social, garantizados por el Estado.

La LEN estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria y abrió así un conjunto de desafíos para pensar nuevas definiciones teórico-políticas a nivel nacional y provincial. Particularmente en Santa Fe, la reforma comenzó a partir de la sanción de la LEN y de los acuerdos en el marco del Consejo Federal de Educación de 2009 y 2012, lo que finalizó en 2014 con la aprobación de los documentos curriculares que conforman los aspectos formales del currículum. Las nuevas definiciones teórico-políticas se establecieron conforme el artículo 134 opción b) de la mencionada ley. El sistema educativo santafesino pasó a contar con 13/14 años de obligatoriedad total, que incluye la sala de 5 años de edad; el nivel primario, con duración de hasta 7 años; el secundario, 5 años de cursado y el técnico profesional, 6 años. Para la Educación Secundaria, la Provincia de Santa Fe tuvo tres modalidades para el nivel: Orientada, Técnico profesional y Artística.

La democratización del acceso a la escuela secundaria trae a escena dificultades del formato escolar de diversa índole y las relaciones escolaridad-ciudadanía resultan una clave posible para comprender internamente las dinámicas institucionales en las que se traduce, opera y recrea la problemática de la integración y las formas de reconocimiento de la exclusión social. De acuerdo a Tenti Fanfani (2009; 2011), la demanda de escolarización no supone el movimiento social necesario para poner determinados conocimientos al alcance de todos. Esta situación inaugura la paradoja de están en la escuela en simultaneidad con un proceso de exclusión social ligado al capital cultural y el acceso democrático al conocimiento (sobre lo cual, también advierte el autor, hay, a su vez, una incapacidad para demandar este derecho dada la propia condición de exclusión).

Una lectura orientada desde una perspectiva solo anclada en el principio de obligatoriedad que establece la ley limita la posibilidad de considerar el real acce-

so y el sostenimiento de la escolaridad en el nivel secundario bajo condiciones precisas que operan en los territorios como principios de exclusión y desigualdad. De aquí, que *lo escolar* excede el programa institucional protegido de los desórdenes del mundo (Dubet, 2006). Las demandas de las familias, las lógicas que instalan las políticas públicas, las problemáticas del territorio y las condiciones de vida y trabajo de las comunidades son algunas de las dimensiones que atraviesan los procesos en pos del sostenimiento de la escolaridad. Se trata, tomando el análisis de Abratte (2019):

De un dar escuela como derecho, aún fuera de la escuela, interpretar el fracaso escolar en sus determinantes históricas y subjetivas; el olvido y la ceguera, la negación, la necesidad de "destrabajarla" para poder enseñar; la enseñanza en el sentido más profundo, interrogando no sólo al conocimiento sino al saber y la recuperación del sentido real de la palabra como condición necesaria para una práctica pedagógica. (2019, pp. 74-75)

Desde esta perspectiva, las relaciones escolaridad-ciudadanía suponen otros puntos de partida teóricos y epistemológicos en su abordaje. Retomando a Van Gunsteren (en Jelin, 2012), la ciudadanía puede ser encarada desde un plano más abstracto y general:

En efecto, desde una perspectiva analítica, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué en el proceso de definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados (Van Gunsteren, 1978, en Jelin, 2012, p. 21).

De modo que, tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y de cambio. Las prácticas escolares se hallan relacionadas a demandas por el acceso a derechos de otra índole, como el derecho ambiental, los derechos sexuales y (no)reproductivos, étnicos, como de otros tipos que actúan como expresión de políticas con horizontes de igualación en sociedades estructuralmente desiguales. Por ello, en términos de Vidoz y Coicaud (2016), más que como un haz de derechos igualitarios, hay que concebir a la ciudadanía como estatus excluyente y desigual, regida por lógicas de poder, desde la cual se configuran dinámicas de integración y exclusión. Fuera de ser pensada como principio homogeneizador, atiende a las relaciones de poder implicadas, a estrategias, barreras y demandas que se juegan en torno a quiénes, cómo y qué se definirán cómo problemáticas emergentes a abordar. Ello nos llevó a articular las prácticas de ciudadanía con la noción de *producciones escolares* (Informe de Avance, 2022) la cual se vincula con lo que la escuela produce cuando su dinámica cotidiana se traza en el horizonte de garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel, es decir, las acciones concretas para el sostenimiento de la escolaridad de la población estudiantil que atiende cada establecimiento educativo. Es decir, se trataría del *despliegue de acciones inéditas en pos de la efectiva escolarización de poblaciones estudiantiles que presentan -a priori- un vínculo frágil con lo escolar*. El interés por las producciones escolares supone la posibilidad de caracterizar procesos que abonan al sostenimiento sin priorizar las condiciones de vulnerabilidad

sobre las que se asientan las dificultades y la fragilidad, sino considerar las dinámicas, acciones y prácticas que hacen al sostenimiento. Ello puede atenderse a partir de documentar las estrategias institucionales, la creación de formatos, espacios y temporalidades particulares, los cursos de acción específicos, las condiciones de trabajo y procesos de subjetividad docente y los movimientos producidos en la cultura institucional en pos de generar vínculos respetuosos y acogedores de la alteridad.

La distinción que realiza Nicastro (2017) entre institución y organización resulta productiva a los fines de anclar las producciones escolares dentro de lo que concibe como organización escolar, un espacio de concreción de lo institucional, como ámbito de desarrollo, expresión, producción, acción y traducción de las instituciones. Por su parte, lo institucional, desde su lectura de Enriquez (1989), supone un modo específico de relación social que tiende a formar y socializar a los individuos de acuerdo a un patrón específico, donde existe la voluntad de prolongar un estado de cosas. Aun así, es propio mencionar que la idea de organización no es sinónimo de institución, no es otro nivel ni es el afuera, sino que una y otra, organización e institución, se consideran en vinculación y lo que prima es la idea de transversalidad. Esto es así cuando "se define la institución como el resultado de lo que la sociedad instituye en cada tiempo, en el sentido de mantener en pie la maquinaria social y, en simultáneo, de producirla" (Nicastro, 2017, p. 29).

La organización, en tanto emplazamiento geográfico e histórico, reúne a un número de personas para trabajar y alcanzar una meta común o unas finalidades específicas. Allí, se sostiene la inscripción de posiciones y regulaciones que pautan los desempeños de los actores y se presentan, de modo idiosincrático, las relaciones con los objetos de trabajo, con el contexto, con los otros. Es por ello que la pregunta que guía nuestro trabajo se ancla en los rasgos que asumen las organizaciones escolares y sus *producciones*, frente a las finalidades ligadas a la construcción de ciudadanía y al sostenimiento de la escolaridad. En este sentido, indagar en ellas es un modo de explorar los accionares inéditos que despliegan los actores escolares en virtud de las finalidades que trazan para sus trabajos, pero en el marco de una organización que intenta inscribirse en un horizonte de universalización del nivel secundario y en donde el sostenimiento de la escolaridad y sus propios marcos interpretativos se ven interpelados.

Producciones escolares: condiciones y avatares

Las discusiones entabladas en torno a las demandas y los desafíos que inaugura para las instituciones escolares la democratización de la escolarización secundaria adquirieron matices específicos en nuestra investigación. Como hemos referido, las *producciones escolares* resultan acciones que deben anclarse en ciertas condiciones organizacionales y lecturas sobre la propia institución por parte de quienes la integran. El lugar y la percepción de estas condiciones resultan un elemento primigenio para abordarlas. Por ello, interesa manejar estas producciones a partir de la delimitación de dos momentos que actúan como suelo y punto de

partida para la promoción, la activación, las puestas y los ensayos para el sostenimiento de la escolaridad, como alojar y dar escuela, en términos de Abratte (2019). Como hemos anticipado, para la reconstrucción de las producciones escolares, nos valemos del análisis de entrevistas realizadas a directoras de las escuelas A y B, el cual distingue dos momentos. En primer lugar, uno anclado en la construcción identitaria de las escuelas, vinculado a las características del territorio, de los sujetos participantes, de las acciones formales y formativas. En segundo lugar, un momento marcado por la emergencia del COVID-19 y las dificultades excepcionales que acarreó, en términos de una transformación radical en los modos en que se venían realizando las prácticas y los nuevos desafíos para el sostenimiento de la escolaridad.

Creando escuela: construcciones identitarias como cimientos del sostenimiento

Como se ha desarrollado, las escuelas A y B son consideradas de nacimiento reciente. Las condiciones de creación deben comprenderse como parte de un proceso más amplio, que involucra estrategias para el sostenimiento de la escolaridad. Los contextos socioterritoriales, sobre los cuales se cimentan estas instituciones, forman parte de algunas de estas condiciones de creación y participan en la construcción de propuestas pedagógicas. Como afirman las directoras, se trata de "chicos que viven situaciones complejas", "los pibes de estos barrios que no accedían a la escuela secundaria o, si accedían, no terminaban". Sin ánimos de lecturas simplistas sobre problemáticas sociales de orden excluyente, los procesos de integración y construcción de ciudadanía no son ajenos a las dinámicas vividas en los territorios sobre los cuales se emplazan estos establecimientos. Como podemos recuperar del relato de ambas directoras, la mera ubicación de las escuelas en sectores que no son del centro de la ciudad actúa, como mecanismo de demarcación y de relegación urbana:

Y la zona norte tiene una cuestión como de, de cierto, digamos, queda como relegada a lo mejor, al, al resto de la ciudad, que se mueve mucho con lo que pasa en el centro, las escuelas vos fijate que están siempre en el centro, hay una cuestión territorial ahí importante. Esta escuela da respuesta a todos estos barrios, que por ahí la distribución de la ciudad, fueron como quedando tal vez medio, como parte de lo nuevo. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

La relegación urbana coexiste con problemáticas sociales identificadas que, sin dudas, han operado en la selección del perfil de las directoras para los establecimientos -quienes poseen trayectorias e inserción laboral en el Equipo Socioeducativo local-. Particularmente, las directoras comprendían que se trataba de una población con problemáticas vinculadas a la deserción escolar. Como bien referían:

Los chicos que nosotros teníamos hacía mucho tiempo que no estaban escolarizados, con lo cual la concepción de escuela fue tremenda. (Directora de la escuela B)

Sobre todo estos chicos que van y vienen, y que por ahí repitieron, que vienen de situaciones complejas en otras escuelas, traerlos, y, traerlos a una nueva escuela, hay que mostrarles ese camino hacia donde vamos. (Directora de la escuela A)

Ello nos habla de un trabajo inicial por posicionar la escuela en los barrios y la labor imperante, como desarrollaremos en las próximas líneas, de crear condiciones de identificación para que los jóvenes accedan: "no había forma de hacerlos entrar", mencionaba la directora de la escuela B. Se sumaban, a su vez, problemáticas de consumo de sustancias, delincuencia, como cuestiones vinculadas a las dinámicas familiares de quienes asistían que dificultaban la permanencia y el sostenimiento en el nivel. De este modo describían las situaciones de los jóvenes las directoras:

O sea, el barrio también era complicado. Los chicos, habían cuestiones de, del delito, digamos, mezcladas ahí en sus conductas dentro de la escuela también. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

Había chicos con realidades complicadas, con situaciones complicadas, complicadas a nivel, eh, digamos, ¿cómo decirles? ya, eh, con el tema de, a una línea del tema de, eh, del, de, no sé si llamarle delincuencia, pero estaban ahí. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

Nosotros tenemos, que sé yo, en el turno vespertino, el 50% de los estudiantes queda libre, porque no puede, porque trabaja, porque tienen una realidad difícil en su casa, porque me tengo que quedar a cuidar a mis hermanos, porque mi mamá se fue a trabajar, porque se separaron mis viejos y no tengo con quien, o tengo que cuidar a mis hermanos, o quede embarazada, así, ¿no? Un universo de situaciones, entonces quedan libres a mitad de año. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

Finalmente, en esta caracterización de las condiciones sobre las que se cimentaron y dieron inicio a estas instituciones, debemos dar cuenta de otras particularidades consideradas problemáticas. El contexto edilicio para el propio funcionamiento y la propuesta pedagógica fue uno de ellos, así también como las condiciones y las situaciones institucionales que atravesaban los quehaceres y que supuso habitar espacios compartidos con otros niveles y programas educativos ajenos a la propia escuela. Finalmente, puede mencionarse el arduo trabajo para consolidar un plantel docente, entre otros aspectos implicados.

Las condiciones edilicias en ambas instituciones suscitaron problemas, aunque, en un caso, se trataba de un edificio nuevo (escuela A) y, en el otro, se utilizaron las instalaciones de otro establecimiento educativo (escuela B). En el caso de la escuela A, el edificio estuvo en construcción diez años y se dio inicio al ciclo lectivo de los niveles inicial, primario y secundario en 2016. Ello implicó un trabajo de organización de las escuelas que, al no contar tampoco con escalafón, requirió docentes de la región para dar inicio. En esta escuela, comenzaron dos cursos de primer año, con treinta y cinco estudiantes en cada uno de ellos. Elegidas las directoras para cada uno de los niveles, en el caso del nivel secundario, que es el que nos compete, el

trabajo comenzó por "poner a punto" todo el establecimiento. La directora de la escuela A señalaba que se encontró, en sus palabras, con una "escuela vacía", sin mobiliario, con los vidrios manchados y el edificio sucio.

El caso de la escuela B fue diferente, dado que no poseía edificio propio. El nivel secundario debió "acomodarse" y compartir el espacio con los niveles inicial y primario. El secundario comenzó con cursos de primer y segundo año. Se asignaron para ello tres "aulitas" que daban a la galería de esta escuela. Una de ellas, correspondiente al jardín de infantes, fue el lugar donde se radicó la Dirección. Con estas palabras lo relata su directora:

Yo ocupaba el aula del jardín de infantes, digo, yo quiero, para que lo visualicen, las aulas de jardín de infantes son mesitas de jardín de infantes, entonces yo citaba algún padre y nos sentamos en las mesitas de jardín de infantes. Con muy poca luz. (Escuela B, julio de 2021)

Compartir el espacio también traía aparejado otras problemáticas de convivencia que debían ser abordadas entre las directoras de los distintos niveles; por ejemplo, las vinculadas a la vestimenta, el uso de malas palabras y los tratos entre los jóvenes de secundario. Asimismo, la organización interna, las dificultades por establecer un plantel docente y los problemas de infraestructura estaban presentes:

Hubo que cambiar, cambié aberturas, bueno, modificamos varias cosas, por eso, como que fueron muchos frentes juntos que hubo, demasiados. Las aulas tenían demasiada humedad, entonces había que hacer mucho trabajo ahí. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

Es importante mencionar que el cargo de directora fue, como ella misma enuncia, el único asignado y su figura ocupó un rol central sobre el cual recayeron múltiples actividades. Entre ellas, el rol de secretaria y preceptora (hacerse cargo de los docentes que no podían asistir, llamar a los reemplazos, cargarlos en el sistema, manejar las inasistencias), el de portera, en ocasiones (limpieza y manutención), el rol de administrativa (manejo de fondos, búsqueda de presupuestos, realización de rendiciones). Ello es relatado con angustia y fatiga:

Fue muy difícil. Todo fue muy difícil chicas. Pero muy difícil, porque en realidad, el primer año era, yo estaba de bombero, así, al principio los profes había algún problema en el aula, que era constantemente que había algún problema en el aula, si no era en el primero era en el segundo, si no era en simultáneo, digamos, entonces tenía que ir yo a ver qué es lo que pasaba, entonces me llevaba los chicos, hablaba, los chicos lloraban porque, eso generó, paso mucho en el 2015. Mucho, mucha angustia, una carga tremenda de vidas de miércoles chicas, realmente. Muy doloroso, yo recuerdo irme, tirada. Con mucho, mucho dolor. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

En el caso de la escuela A, ese "compartir" estuvo anclado a la convivencia inicial con el programa educativo "Vuelvo a estudiar", centrado en el regreso a la escolaridad de estudiantes de secundario que, por diversos motivos, habían aban-

donado el nivel⁵. Se trataba de adolescentes de mayor edad que, si bien comenzaban el secundario, lo hacían en cursos separados, con docentes diferentes y bajo la coordinación del equipo socioeducativo de la provincia de Santa Fe. La percepción de esta situación fue la experiencia de "dos escuelas en una" -así lo manifestó su directora-, con problemas para el ejercicio de la autoridad -ya que estaba la directora del nivel secundario y las referentes del programa por otro- y también de diálogo y consenso entre los equipos docentes, ya que estos también estaban divididos. En este marco, la convivencia entre los adolescentes suscitó conflictos, pero, también, con los vecinos del barrio. Esto generó disputas territoriales, en las cuales la escuela operaba como epicentro de diversas conflictividades. En este contexto, un hecho de violencia extrema, como fue el asesinato de uno de los estudiantes del Programa "Vuelvo a Estudiar", operó como instancia bisagra. Como lo refería la directora, ella era la cara visible de la escuela y el pedido de explicaciones sobre lo acontecido se dirigía a su persona. A partir de ese momento, se desplegaron, en la escuela A, otras estrategias, donde la directora demandó ocupar el lugar de autoridad para todos los estudiantes, indistintamente del programa al cual pertenecieran. Dirigir la institución suponía "ponerle el cuerpo" y atender las demandas para establecer cierto "orden" y consensuar líneas y horizontes de acción. En palabras de la directora:

Pero necesita organización, se necesita, la escuela necesita un orden, ¿sí? Que, lejos de ser una estructura rígida, pero... ¡un orden! [...] Porque poner el cuerpo a situaciones como esas, hay que estar, y no huir por, bueno, y no huir, no es huir, pero es cuestión de decir, bueno yo doy clases a esto, en este entorno, complejo, había que buscarle la manera de llegar a esos grupos, qué ofrecerles, porque venían de fracaso de otras escuelas, entonces las trayectorias fueron distintas. [...] Sobre todo estos chicos que van y vienen, y que por ahí repitieron, que vienen de situaciones complejas en otras escuelas, traerlos, y, traerlos a una nueva escuela, hay que mostrarles ese camino hacia donde vamos. Por lo menos, ¿no? Necesitan un orden ellos también. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

Como puede advertirse, los comienzos de ambas escuelas estuvieron signados por situaciones que han requerido reconocer en el territorio las propias condiciones de trabajo y anclar las problemáticas concretas a los fines de direccionar líneas de acción para el acceso, permanencia y sostenimiento de la escolaridad. Con este cometido, se fueron desplegando diferentes producciones escolares -en mayor o menor medida institucionalizadas- con distintos objetivos y metas a alcanzar, acordes con las aproximaciones, los diagnósticos y las problemáticas concretas que las directoras y los equipos de trabajo identificaban y que operaban como principios de exclusión y desigualdad. Si bien no ahondaremos en las derivas y las modalidades de implementación, pueden sistematizarse de este modo:

⁵ En 2013, la provincia de Santa Fe implementó el Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE), una política socioeducativa de reingreso escolar, cuyos objetivos principales eran la restitución del derecho a la educación y la inclusión socioeducativa (De Ponti, 2022).

El trabajo con docentes y el armado de trayectorias individuales

Este trabajo mancomunado con docentes parte de poder trabajar desde la individualidad y las problemáticas que pueden ser identificadas por el docente en la escuela. En el caso de la escuela A, se realizó un proyecto de trayectorias individuales que atendía a las cronologías de aprendizaje y a las situaciones particulares que vivencian quienes asisten a la escuela (enfermedad, cuidado de familiares, embarazo, condición de alumno libre). Analizado entre los docentes y las directoras, se realiza un plenario y, con base en ello, se arma una trayectoria para que el estudiante pueda complementar lo que no pudo llegar a realizar.

El trabajo en "Ruedas de convivencia" y "consejos de convivencia"

Las "Ruedas de convivencia" forman parte de un programa provincial que se incorpora al diseño curricular en primer y segundo año del secundario. Este dispositivo ha sido muy utilizado en estas instituciones por promover espacios donde los jóvenes pueden expresar sus sentires y vivencias. En el caso de la escuela A, es referido por su directora como un espacio esencial para habilitar la palabra y generar diálogos e intercambios sobre las situaciones que afectaban a los estudiantes.

Esta posibilidad de conocerlos, de que se sientan a gusto, de que les guste la escuela, de que sean parte del grupo, de que sientan la confianza, de que tengan la libertad de expresarse, en todos los aspectos, ¿no? esto de decir me pasa esto en mi casa, me pasa esto con vos que sos compañero mío, me siento bien hoy, me siento mal hoy, esto no me gusta. Bueno, esos espacios no se generan porque sí. Estas posibilidades se trabajan, y se trabajan en las aulas, y esta, y esto de las ruedas de convivencia posibilita todo esto. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

En el caso de la escuela B, se trató de una iniciativa para dar ciertas respuestas hacia problemáticas que se generaban entre el nivel secundario, pero también con los otros niveles, dado que se compartía el edificio. La creación de un "consejo de convivencia" procuró descentralizar el modo en que se abordaban las normas para poder dar participación a diversos actores de la institución; entre ellos, al personal no docente y a los propios estudiantes, para que se sientan implicados a partir un modelo de autoridad no verticalista que, como ya se advertía, era poco efectivo. Como refería su directora:

Pasó esto, yo observaba que los pibes no nos daban bolilla a los adultos cuando ponemos algún tipo de límites, pero que sí le daban bolilla a los compañeros. Entonces yo tenía que darle lugar a esos compañeros, para que tomen otro tipo de autoridad, y que los empiecen a escuchar a sus propios compañeros. [...] Yo necesitaba, me parecía que si nosotros como adultos nos poníamos en ese lugar de poner normas, y esas cuestiones, si no eran debatidas, si no eran habladas, no eran consensuadas, no daban resultado. [...] Bueno entonces, y sí, lo que veía, lo que fuimos haciendo, y los profes me lo cuestionaron mucho al principio, y después los que se quedaron se dieron cuenta de que estaba bien [...] Fuimos ajustándolo en la medida que íbamos viendo que ellos iban respondiendo también. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

El desarrollo de iniciativas de formación profesional

En el caso de la escuela A, luego de las dificultades para articular el Programa "Vuelvo a Estudiar", se tomó la propuesta traída por las representantes del Ministerio de Educación Provincial, vinculada a centros de formación profesional. Se desarrollaron talleres de electricidad, informática y peluquería como actividades complementarias al dictado de clases.

El trabajo con el centro de estudiantes

En la escuela A, se acompañó el surgimiento de un centro de estudiante, que promovía la cultura democrática y el acceso al voto para la elección del primer presidente. Desde estos espacios, se han organizado diversos proyectos, torneos y líneas de acción con los estudiantes.

El trabajo articulado con otras instituciones como la municipalidad, la provincia y referentes barriales

La articulación con otras instituciones ha sido también un modo de realizar acciones que favorezcan el sostenimiento de la escolaridad desde el reconocimiento de situaciones de desigualdad que participan de modo expulsiva. En el caso de la escuela A, se realizaron acuerdos con la Municipalidad de la ciudad para trabajar con el área de Inclusión Educativa. Representantes de esta área iban a la escuela y trabajaban de manera individual con determinados estudiantes con el material elaborado por el docente de las diferentes áreas. Un trabajo que la Directora reconoce como "un cuerpo a cuerpo ahí, mano a mano con el docente" y que "les permitía a los estudiantes al año siguiente insertarse nuevamente en el aula, con otra impronta".

En el caso de la escuela B, se realizó un trabajo con referentes barriales en pos de construir procesos de identificación entre la labor de estas personas que habitaban sus mismos barrios (donde los estudiantes se veían reconocidos), lo que habilitaba nexos con la escuela y el sostenimiento de la escolaridad.

El desarrollo de proyectos especiales y particulares

Estos proyectos procuran integrar las actividades llevadas a cabo durante el año lectivo y, también, generar un espacio de encuentro e intercambio con las familias. En el caso de la escuela A, solo pudo desarrollarse en 2019, luego de la emergencia de la pandemia, e integró actividades tales como muestras de cine, de teatro, plástica y música, donde participaron estudiantes y también profesores de estas performances. Otros proyectos que forman parte de este tipo de iniciativas fueron el taller de murga y otro más vinculado a un espacio curricular, como fue el taller de economía, que se articuló con uno de cocina.

En el caso de la escuela B, también se desarrollaron diversos proyectos. Por ejemplo, el trabajo "en tribus", el cual procuraba integrar a estudiantes de 1° a 5° año en distintas actividades dirigidas por los profesores. Otro tipo de proyecto fue el denominado "A mi barrio lo recuerdo así", desarrollado por iniciativa de una profesora, el cual, luego, se extendió y se transversalizó con otros docentes y áreas para abordar el barrio.

Todas estas acciones pueden ser comprendidas desde una perspectiva que tienen como fin cimentar procesos de identidad institucional que alojen, alberguen y produzcan lazo, una construcción de vínculos significativos, afectivos, capaces de sostener la escolaridad. En la elección y la puesta en funcionamiento de las modalidades de estas escuelas, reconocemos una producción interesante para comprender los intentos por forjar identidad y pertenencia con las escuelas y así promover el sostenimiento de la escolaridad.

En ambas escuelas, las elecciones de las modalidades estuvieron sujetas a sus intereses, pero ancladas en los diagnósticos de quienes trabajaban allí, a las problemáticas que atravesaban los territorios, como así también a los intereses detectados por las directoras, capaces de operar como enclaves tanto en el acceso como en la promoción y el sostenimiento de la escolaridad. Por ello, el trabajo con las modalidades fue tan significativo en los modos de recuperar lógicas situadas, que otorguen sustento y produzcan vínculos fuertes. En el caso de la escuela A, la modalidad de este secundario tiene diferentes improntas. Por un lado, la orientación en Música integra prácticas del barrio y supone la posibilidad de profesionalizar estas actividades que se despliegan en el terreno de la cultura, como son las murgas y las comparsas. Por otro lado, la modalidad de artes visuales también adquiere impronta e importancia en el marco de otras actividades artísticas, como son la danza y el teatro, con capacidad de proyección y trabajo. Esta característica ligada a la profesionalización de lo artístico es una estrategia señalada y valorada, que acompaña la propuesta de crear identidad y de forjar lazos con las familias y el barrio. Como refería la directora:

Nosotros al tener modalidades artísticas, también tenemos que darle el sentido a lo artístico, porque socialmente lo artístico en función de la economía, de las naturales, y de todo lo demás, fue quedando relegado, y parece que lo artístico no tuviera un sentido. Nosotros al proponer cuestiones concretas de trabajo, yo se que puedo hacer algo con lo que estudié de arte, yo puedo apuntar a esto, yo puedo hacer esto. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

Finalmente, la incorporación de la modalidad audiovisual estuvo sujeta a un interés político-pedagógico de acceso a un área que podría, fácilmente, ligarse a condiciones de privilegio social. La modalidad fue propuesta no solo porque formaban parte actual de las condiciones de sociabilidad de las juventudes, sino porque permitía interpelar a los jóvenes desde estos lugares más vinculados a lo tecnológico, crear incentivos y favorecer el sostenimiento. Así era señalado:

Y acá, nosotros por la población que tenemos, eh, la idea es, la idea siempre fue las mismas oportunidades que tienen la zona sur, exactamente las mismas, entonces por eso también pensamos en esta cuestión, primero como lo audiovisual, decir bueno yo estudio lo mismo que acá, o sea, planteó la, la tengo las mismas posibilidades y oportunidades, yo tal vez muestre otra cosa de lo que se vive acá, de mi realidad, de mi forma, de mi familia, de mis costumbres, de lo que yo quiero. Y a lo mejor acá se muestran otras cosas, todo bien. Pero la idea es siempre darle esto de las mismas oportunidades. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

La posibilidad de producir contenidos desde sus propios entornos y hacer de ello un espacio de formación y escolarización fue decisiva en la elección de esta modalidad. La proximidad al manejo de redes, a los medios y a su análisis permitía integrar intereses que participan y producen sociabilidad en estas generaciones. De este modo lo explica la directora:

El adolescente es mucho de lo audiovisual, esta posibilidad de que mostraran a través de la modalidad quiénes eran, qué hacían, cómo llegaron a la escuela, qué situaciones tienen, mostrarle a Rafaela a través de la modalidad audiovisual y lo artístico, quienes son ellos, ¿no? Así que el tema de la elección de la modalidad, pasó por ahí. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

En el caso de la escuela B, el proceso de elección de la modalidad se llevó adelante de manera más consciente respecto a la importancia de esta para producir instancias de identificación, elección y permanencia en la institución. Como bien recupera la Directora de este establecimiento y en función de algunas de las problemáticas ya señaladas, la escuela había comenzado muy estigmatizada y los estudiantes también se autopercebían como "mal vistos".

La Directora lo enuncia de esta manera:

Me acuerdo que la primera vuelta que vinieron los chicos, bueno, fuimos a, les mostramos la escuela, fuimos al salón de actos, y yo les digo ahí: bueno, y acá vamos a hacer el acto de colación cuando ustedes se reciben y que terminen 5to. "Bah, profe! nosotros no vamos a terminar", así... ¿Cómo que no van a terminar? Pero no profe, nosotros vamos a ver si terminamos este año, seguro que repetimos. Así que bueno. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

Es por ello que la elección de la modalidad procuró instalar un perfil de estudiante que sea atractivo para los propios jóvenes y familias del barrio. Así lo describe la Directora:

Les propusimos también el para qué, cuál era el objetivo, cuál era la idea de escuela que nosotros queríamos, que la idea es que los chicos elijan la escuela por la modalidad, no por el descarte digamos, no por algo que carcome su autoestima, sino por algo que la puede mejorar. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

Como puede notarse, había un objetivo bien preciso de crear lazos de permanencia en el nivel, que suponía correrse de los lugares más estigmatizados. Luego de la decisión de la modalidad conjunta, hubo todo un trabajo de fundamentación con los supervisores para habilitarla y comenzar a trabajar en conjunto con el Centro de Educación Física (CEF) de la ciudad para que la escuela tenga prioridad en el uso de sus instalaciones. Ello decantó en un convenio para el uso de aulas de materias específicas de estudiantes de 4° y 5° año dentro del CEF. Es preciso destacar el movimiento que realiza la escuela, donde los marcos para abordar el sostenimiento forman parte de la propia propuesta y modalidad a los fines de generar un trabajo de producción de identidad, de "imponer otro tipo de imagen", en palabras de la directora.

Emergencia por COVID-19: nuevas reglas de juego y desafíos para la permanencia y el sostenimiento

La emergencia del COVID-19 en las escuelas analizadas tuvo diversos efectos y operó disruptivamente en los distintos proyectos, programas y modos en que se venía abordando el problema del sostenimiento de la escolaridad y la desigualdad. Debieron, por ello, crear nuevas estrategias y campos de acción para una problemática que, por un lado, fue extensiva a todos los establecimientos educativos de Argentina y, al mismo tiempo, adquirió matices específicos en contextos más hostiles, caracterizados por tendencias excluyentes y fragilidad de los lazos.

Debemos reconocer, en estas instituciones, dos modos bien diferentes respecto a la creación de formatos, espacios, temporalidades y modos de gestión de la presencialidad.

En la escuela A, el advenimiento de la pandemia, en sus inicios, supuso una serie de medidas, como la implementación de Classroom y WhatsApp, entre otros recursos más o menos compartidos. Sin embargo, a medida que el tiempo fue pasando, estas acciones perdieron su eficacia tanto en estudiantes como docentes: "la pandemia puso en jaque todo eso, hubo una crisis estructural tremenda, y si no te adaptas te enfermas". A su vez, el aislamiento cortó las interlocuciones con los equipos territoriales municipales y con el centro de estudiantes, que eran los que actuaban creando puentes y permitían abordar situaciones y tomar decisiones contextualizadas. Es por ello que, luego de los extensos períodos de aislamiento durante los primeros meses, se determinó el despliegue de un nuevo accionar por parte de directivos y docentes que respondía a la realidad vivida:

Lo que pasa es que acá, nosotros, si no es presencial, casi que no es te diría. Por la realidad que tiene la escuela. Eh, la presencialidad a ellos le da la idea de que tienen que venir a la escuela y que tienen que estar. Lo virtual es complejo en todos los aspectos. Tenemos una población grande, que no tiene los medios. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

La gestión comenzó a diseñar un cronograma institucional, desanclado de las regulaciones y las normativas nacionales y provinciales, para asegurar una presencialidad continua de los grupos a través de un cronograma semanal dividido en clases "intensivas" y clases de "apoyo" como propuesta de bimodalidad. De este modo, los estudiantes asistían todas las semanas, aunque intercalaban su participación en uno u otro tipo de clase. La finalidad era evitar la lógica de las burbujas sanitarias que -según las estadísticas elaboradas por los mismos actores escolares- perjudicaban la continuidad de la mayoría de los estudiantes y, específicamente, en el contexto de esta escuela, como refería la directora: "Que vengan a la escuela es la única manera de sostenerlos", ya que se trataba de "no perder el ritmo y el contacto con la escuela", es decir, garantizar, en cierto modo, el sostenimiento de una escolaridad que se veía aún más resquebrajada.

La implementación de un cuadernillo como trabajo transdisciplinar y transversal también constituyó una producción escolar que procuró sistematizar el diverso material que, según el área o materia, se desarrollaba de manera fragmentada. Por ello, la propuesta fue producir una serie de cuadernillos impresos, para cada

curso, que no solo permita construir objetivos comunes entre los espacios curriculares, sino también habilitar el trabajo desde la bimodalidad, "un poco en la escuela, un poco en casa".

Pese a los esfuerzos, la pandemia implicó, para este establecimiento, no solo problemáticas vinculadas al sostenimiento de la escolaridad, como aspecto que ya se venía abordando desde diversas propuestas, sino que, fundamentalmente, se percibió una sensación de "volver a empezar", una interrupción con consecuencias en las redes que se habían podido sostener y producir previo a 2019. De esta forma se refería la directora:

Sí, esto de buscar, de salir a buscar a los chicos para que vengan a la escuela, para que sostengan, el armado de trayectorias, se, la mitad se perdió en el camino. La mitad se perdió. Ahora estamos remontando de nuevo. Este llamado nuestro permanente, es tratar de que vuelvan, de que vuelvan, de que vuelvan. No sé cuánto vamos a lograr, pero nos llevó años llegar al 2019, bueno, ahora nos va a llevar años volver a remontar después todo esto. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

En el caso de la escuela B, el impacto del aislamiento se percibió de manera diferente y, gracias al trabajo previo, se pudo "organizar la escuela":

Nosotros apenas pasó lo de la pandemia, apenas nos enteramos de la pandemia, nosotros enseguida organizamos la escuela, y la verdad que nos organizamos tan bien, que después lo pudimos sostener en el tiempo, incluso algunas escuelas nos llamaron para preguntarnos cómo habíamos hecho. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

A diferencia de los indicios recogidos en A y a contrapelo de lo que podríamos suponer, desde la óptica de la entrevistada, la escuela B pudo sobrellevar la migración a formatos virtuales sin mayores complicaciones. La interacción escolar se planteó a partir de dos estrategias. Por un lado, la plataforma Classroom, a la cual los profesores subían contenidos de los espacios curriculares. Por otro, los materiales que se enviaban vía WhatsApp o bien se dejaban en una fotocopidora del barrio -y también en la misma escuela- para que puedan ser retiradas por los estudiantes. Sin embargo, lo que puede recuperarse, a través del relato de la Directora, es cierto desgaste en el tiempo, que se evidenció en 2021, y que recayó en desgano fundamentalmente para el plantel docente:

Este año está como muy desordenado, viste que yo te decía antes, la sensación mía es que el año pasado estábamos más estructurados y más ordenados. Este año con el vaivén de que estamos en un lado, y que después estamos en el otro, y que después estamos con una burbuja y que después tamos con la otra [...] ustedes piensen que los vemos a estos pibes una semana por mes, ¿no? Entonces eso como que, el clima no está siendo muy jovial. Está muy triste el clima. Esa es mi sensación, mi percepción, de lo que escucho, de lo que veo en los profes. Esta como muy, como, no se, como... Los he visto como así, [...] Como una bolsa que la lleva el viento en vez de pensarse más protagonistas. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

El malestar, sin embargo, no significó, para esta escuela, mayores problemas en términos de sostenimiento de la escolaridad. De hecho, como recupera su directora al considerar las estadísticas oficiales, si se advierte que la media provincial fue un 40 % de deserción escolar y que ella misma, en primera instancia, estimó un 25 % de caída de la matrícula, finalmente, solo un 4 % abandonó el nivel. También, en esta dirección, debemos agregar que, pese a que -a nivel ministerial- la utilización de "burbujas", durante 2021, fue una estrategia para mitigar la cantidad de personas en las aulas, la escuela permaneció abierta y los estudiantes pudieron habitar esos espacios. Esto sucedió porque la escuela contaba con computadoras, internet, orientaciones para las tareas y plataformas, como también por la contención y un ámbito amable para permanecer en el establecimiento.

En ambas instituciones, el trabajo en pandemia significó un quiebre para los proyectos que se venían desarrollando y un "volver a empezar" en muchos aspectos. Por ello, en las entrevistas realizadas durante el 2022, las directoras leen el período pospandemia como de "reconstrucción" y desde cierta añoranza por los años previos. Además, ambas destacan, en especial, la complejidad de volver al hábito escolar, de permanencia en las aulas, de convivencia con otros niveles, de nuevos y necesarios acercamientos con los estudiantes a partir de pensar nuevos proyectos porque muchos de los anteriores y las redes forjadas durante la pandemia se debilitaron o desaparecieron. Recuperamos el testimonio de una de las directoras:

Bueno, porque lo que fue 2020 y 2021, bueno, fueron años muy complejos [...] Tratando de re-vincularnos con nuestros estudiantes, porque a muchos de ellos les cuesta volver a retomar la escuela ¿no? Y después nosotros como docentes, nosotros como equipo directivo, y nuestros profes, que bueno, que también, ¿no? Esto de ahí, como una cuestión de, de querer volver al 2019, de querer volver a la clase tradicional, y por otro lado, viene todo el proceso este que nos dejó la pandemia. (Directora de la escuela A, septiembre de 2022)

Algunas reflexiones finales

A lo largo del artículo, nos hemos detenido en reconstruir producciones escolares que han orientado el sostenimiento de la escolaridad de dos escuelas públicas de la ciudad de Rafaela, de nacimiento reciente, caracterizadas por estar emplazadas en barrios populares y por albergar jóvenes con discontinuidades o problemáticas vinculadas al sostenimiento de la escolarización. Estas producciones, concebidas como acciones y estrategias, se desarrollan de manera situada, dado que los propios objetivos responden a problemáticas inauguradas en los territorios. Se tornan en prácticas, de cierta manera, ensayísticas, atentas a los diagnósticos, las vivencias y los resortes organizacionales, tal como son percibidas por los propios actores institucionales. A lo largo del texto, trabajamos con los relatos de las directoras de estas escuelas para analizar, por un lado, las producciones realizadas desde el momento en que son inauguradas las escuelas y, por otro, a partir del quiebre que supuso el período de pandemia, que irrumpió abruptamente en las acciones que se venían llevando adelante para el sostenimiento de la escolaridad de los jóvenes que concurrían a dichos establecimientos.

Desde una perspectiva más estructural, como hemos también referido, las escuelas secundarias revisten, históricamente, una tendencia excluyente y formatos escolares que despliegan dinámicas en ese mismo orden, en medio de un imperativo anclado en demandas de universalización e integración de la población juvenil (Ziegler y Nobile, 2014). Es por ello que inscribimos estas producciones en el marco de las conflictividades que suponen los procesos de ciudadanía. Este es un punto de partida desde el cual nos preguntamos qué es lo que hacen estas escuelas frente a las tendencias expulsivas -que, desde la reconstrucción de ciertas condiciones, podemos advertir que siempre las excede-. Ello implica comprender, como también ha referido Tenti Fanfani (2011), que estas demandas de universalización no son garantía ni suponen el movimiento social necesario para poner determinados conocimientos al alcance de todos y, podríamos agregar, para garantizar un sostenimiento que aloje la alteridad.

En los casos estudiados y desde una lectura transversal, podemos decir que, pese a todos los esfuerzos desplegados, al trabajo constante y, también, consciente de lo que suscita la problemática ligada al sostenimiento y la permanencia de la escolaridad, el riesgo siempre sobrevuela y opera intermitentemente. Pero, también, es gracias a asumir los riesgos que se gestan acciones, se ensayan proyectos, se habilitan espacios inéditos, se continúa "poniendo el cuerpo" en pos de prácticas más inclusivas, aun cuando los resultados no sean necesariamente los esperados o se inauguren nuevas líneas de fuga. Por ello, si bien la universalización del nivel aún resulta un terreno pantanoso, opera, también, como motor instituyente y creador, que habilita modos impensables de construcción de vínculos con lo escolar. Esta situación nos llevó a no dar simplemente cuenta de las condiciones de vulnerabilidad y fragilidad sobre las que se asientan las acciones, sino, más bien, a posicionarlas como base sobre las cuales se gestan las producciones escolares y a centrarnos en las dinámicas que promueven. Ello responde, en términos de Nicastro (2017), al trabajo institucional como un quehacer desplegado siempre en lo inédito, desde acciones, dinámicas y prácticas que se llevan a cabo y que, muchas veces, operan de manera desapercibida por los agentes escolares que se encuentran subsumidos a las demandas y las emergencias cotidianas de lo escolar.

El paso por el período de pandemia significó un quiebre y modificó, de manera abrupta, el ejercicio de las diferentes líneas de acción que se venían desarrollando en pos de favorecer el sostenimiento, a partir de dispositivos, líneas de acción, proyectos y acciones colaborativas con otros actores gubernamentales y barriales. La pandemia supuso abordar los vínculos de otro modo, en coexistencia con nuevos imperativos de higiene y salud, en un tiempo signado por la incertidumbre y las disposiciones gubernamentales que debían ser adoptadas y adaptadas sin un plan de acción capaz de pensarse a corto y mediano plazo. No nos centramos en un análisis pormenorizado, ya que ello ameritaría otro trabajo, pero sí lo que podíamos leer en los relatos de las directoras es cómo ello supuso un desafío en materia de sostenimiento de la escolaridad en tanto "muchos de ellos [los alumnos] no se vincularon con la escuela" o "perdimos a muchos en el camino".

La pandemia constituyó este momento bisagra que vino a desestabilizar todo un trabajo iniciado desde el comienzo de estas escuelas para habitarlas. La interrupción socavó el suelo sobre el que se abordó el acceso al nivel y las estrategias para su sostenimiento, aquí muy ligados a la creación y la promoción de procesos de identificación. Consideramos que uno de los hallazgos de esta investigación radica en considerar que no hay sostenimiento de la escolaridad sin vínculo, sin un trabajo de creación institucional que aloje y produzca lazo, que permita sostener las fragilidades existentes: sin un alojar al otro, no hay posibilidad de sostener el entramado pedagógico/escolar. El poder reconocerse en la escuela, en su implicación educativa y afectiva, sin dudas, formó parte de todas las producciones escolares, a veces, de manera más consciente que otras. El período de la pandemia, por tanto, no solo fue disruptivo en los términos ya reconocidos y en las transformaciones que asumió el formato escolar, sino porque vino a agudizar toda una labor que se venía gestando en pos de construir identidad y vínculos significativos. Esa sensación de volver a empezar percibida por las directoras no se aloja solo en las discontinuidades de las trayectorias, sino en toda la operatoria del quehacer y crear institucional, en la conformación de vínculos y lazos de identidad que resultan los hilos sobre los cuales se sostienen estos procesos.

El período que podríamos denominar de pospandemia, sin dudas, abre un nuevo capítulo para continuar abordando y profundizando en las producciones escolares y los vínculos con las problemáticas de desigualdad y ciudadanía. Requerirá de nuestros esfuerzos futuros profundizar en estos nuevos campos de acción, desafíos y modos en que estas instituciones imaginan y promueven producciones escolares.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En M. Badano (Comp.), *Derechos humanos y educación superior* (pp. 66-77). Editorial UADER.

Aguilar, C. y Ghirardotti, A. (2021). *La escuela, el barrio y las barras: un análisis sociológico de la construcción de la alteridad en una Escuela del Nivel Medio de la ciudad de Rafaela* [Trabajo final para acceder a la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. No publicado].

De Ponti, E. (2022). Políticas socioeducativas en la educación para personas jóvenes y adultas. Experiencias escolares en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, 2017-2020. *Propuesta Educativa*, 58(2). <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/resenas-de-tesis/politicas-socioeducativas-en-la-educacion-para-personas-jovenes-y-adultas-experiencias-escolares-en-el-marco-del-plan-vuelvo-a-estudiar-santa-fe-2017-2020/>

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Enriquez, E. (1989). El trabajo de muerte en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rosillon y J. P. Vidal (Eds.), *La institución y las instituciones* (pp. 84-119). Paidós.

Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Informe de Avance. (2022). Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela. Convocatoria a proyectos de investigación - 2020. UNRaf.

Jelin, E. (2012). Los derechos como resultado de luchas históricas. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, 2(2), 20-26. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/454>

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación*. Homo Sapiens.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

República Argentina. (1993, 14 de mayo). *Ley Federal de Educación*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

República Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2011). Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política. En E. Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (pp. 125-149). Siglo veintiuno.

Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes, *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-51). Manantial.

Vidó, S. y Coicaud, S. (2016). Aportes para pensar la ciudadanía. En S. Coicaud (Ed.), *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos* (pp. 19-39). Miño y Dávila.

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005

Una ciudadanía que es y se hace. Construcción subjetiva, experiencias institucionales y tensiones político-sociales que atraviesan la educación superior contemporánea

A citizenship that exists and also is made. Subjective construction, institutional experiences, and political-social contradictions in contemporary higher education

Constanza Caffarelli ¹
Ana María Viscaino ²

Resumen: *Este escrito se propone analizar las construcciones de sentido acerca de la ciudadanía, la participación y los aprendizajes democráticos de docentes-investigadores y no docentes de la Educación Superior, quienes se desempeñan en instituciones públicas del interior de la provincia de Buenos Aires (Argentina). A partir de la reconstrucción de significaciones y de experiencias, se identifican y problematizan las condiciones simbólicas y materiales que promueven e impulsan -así como también dificultan y tensionan- el acceder y ejercitar la ciudadanía de dichos actores. La atención se posa en las experiencias sociales, políticas y educativas -relacionadas con o situadas en espacios educativos formales-. Interesa conocer los modos en que se construye el reconocimiento y el ejercicio ciudadano y, también, los sentidos que se atribuyen a las prácticas en el marco de las cuales se despliega o intenta desplegar dicho ejercicio.*

Palabras clave: *participación del ciudadano, aprendizaje, experiencia profesional, educador*

¹ Doctora en Ciencia Política. Magíster en Problemas y Patologías del Desvalimiento. Licenciada en Antropología. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: cevece@gmail.com

² Doctora en Educación. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Licenciada en Psicopedagogía. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ana_viscaino@hotmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, N° 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 132-153.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)08) / Recibido: 10/05/2023 / Aprobado: 10/08/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *This paper intends to analyze the constructions of meaning about citizenship, participation, and democratic learning of teachers-researchers and administration workers of higher education, in public institutions in the interior of the province of Buenos Aires (Argentina). Based on the reconstruction of meanings and experiences, the symbolic and material conditions that promote -as well as hinder and stress- the access to and exercise of citizenship are identified and problematized. The focus is on social, political, and educational experiences -related to or located in formal educational spaces-. We intend to know the ways in which citizen recognition and exercise is built, as well as the meanings attributed to the practices that tend to deploy it.*

Keywords: *citizen participation, learning, professional experiences, educator*

1. Introducción

Este escrito se propone analizar las representaciones acerca de la ciudadanía, la participación y los aprendizajes democráticos de docentes-investigadores y no docentes de la educación superior universitaria, quienes se desempeñan en instituciones públicas del interior de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Para ello, se presenta parte de los resultados del trabajo desarrollado durante 2021 y 2022, en el marco de una investigación radicada en el Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas: Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas" (IFIPrac_Ed), de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires³.

La investigación mencionada surge como línea de profundización de un proyecto anterior⁴. En este último, nos abocamos a analizar los procesos de filiación simbólica en actores de la educación pública (docentes, estudiantes, auxiliares y equipos de gestión), en sus niveles secundario y superior universitario y no universitario. Estudiamos enunciados, prácticas y dispositivos que buscan inscribir al sujeto en la trama social a través de la transmisión y distribución de una herencia cultural (Frigerio, 2004). A allí, se puso en evidencia el papel de aquellas relaciones y experiencias que potencian y motorizan el acceder y ejercitar el derecho a la educación, aunque este ejercicio pueda verse interrumpido o afectado. Fue posible advertir la relación entre el desarrollo de condiciones simbólicas y materiales que promueven el acceder a concretar efectivamente el derecho a la educación -incluso con sus obstáculos y discontinuidades- y la generación de experiencia en

³ Proyecto *Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía. De la condición legal al ejercicio de derechos* (IFIPrac_Ed, FACSO-UNICEN, Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, SPU-ME), con vigencia 2019-2022.

⁴ Proyecto *Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión-exclusión social* (IFIPrac_Ed, FACSO-UNICEN, Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, SPU-ME), con vigencia 2015-2018.

tanto proceso, situación y/o relación que forma y transforma (Larrosa, 2006). Reconocimos así modalidades, grados y significados diversos que hacen a la inclusión/exclusión social y, en particular, educativa (Caruso y Viscaino, 2017; Viscaino, 2018; Caffarelli, 2018; Caffarelli y Casado, 2019).

Los hallazgos resultantes de ese proyecto contribuyeron a generar una nueva propuesta de investigación. El estudio de contextos y prácticas educativos, que cuentan con el potencial de inscribir a los sujetos en el espacio de lo común entendido como un espacio ciudadano (Frigerio y Diker, 2005), nos impulsó a profundizar la indagación acerca de los procesos de construcción de la ciudadanía en dichos ámbitos, entendiendo la ciudadanía como estatus legal (Marshall, 1998), dinámico y relacional, que responde a un contexto sociohistórico (Freijeiro Varela, 2005; Pinto y Flisfich, 2011) y que cobra significación a partir de la inscripción de personas y grupos en la trama de la sociedad y la cultura. Nos referimos a un proceso simbólico que, al decir de Legendre (1996) y Supiot (2005), humaniza. Un proceso que implica ser reconocido como uno más entre los otros -los iguales ante la ley- y que, en su desarrollo efectivo, construye subjetividad, siguiendo los lineamientos teóricos de Legendre (1996), Supiot (2005), Frigerio (2004, 2005, 2008) y Frigerio y Diker (2005, 2012).

Para conocer el modo en que esa condición legal construye lazo y, a la vez, construye subjetividad, se presenta en la práctica y se hace cuerpo. En este escrito, analizamos construcciones de sentido sobre la ciudadanía. En consonancia con el objetivo de nuestra investigación⁵, hemos aquí de identificar, describir y problematizar las condiciones simbólicas y materiales que promueven e impulsan -así como también dificultan y tensionan- el acceso a y el ejercicio de la ciudadanía de un grupo de docentes-investigadores y no docentes de nivel superior universitario, en contextos educativos y en dos ciudades de rango medio⁶ del interior de la provincia de Buenos Aires. Para ello, reconstruimos significaciones y examinamos experiencias. La atención se posa en las experiencias sociales, políticas y educativas -relacionadas con o situadas en espacios educativos formales-. Nuestros supuestos indican que, si bien gran parte de los actores reconocen una ciudadanía definida en términos jurídicos y se reconocen a sí mismos como "sujetos de derecho", los términos en que lo hacen son disímiles y hasta contradictorios: sus discursos presentan una coherencia que refiere a un "deber ser" y a conceptos teóricos, pero, a la vez, se tensionan con las reflexiones sobre prácticas y experiencias concretas, propias o de terceros. Entre el descubrimiento, los aprendizajes y la proyección de sí, y las limitaciones y las resistencias del "poder real", la identificación de los matices que configuran al "sujeto de derecho vivido" permite reflexionar acerca de los modos en que se construye el reconocimiento y el ejercicio

⁵ Esto es, analizar las condiciones de ejercicio y participación ciudadana de actores educativos, donde se observan prácticas educativas en espacios formales y no formales, en ciudades de rango medio del interior de la provincia de Buenos Aires.

⁶ Este trabajo propone una aproximación relacional y situada a la escala urbana (Silva, 2020). Interesa la dimensión simbólica que constituye la experiencia de la escala, a partir de las tensiones entre el reconocimiento y el anonimato (Gravano y Silva, 2017).

ciudadano y, también, acerca de los sentidos que se atribuyen a las prácticas en el marco de las cuales se despliega o intenta desplegar dicho ejercicio. Gran parte de estas experiencias de vida y prácticas profesionales fueron categorizadas por los informantes como participación y, en ellas, nos focalizaremos.

2. Aproximaciones conceptuales

Entendemos la ciudadanía como un proceso de construcción dinámico y relacional, que, históricamente se ha erigido -atendiendo a la clásica formulación de Thomas Marshall- sobre la base del reconocimiento de un estatus legal, a partir del cual se otorga a los miembros de la comunidad política -el Estado-nación- derechos (civiles, políticos y sociales) y se les atribuye obligaciones (Marshall, 1998).

Aludir a esta clásica definición, de raigambre jurídica, no implica perder de vista que la ciudadanía y su ejercicio remiten a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué al identificar y definir los problemas comunes, y proponer su abordaje y tratamiento (Jelin, 2011; Van Gunsteren, 1978). Debe interpretarse, entonces, como un proceso histórico de lucha, tanto por la definición como por la apropiación y la dotación de "recursos, oportunidades y competencias para proyectos individuales y colectivos que impliquen mejoras en la calidad de vida en dominios orientados por intereses ideales" (Pinto y Flisfich, 2011, p. 65). Luchas que son, a la vez, capaces de fortalecer el involucramiento político y el compromiso con los asuntos comunes (Landau, 2008; Annunziata, 2015).

La construcción y la acción ciudadanas representan, de este modo, un proceso complejo y contradictorio, que motoriza actores y sistemas de acción colectiva para conseguir la vigencia, ampliación o creación de derechos ciudadanos, lo que fortalece el proyecto democrático en la sociedad (Gallardo Gómez, 2007). En este proceso, resulta nodal la participación ciudadana, entendida como "ejercicio de la acción política individual o colectiva que inician los ciudadanos para incidir en la toma de decisiones gubernamentales a nivel local, estatal, nacional e internacional" (Ordóñez Huerta, 2018), como un proceso de colaboración, cogestión y negociación que atraviesa la elaboración y gestión de proyectos colectivos (Gutiérrez y Fletes, s.f.).

Desde la perspectiva que asumimos, la construcción de la ciudadanía se concibe, además, como resultado de un proceso de reconocimiento de un otro-sujeto-semejante (Supiot, 2005). La norma y la ley no son solo figuras de imposición, sino herramientas que *abren a la oportunidad* (Legendre, 2007, 2008). Dicha oportunidad, en su dimensión política, se traduce en la capacidad de habilitar la promoción de derechos y la activa participación del sujeto en la vida pública. Al decir de Legendre (1996), se ofrece como un montaje que convoca al sujeto a formar y ser parte del orden genealógico propio de la vida social. A conformarse como *auctor* de lo indeterminado, de lo nuevo *por venir* en el ejercicio de su ser político (Cornú, 2005).

3. Lo que la pandemia nos dejó. (Re)definiciones metodológicas

La investigación en la que se enmarca este trabajo comenzó a desarrollarse en tiempos prepandémicos⁷. El diseño original analizó casos de relevancia, desde una perspectiva holística y una mirada hermenéutica. Nuestro universo fueron educadores y educandos: jóvenes (16-25 años), adultos jóvenes y adultos medios que participaban de prácticas educativas en el ámbito del sistema educativo formal (escuelas públicas de nivel secundario e instituciones públicas de nivel superior terciario y universitario) y no formal en ciudades de rango medio del centro de la provincia de Buenos Aires (cabecera de partido y localidades aledañas), con quienes se definieron muestras de oportunidad y evaluadas (Honigmann, 1982; Guber, 2004). El abordaje propuesto fue el etnográfico (Rockwell, 2009), es decir, aquel que permite reconocer, a partir del trabajo de campo, la perspectiva de los actores. Mediante el análisis de discursos y la observación de prácticas en el terreno, identificamos sus lógicas para así describir e interpretar construcciones de sentido, procesos y dinámicas que los involucran. Los instrumentos de recolección de datos fueron la observación con y sin participación y las entrevistas en profundidad, no estructuradas.

Las circunstancias de dominio público hicieron que nuestros planes iniciales y, sobre todo, nuestras herramientas sufrieran modificaciones. De este modo, dadas las restricciones que generó la pandemia por COVID-19, se sucedieron redefiniciones metodológicas. Al trabajo en terreno, a la observación con participación y al intercambio presencial los sustituyeron las encuestas en línea y las entrevistas en profundidad por Meet y Zoom. Atendiendo a los criterios de factibilidad y accesibilidad (Guber, 2004), focalizamos en las experiencias de docentes, investigadores y personal administrativo de instituciones universitarias⁸. El relevamiento incluyó dos etapas: realización de encuestas en línea y entrevistas en profundidad, trabajo que se llevó adelante durante todo el 2021 y durante el primer semestre de 2022. Comenzamos por aplicar un cuestionario cerrado en línea⁹, a través de un formulario de Google, que fue enviado por correo electrónico y por WhatsApp a un total de setenta y seis (76) personas, de las cuales, treinta y siete (37) respondieron de modo voluntario. Esto nos permitió articular los datos generales de la población (género, edad, claustro, funciones desempeñadas y antigüedad en las funciones) con las percepciones, asociaciones e ideas generales respecto de la ciudadanía, la participación y el derecho a la educación. En un segundo momento, procedimos a entrevistar a aquellas personas que manifestaron su acuerdo en el

⁷ Durante el primer año (2019), el trabajo se centró en prácticas educativas orientadas a derechos relativos a la igualdad de géneros y en el acceso a y la promoción del derecho a la educación.

⁸ Muestreo intencional de docentes, investigadores y personal administrativo (no docentes) de instituciones de nivel superior universitario de dos ciudades de rango medio de la zona centro de la provincia de Buenos Aires. Los criterios de selección fueron los siguientes: género; edad; claustro de pertenencia; ciudad sede de la actividad; cantidad de años en la actividad; experiencia en docencia, combinada con experiencia en investigación, extensión y/o gestión.

⁹ Los datos fueron procesados con las herramientas de Google Forms.

formulario de encuesta administrado inicialmente. Estas entrevistas¹⁰ se efectuaron mediante videollamadas, y, en ellas, tuvimos oportunidad de profundizar respecto de los significados atribuidos a los conceptos rectores de la indagación, así como también trazar relaciones, reconstruir sus experiencias e identificar situaciones que gravitaron positivamente en su proyección y en sus trayectorias.

Si bien las técnicas implementadas nos proveyeron datos de especial riqueza, como investigadoras interesadas tanto en la construcción de sentidos como en la trama que impulsa y sostiene relaciones, echamos de menos las observaciones interactivas y no interactivas de carácter sistemático. Consideramos que la permanencia en terreno ofrece la posibilidad de conocer y examinar *in situ* prácticas, relaciones y dinámicas, y resulta un aporte de gran valor a la interpretación de aquellos significados y procesos que involucran la actividad humana. Asimismo, entendemos que esta situación resulta propicia para reflexionar sobre métodos y técnicas de la investigación sociocultural en las sociedades contemporáneas, allí donde la mediación tecnológica no es un mero instrumento de carácter circunstancial, sino una parte fundamental de la experiencia social.

4. Análisis e interpretación de datos

En investigaciones desarrolladas con anterioridad¹¹, habíamos relevado diversas experiencias educativas que lograban mostrar algo en común: el deseo de educadores y estudiantes de permanecer en ellas y el hecho de haberse constituido en un espacio desde el cual proyectarse, desarrollarse y construir un sentido de pertenencia colectiva, a pesar de las dificultades y las contradicciones que atravesaran a esos espacios y a sus participantes. Tanto docentes como estudiantes afirmaron encontrar, en la práctica educativa, sentidos de pertenencia, así como también visualizar un futuro y un camino posibles en tanto percibieron una transformación de sí mismos y del contexto, de la cual se sintieron promotores activos (Viscaino, 2021). Una modalidad de participación que convoca a la implicancia personal y colectiva para producir en el espacio común parece volverse, aquí, garante de filiación y de sentido de pertenencia. Algunas de estas cuestiones recobraron fuerza en el contexto de la pandemia, lo que dio lugar a procesos de resignificación conceptual y metodológica del proceso de investigación. El impacto de este acontecimiento en el ámbito personal, laboral, social y educativo fue generando múltiples mutaciones. Los tiempos y los espacios, la dimensión de lo público y lo privado, las lógicas de sostenibilidad y producción de la vida y los derechos se vieron conmovidos cuando

¹⁰ Los datos fueron sistematizados y procesados a partir de rondas de codificación (Dabegnino, 2017) organizadas por las autoras.

¹¹ Nos referimos a los proyectos *Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión-exclusión social* (IFIPrac_Ed FACSO-UNICEN, Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, SPU-ME), *Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos* (IFIPrac_Ed FACSO-UNICEN, Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, SPU-ME) y a la tesis doctoral en Educación *La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la nueva escuela secundaria. La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógica política de producir lo común*, de Ana Viscaino, defendida en 2018, en la FCEDU-UNER, Argentina.

el trabajo extradoméstico se trasladó al hogar y replanteó cada alternativa de la vida cotidiana (Caffarelli *et al.*, 2021). El aislamiento fue señalando obstaculizadores de la participación crítica, así como también formas de encuentro desde las cuales seguir reflexionando, documentando y transformando nuestras prácticas docentes (Caffarelli y Viscaino, 2021). De este modo, la revisión conceptual y epistemológica, producida en el entrecruzamiento de los datos obtenidos desde la tarea docente y de la experiencia de investigación, llevó, por un lado, a problematizar la noción de encuentro pedagógico para focalizar en su dimensión subjetiva y política. Esto es, en sus posibilidades de ofrecer una experiencia educativa que, al habilitar la producción de lo común, implique subjetivamente a quienes la transitan. Por otra parte, recuperamos la pregunta por los sentidos de la educación y de las instituciones o los programas educativos de nivel superior que se promueven como instancias de formación y participación en el espacio público.

Nos dispusimos, entonces, a relevar y analizar las construcciones de sentido en relación con la participación y la ciudadanía, desarrolladas por aquellos docentes, investigadores y no docentes que intervienen en prácticas educativas en espacios formales de nivel superior, así como también las condiciones que identifican como obstáculos o facilitadores en dicho proceso y las repercusiones que pudieran tener para ellos como sujetos sociales. Esta labor nos permitió identificar los contextos, las condiciones y las representaciones con las que se vinculan los modos diversos de ser y hacerse ciudadano, así como también de significar, de desarrollar y de (dis)continuar la participación. A ello, nos referiremos en el curso de este apartado.

4.1. Ciudadanía y participación: sentidos y experiencias entre "lo público" y "lo común"

¿Qué significa ser ciudadano? La ciudadanía, ¿se adquiere, se conquista? ¿Cómo y desde qué prácticas se promueve su construcción? ¿Cómo conciben y cómo experimentan estos procesos los actores del caso? ¿Qué efectos, repercusiones e implicancias tienen para ellos y para otros?

Una de las acepciones de "ciudadanía" responde a la ciudadanía política, que Lucas¹² presenta como "formalidad electoral". Sin embargo, como él mismo manifiesta, no debería limitarse a aquello que sucede "a la hora de votar". La ciudadanía contempla, también, una dimensión de transversalidad y convivencia. Es práctica social, institucional y educativa. Es experiencia compartida y cotidiana e incluye derechos, obligaciones y responsabilidades: como parte de una "colectividad de pertenencia", somos sujetos de derecho y, a la vez, tenemos responsabilidades que implican "participar activamente en el sostenimiento del espacio de cuidado, respeto y autonomía de ese "nosotros" del que formamos parte" (Jelin, 2011, p. 23). En ello radica, de acuerdo con la mencionada autora, el compromiso cívico con la colectividad.

¹² Los nombres propios son ficticios. Se modificaron palabras, frases o referencias identificatorias, de acuerdo con los estándares de anonimidad que rigen las prácticas de investigación.

La ciudadanía se puede construir de distintas maneras. Tiene distintos sentidos... La respuesta trillada sería aquello que pasa a la hora de votar, a la hora de las elecciones... Creo que el ciudadano tiene que tener una conciencia un poco más amplia que lo que se limita a la formalidad electoral, tanto en sus derechos como en sus obligaciones. El respetar la convivencia ciudadana es ejercer ciudadanía, desde el tránsito hasta la convivencia vecinal en los ruidos, en el estacionamiento [...] El concepto tiene que ser más transversal a la conducta de la convivencia en sociedad. General y particular en el ámbito que nos desenvolvemos, que en nuestro caso es la Universidad. (Lucas, no docente)

Así como encuentra su expresión en la convivencia y la práctica social e institucional, la ciudadanía implica salida, distancia del orden propio y aproximación, encuentro con y reconocimiento de lo otro. Un movimiento del *oikos* a la *polis* (Galarza, 2021).

La ciudadanía, desde lo vivencial... Me surge la idea de espacios abiertos y encuentros con extraños... Como que es lo opuesto a la experiencia del pueblo, donde sentís que estás siempre siendo mirado por gente que te conoce. Ciudad, la ciudadanía a mí me da como una sensación de libertad, amplitud y posibilidad, como tener encuentros que no tienen que ver ni con lo familiar ni con las relaciones de vecindad sino con otro tipo de conexión más impersonal... Yo conecto la ciudadanía con un equilibrio deseable entre esas dos experiencias. (Sara, docente-investigadora)

Las nociones de "ciudadanía" y "participación" se articulan de múltiples maneras y conjugan repetidamente un elemento vital para la vida democrática: la búsqueda de incidencia en los asuntos públicos. De este modo, aquellas experiencias, a las que se las caracteriza como de ejercicio ciudadano, remiten, especialmente, a situaciones de participación social, concebidas como "iniciativas sociales en las que las personas toman parte consciente en un espacio, posicionándose y sumándose a ciertos grupos para llevar a cabo determinadas causas que dependen para su realización en la práctica, del manejo de estructuras sociales de poder" (Instituto de Estudios Latinoamericanos, s.f.) y también a situaciones de participación política, entendida esta como toda "acción realizada por un individuo o grupo con la finalidad de incidir en una u otra medida en los asuntos públicos" (Instituto Nacional Electoral e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, s.f.). En gran parte, los entrevistados refieren a una toma de conciencia de su lugar y posición como "ciudadanos comunes" y, desde esta percepción, reconocen que ejercer la ciudadanía y participar así en los asuntos públicos puede ser solo escuchar o presenciar, acciones que se constituyen en el modo de iniciar un proceso de transformación de sí y del entorno. Dice Oscar:

Pienso en momentos lejanos... Mi primer recuerdo, donde dije 'estoy haciendo algo que tiene que ver con la ciudadanía', fue la primera vez que fui a un acto político. Yo era muy joven, tenía 14, 15 años. Y me invitaron a un acto, al comité, y estaba Alfonsín... Desde ahí empecé a ver un poco, a tomar conciencia... En ese momento era la vuelta a la democracia¹³. Desde todos los lugares

¹³ Se refiere a la recuperación de la democracia en Argentina, en 1983.

se estaba buscando... Se trataba de reestructurar los espacios de participación ciudadana... Todas las esperanzas eran de retomar todo lo que se había perdido en la dictadura. Bueno, eso es... Mi primera participación... Yo era un ciudadano común que iba a un lugar a escuchar y a tratar de aprender, y a ver de qué se trataba. (Oscar, no docente)

La aplicación de la encuesta, que tuvo lugar en la etapa inicial del trabajo, arrojó que la mayoría de las personas (92,3 %) se reconocían a sí mismas como participativas: 48,7 % de ellas se percibieron muy participativas y 43,6 % se consideraron algo participativas. La reconstrucción de experiencias mediante las entrevistas en profundidad puso de manifiesto la recurrente vinculación entre las nociones de "participación" y "ciudadanía", así como también los significados que reviste esta relación. Ella se expresa en la conexión que logra establecerse entre lo lejano y lo próximo, lo abstracto y lo concreto, lo macro y lo micro. En general, las primeras experiencias se ven atravesadas por el descubrimiento de sentirse habilitado como ciudadano a tener algún tipo de incidencia en procesos que impulsan cambios. Hallamos así referencias a situaciones cercanas y/o propias del cotidiano personal, que se convierten en aprendizajes tanto personales como colectivos y, también, referencias a instancias de debate y de toma de decisiones relacionadas con acontecimientos considerados relevantes, alejados del entorno habitual (como el debate de una ley), donde aparece la oportunidad de expresarse y aportar. Estos escenarios representan, al decir de Jelin (2011), formas diversas, más o menos institucionalizadas, pero no por ello menos relevantes, pues, en esa interacción entre la micropolítica y la macropolítica que encarnan, se reconoce la posibilidad de contribuir a la transformación, de gestarla. Al respecto, Joaquín expresa:

A mí me marcaron mucho, cuando era estudiante, los foros de debate por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Para mí fue muy importante asistir [...] Yo nunca había tenido en cuenta que una ley puede ser debatida en la ciudadanía [...] Ahí pasaron dos cosas: me sentí parte en la medida en que yo podía participar de esa discusión al menos asistiendo, y me sentí parte porque un grupo de estudiantes organizó en la plaza del centro un "micrófono abierto" en la cual se hace una manifestación en defensa de la ley, que estaba muy debatida. (Joaquín, docente-investigador)

La participación es asociada con la deliberación (Michelini, 2015), expresada en acciones que requieren de un compromiso y una implicación activa: debatir, intercambiar, coordinar, construir acuerdos, conversar, modificar, tomar decisiones. Asimismo, las actividades señaladas como experiencias de participación y valoradas positivamente dan cuenta, en su mayoría, de interacciones, de construcciones en un hacer con otros. Las asociaciones más frecuentes remiten a la colaboración, la cooperación y el intercambio. Ello aparece ligado tanto a la gestión compartida (en el marco de asociaciones, redes y colegios profesionales; gestión en cargos ejecutivos o bien en órganos colegiados; gremios; militancia político-partidaria; espacios de activismo social y político; entre otros) como a la gestión personal (de ámbitos en los que son los principales responsables, como en el caso del aula), aunque siempre dirigida a producir unos efectos de transformación en otros.

A pesar de la potencia que guarda el "descubrimiento" del debate público, de sus características y de las posibilidades que representa para los "ciudadanos de a pie", muchas de estas instancias son organizadas y promovidas por las autoridades de los diversos espacios. Como afirma Annunziata (2012, p. 35), al responder a una dinámica top-down, "la participación es convocada más que conquistada". A pesar de ello, se constituyen en experiencias de aprendizaje y concientización que dotan de fundamento a la construcción y la movilización colectivas.

4.2. Con otros y por elección: condiciones que hacen a una participación significativa

En la encuesta inicial, una importante cantidad de personas consideró que sus experiencias de participación tuvieron mucha (48,6 %) o alguna (46,3 %) repercusión en lo personal -que totaliza un 94,9 %- y mucha (25 %) o alguna (66,7 %) repercusión para otros -que alcanza un 91,7 %. En lo personal, participar da cuenta de una disposición subjetiva en la que se enlazan la toma de posición, el reconocimiento de lo propio, la diferenciación con lo otro/ajeno y la construcción de autonomía. Participar puede ser, como relata Joaquín, acción transformadora de sí y del entorno. Se trata de una experiencia de relación con y de reconocimiento de lo social, cuyas implicancias subjetivas acompañan la construcción de un sentir, pensar y hacer propios.

El día que fui a la plaza... Me acuerdo una anécdota muy interesante de esa plaza... Yo tenía 17 años... Mi mamá me decía "no vayas, fíjate, eso es un acto político, te van a marcar"... Y para mí era re importante estar ahí. Y entonces... Yo lo único que hice fue salir de mi casa después de haber debatido con mi mamá si iba a ir, y fui un espectador. Y sin embargo para mí fue una de las de los momentos de mayor participación en toda mi vida... Para mí implicó un esfuerzo enorme [...] fue un esfuerzo y una decisión muy importante el hecho de caminar las cuadras que separaban mi casa de la plaza, contraponerme a lo que pensaba mi mamá, con la edad que yo tenía [...] Yo era una persona que tranquilamente se podría haber quedado en su zona de confort y tal vez por eso me pareció un montón estar ahí, con mi cuerpo, adhiriendo, en contraposición a los temores de mi mamá y a lo que decía el diario que leía los domingos... A pesar de que externamente parecía que solamente estaba asistiendo. (Joaquín, docente-investigador)

Las repercusiones a nivel personal muestran el modo en que se concibe y despliega el derecho a la participación, que logra aproximarse, progresivamente, a un ejercicio activo a partir de un encuentro con otros quienes permiten comprender y aprender maneras diferentes de hacer, lo que favorece la proyección y el crecimiento. Dicho crecimiento remite a un encuentro que permite generar vínculos y, al mismo tiempo, abrir nuevas oportunidades de acción conjunta, que pone en relación intereses e inquietudes personales con los colectivos. Así, se valora la participación en tanto experiencia y en tanto proceso a partir del cual grupos y comunidades intervienen en la identificación de un problema y colaboran en la construcción conjunta de alternativas y soluciones (Gutiérrez y Fletes, s.f.). Como manifiesta Nuria:

Participar siempre te cambia la vida; te transforma. Te transformás porque empezás a estar en un lugar diferente, en un lugar en el cual sí o sí tenés que dialogar con otros y con otras... Todo el tiempo te estás pensando a vos mismo, pero también estás pensando esos objetivos que pueden ser de una organización, de un colectivo, de un grupo de investigación, de un grupo de militancia estudiantil [...] Con la participación uno crece... Crece porque aprende, porque probablemente cambie sus posiciones iniciales en el debate con otros. Yo lo viví como una experiencia de crecimiento. (Nuria, docente-investigadora)

La dimensión vincular y, especialmente, el hecho de percibir que la propia actuación se vuelve relevante, apreciada o genera efectos en los demás se constituyen, también, en ejes ordenadores de la idea de participación. Aunque lo impliquen necesariamente, los efectos (aprendizaje, crecimiento, proyección) exceden lo personal y se asocian a un hacer-pensar en común, capaz de potenciar su impacto y de conformar comunidad.

Me siento muy identificado allí donde participo... Es mi claustro y es mi identidad... Y como siempre digo, fuertemente comprometido todas las veces que estuve en funciones [...] No importa en el cargo que estuviera, siempre sentía el compromiso que yo tenía de responder a mis compañeros... Muchas veces decían "vos tenés que delegar" pero no, yo estoy acá por el voto de mis compañeros y por ellos llegué hasta acá. Y si tengo que ir a hacer lo mismo que hacía cuando era delegado, lo voy a hacer: recorrer oficina por oficina, en la ciudad que sea... Voy. No tengo problema. No importa la hora, he estado de madrugada... Ese compromiso siempre lo tuve y es una de las cosas que más siento que me han reconocido mis compañeros... Y me siento honrado por eso. (Oscar, no docente)

Las experiencias valoradas positivamente son aquellas que construyen el común (un "nosotros" que comparte una visión del mundo) y en las que se generan condiciones que promueven la participación: escucha; respeto por el tiempo, el esfuerzo y la palabra del otro y consideración de las opiniones y los puntos de vista diversos. Las condiciones de la participación fueron consideradas satisfactorias¹⁴ cuando se produjo una oportunidad de intercambio (86,5 %), cuando el trabajo en equipo resultó provechoso (78,4 %), cuando se concretó efectivamente lo propuesto (62,2 %), cuando hubo acompañamiento y comunicación adecuados (56,8 %) y cuando se registró disponibilidad de tiempo (37,8 %) y materiales (18,9 %) para llevar adelante las propuestas.

Si bien se señala, en menor medida, que las condiciones para la participación fueron poco satisfactorias, entre aquellas cuestiones que operan en detrimento de la satisfacción, se presentan la falta de tiempo, la falta de trabajo en equipo, la falta de comunicación o comunicación deficiente y las dificultades para la ejecución y la concreción de la propuesta. Si se quiere promover la participación, hay que hacer que las cosas pasen: "Hoy no se pueden pensar cosas en el

¹⁴ En la encuesta, esta pregunta contó con opción de respuesta múltiple.

aire y a largo plazo... Si no concretamos, no convocamos gente. La gente se va cuando ve que las cosas no pasan", afirma Mariela, docente-investigadora. La decisión de participar surge allí donde es impulsada porque se crean y se reconocen condiciones: tiempo, atención, escucha, circulación de información, comunicación del interés del proyecto y establecimiento de contactos personales, entre otras.

Un dato sumamente interesante que surge del análisis de datos de la encuesta es que la mayoría de las actividades referidas como experiencias de participación resultan de una elección personal en la que no media la obligación. Para el 89,7 % de las personas encuestadas, la actividad con la que vincularon la participación fue opcional. En la mayor parte de los casos, el acceso a la actividad o práctica tuvo lugar a partir de una invitación (46,2 %) o convocatoria institucional (38,5 %) de libre elección -que totaliza un 84,7 %-, mientras que una proporción importante accedió por iniciativa propia (51,3 %). Al profundizar respecto de los significados de esta cuestión, remiten dicha elección al deseo, a la decisión y la convicción conscientes de ser parte del intercambio y la construcción colectiva para "cambiar algo" que preocupa a todos y respecto de que cada quien siente que tiene algo para aportar. Esta elección y esta decisión personales vinculan, además de la convicción, la responsabilidad y el reconocimiento del sentido individual y colectivo que guarda dicha participación. Como explicita Oscar en su testimonio: "Voy a participar porque quiero... No sale nada bueno de lo que te obliguen a hacer... Por ahí tenés que tomar decisiones y podés no tener una idea clara [...] Tiene que haber convicción y esa convicción tiene que ver con tener claro para qué estás ahí y por qué".

4.3. ¿Formal o real? Participación y atravesamientos de poder

Los relatos expuestos conducen a reflexionar sobre los sentidos que se construyen social e institucionalmente respecto de la participación. ¿Es, acaso, un proceso vivo, en el cual -efectivamente- existe posibilidad de expresarse, ser tenido en cuenta, ser escuchado e -incluso- ingresar en la disputa por la definición de situaciones a nivel institucional, o dicha participación ha sido despojada de sentido al reducirla a una forma? ¿Podemos, al mismo tiempo que nos proyectamos y transformamos a nivel personal, transformar el mundo y hacer de ello una tarea sentida, colectiva, con alcances para los otros? En este punto, aparece un componente insoslayable de la vida de toda institución: las relaciones de poder.

En los testimonios, la forma(lidad) parece hacer perder de vista la significatividad del proceso político-institucional. La obligación y la rutinización se presentan como la contracara de la misma naturaleza y posibilidad de la participación. Cuando la participación es significada como algo "vivo", está mediada por la elección y por el deseo de involucrarse y ser parte, el cual surge de la escucha, de la valoración del aporte y de la construcción colectiva.

"Participación" es una palabra un poco vapuleada por la política... A veces se le llama participación a eso de estar con el cuerpo en una silla, en una reunión,

donde estás "haciendo bulto", ¿viste? [...] Son actividades que tenés que hacer, que es correcto que las hagas, pero... forman parte del deber ser, de la obligación, del tedio... Eso es, ¿cómo decirlo?... Más muertito [...] Cuando yo he participado con ganas, de una manera viva, no impuesta, no siguiendo la agenda de otro, siento que la participación me alimenta como persona... Yo lo vivo como implicación subjetiva total. (Sara, docente-investigadora)

La formalidad institucional se presenta como un punto de tensión con la participación "real y sentida" para las personas entrevistadas. Algunas experiencias se representan como instancias formales -donde importa seguir el ritual y donde el sentido queda subsumido a la forma- y se asocian con la burocratización y la opacidad. El "poder real" parece estar en otra parte.

Por ahí ciertos espacios tienen una gran carga de formalidad, ¿no? Pero también está la cuestión del poder... Mucha formalidad y mucha presencia pero una baja carga de poder real, entonces aparece la famosa pregunta: ¿la cocina está en otro lado? O ¿esto ya viene cocinado? Si es así, va a ser frustrante para quienes les interese la participación [...] Uno hace un balance de que si las instituciones tienen algo de eso [...] ¿Es un ejercicio real de la representación, es un ejercicio formal de la representación, es una especie de puesta en escena a veces? Pasa a nivel social también y eso trae desencanto. (Lucas, no docente)

Ante las palabras de Lucas, sobreviene el interrogante: ¿Cuáles son las condiciones que recreamos social, política e institucionalmente para que la participación se fortalezca? ¿De qué manera dotamos de sentido a esa participación? Las personas entrevistadas reconocen que son tiempos difíciles, en los cuales se palpa la desafección política (Torcal, 2001). Nuria encuentra "una analogía, un parangón de lo que pasa en la sociedad en general con lo que pasa en la Universidad", donde "no hay interés, hay apatía" y Oscar dice ver a la participación, hoy, "muy apagada", y que "la gente no quiere participar... Están muy escépticos". Las reflexiones vinculan la distancia o falta de involucramiento en los asuntos comunes - en este caso, institucionales- con las condiciones que alientan (o no) la participación y con sus resultados o concreciones.

Las consideraciones antes expuestas invitan a reflexionar acerca de dos cuestiones. Por un lado, sobre la crisis de representación, la desconfianza y la decepción para con gobernantes, dirigentes, gobiernos, partidos políticos y todas aquellas figuras que, en diferentes ámbitos, encarnan la autoridad formal. Por otra parte, convocan a profundizar respecto de la apropiación de los derechos de ciudadanía formalmente reconocidos. Al decir de Jelin (2011), respecto de aquellas prácticas, espacios, relaciones e instituciones que ponen en acto la condición ciudadana, donde puede materializarse su construcción "desde abajo", donde se atiende al establecimiento de alianzas y la articulación de intereses. Comprender este último aspecto resulta de interés para pesquisar si es que jerarquías y desigualdades se naturalizan o, a diferentes niveles, se ven cuestionadas.

4.4. Entre la teoría y la práctica. Construcción ciudadana en contextos de enseñanza

Tensiones y problemas afines atraviesan las reflexiones sobre las prácticas y las estrategias de participación y construcción ciudadanas en contextos de enseñanza. El aula suele ser percibida -en principio- como un ámbito de libertad y respeto por la pluralidad, de reconocimiento de los otros y de democratización de relaciones. Sin embargo, en los relatos, se ponen de manifiesto tensiones que muestran que ese ideal no parece ser una condición conquistada per se. Surgen así preguntas en torno a las relaciones de poder, que se plantean como condicionantes de los procesos de participación.

Imaginaba el aula como un espacio de construcción de la ciudadanía... Un aula en la que se propician estrategias o actividades en las que circula la palabra, sin obligar a nadie a hablar, pero en el que pueda participar quien quiere participar [...] Si vos construís la imagen ideal estaríamos debatiendo, dialogando, llegando a acuerdos, madurando las ideas, dándonos tiempo, reconociéndonos como diferentes, no queriendo que el diferente a mí sea igual a mí, un montón de cosas... Pero cuando ponés esa imagen en movimiento, es difícil... La cultura nos lleva por otro lado: hay pasividad, se acepta que el poder o autoridad formal defina por mí, el que detenta el poder es una imagen temida también. (Mariela, docente-investigadora)

Los testimonios dan cuenta de enfoques, concepciones y estrategias diversas a la hora de promover el proceso de participación y formación ciudadanas desde el rol docente. En la mayoría de los discursos, se reconoce el potencial transformador de la práctica educativa. Lo relata Nicolás, docente-investigador, cuando manifiesta que se movilizan aprendizajes tanto conceptuales como vivenciales, que trascienden lo curricular: "Las prácticas educativas son una excelente oportunidad para movilizar a la participación... en mi trayectoria [...] lo educativo estuvo muy atravesado en términos de 'qué es lo que yo estoy aprendiendo de esto'. Algo que no está curricularizado pero igual me enseña". De esta manera, tal como plantea Martínez Martín (2006), se recrea el mayor desafío al momento de pensar la formación para la ciudadanía en el nivel universitario: atendiendo al sentido y la misión pública de la universidad y lejos de limitarse a prescripciones enunciadas en planes estratégicos, dicha formación se asume como tarea cotidiana. Como explicita el autor, se trata de una tarea que atraviesa los contenidos curriculares, pero también las relaciones entre estudiantes y profesores, las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, la propia cultura institucional y la implicación comunitaria del aprendizaje académico.

En este sentido, las reflexiones de los actores denotan descubrimientos, enseñanzas, pluralidad y construcción con otros. Señalan la importancia de ejercitar la escucha, la validación; de aprender a construir, a reconocer el discurso del otro, en sintonía con el reconocimiento del potencial emancipatorio y del poder de la palabra que las pedagogías críticas atribuyen a la educación (Freire, 1997; Giroux 1990). Tal como nos plantea Viviana al relatar su experiencia como docente:

Yo no puedo pensar la clase si no es en diálogo con quiénes son esas personas... Uno puede ir anclando los contenidos que uno tenga que enseñar en algún tipo de registro de quién es ese otro... Entonces, desde ese lugar, para mí es una práctica de ejercicio de la ciudadanía la circulación de la palabra... Para mí es central dentro de la clase aprender a escuchar, a validar mi discurso, a validar el discurso del otro, a no menospreciar el discurso del otro por más simple que sea. (Viviana, docente-investigadora)

Otras posiciones confían en el rol diferencial que juegan las élites en este proceso. Focalizan en la voz de los expertos. Asocian la formación del ciudadano a la formación de una opinión informada-calificada, con capacidad de autorregulación y de asunción de responsabilidad por el propio discurso, que se asienta en consideraciones morales (lo que "está bien" o "no está bien"). Andrés nos dice al respecto:

Seguramente todos los ciudadanos tenemos opinión formada sobre temas sensibles... Ahora, esas opiniones, ¿están lo suficientemente fundamentadas o surgen solamente del sentido común? Y... Ahí, cuando surge el sentido común, es peligroso [...] La formación del ciudadano es un problema central de la educación... En primer lugar, hay una responsabilidad que tenemos que tener todos, que es la de escuchar a los expertos. Y en segundo lugar, antes de poner palabras en el espacio público, tener ciertos fundamentos para usar esas palabras [...] Hay que ser responsable con lo que uno dice y hace. (Andrés, docente-investigador)

Los discursos expresan la tensión entre dos visiones. Por una parte, se identifica una apuesta por la horizontalidad con apertura a lo nuevo y diverso. Por otra, se reconoce un verticalismo munido de formalismo, centralización del poder en autoridades y voces calificadas y resistencia al cambio. Estas modelizaciones - que dan cuenta del modo en que actores dotan de sentido a la dinámica social e institucional- atraviesan el contexto educativo y se recrean en sus estrategias áulicas y organizacionales, tal como refiere Mariela en su testimonio:

Las personas que están interesadas en la participación no tienen que cansarse de convocar, y también se tienen que predisponer, digamos, y aceptar que cuando convocamos aparece el cambio... Si yo tengo 50, 60 años, una historia... no es lo mismo aquello que va a pensar una persona de 40 años, que una de 30 o una de 18... Cuando aparece la participación diversa -por edad, por género, por lo que sea- aparecen nuevas ideas... A veces la gente se pone a la defensiva y te dice "acá no hacemos eso". Y por ahí, en lugar de reaccionar, podés preguntar "¿Bueno, y cómo lo podemos hacer?", "A ver, pensemos, te cuento la historia de esa institución, veamos si esto va, o cómo, o qué podemos hacer". (Mariela, docente-investigadora)

La reconstrucción de experiencias pone sobre relieve que, entre los ideales, las convicciones y las realizaciones, la mirada permanece atenta respecto de las condiciones de posibilidad de participación y ejercicio ciudadanos. Se identifican, por un lado, descubrimientos, aprendizajes, construcción y encuentros con otros, cuestiones que redundan en creación colectiva, apertura de nuevos escenarios y

transformación de sí y del contexto. Por otra parte, se alude a la complejidad de la vida institucional, a la inercia de sus lógicas y a las disputas y relaciones de poder que las atraviesan. Si ese poder se distribuye o permanece concentrado, si hay reconocimiento y valoración de la palabra y los aportes del otro, parecen ser condicionantes de -y condiciones para- la participación: "Para que alguien se sienta con ganas de participar en algo se tiene que sentir valorado... Ahí implica tener en cuenta al otro, hacerle sentir que lo que dice vale la pena de ser escuchado porque aparte realmente es así", afirma Andrés, docente-investigador.

Estas tensiones se articulan en el registro de un contexto de individualismo ("te van a decir otra cosa, pero este trabajo se ha vuelto muy individualista", expresa Laura) y una disposición en actores (la apatía, el desinterés, el desencanto) que diferencia los procesos de participación de épocas de efervescencia ("la vuelta a la democracia", dice Oscar) con los que suceden en el momento actual. Aun así, la participación en los asuntos sociales, políticos, institucionales -señalada como expresión por antonomasia de la ciudadanía- es visualizada como un hecho factible y concreto, del cual es posible y es relevante ser parte. Así, hechos que se suceden a nivel micropolítico se convierten en experiencias que proveen de aprendizajes y resultan "la puerta de entrada" al conocimiento de la dimensión macropolítica y su participación en ella. Lo expresado convoca a reflexionar acerca de la res institucionalización del presente antes que su desinstitucionalización, como afirman Castel *et al.* (2013).

Asimismo, las prácticas educativas parecen encontrar, en los entrevistados, una potencia intrínseca para promover la participación y la toma de conciencia de los sentidos del ser ciudadano y del hacer ciudadanía, a pesar de las tensiones y las fragilidades que esta construcción porta. Educar se constituye en un acto político¹⁵, al decir de Cornú (2005), que requiere de los educadores un "hacerse garante (auctor) de lo indeterminado, de la capacidad humana de comenzar algo nuevo, experiencia de lo cual es la libertad política" (p. 247). Es en el seno de esos actos que reconoce la posibilidad de "tejer relaciones entre los seres humanos, relaciones que son políticas porque ellos abren -trazan, cavan, facilitan- un espacio entre varios para deliberar en público sobre lo que puede ser común" (Cornú, 2005, p. 244).

Resignificada, contingente, haciéndose cuerpo en los descubrimientos que cada experiencia habilita, atravesada por contradicciones y puesta en acto a pesar de ellas, la ciudadanía sigue siendo reconocida como un ejercicio posible, cotidiano y transformador, eminentemente ligado a la participación en su más amplia acepción.

¹⁵ Cornú (2005) refiere a este concepto explicitando que "la acción no es fabricación de un objeto disponiendo fines y medios a través de cálculos previsibles [...] un acto no es un hacer, un acto tiene más efectividad que eficacia. Por ser político, revela quién es un ser y transforma o crea relaciones entre los seres humanos. Los actos dan comienzo, manifiestan un principio: hay una imprevisibilidad del acto, pero también una resonancia infinita de su principio. Un acto produce sentido inter homines" (p. 244).

5. Consideraciones finales

¿Qué tal si la ciudadanía la pensamos como eso que es realmente: la potencia de transformar el mundo en que vivimos, y de mejorarlo para nosotros y para las generaciones que nos suceden?... Es una idea que no es tanto del paradigma del orden sino del paradigma de la creación. (Sara, docente investigadora)

Las diversas reflexiones que hemos presentado nos permiten anudar algunas líneas de articulación, así como también plantearnos nuevos interrogantes. Queda de manifiesto que la ciudadanía se representa a través de relatos que coinciden en referir la participación (social, política) como un modo inequívoco del ejercicio de la primera. A su vez, dicha participación es significada como una experiencia que hace al reconocimiento del espacio público y su ingreso en él. También, se da cuenta de la relevancia de la motivación y el deseo; de la importancia de la diversidad en el encuentro con lo común; de la toma de conciencia y los aprendizajes que hacen posible que "ciudadanos comunes" tengan voz e incidencia en asuntos que los trascienden y así logren implicarse en procesos de transformación que afectan a todos.

Asimismo, se visualiza que la participación se halla fuertemente mediada por el interés y la motivación a iniciarse en el conocimiento y aprendizaje de las lógicas y los modos de producción de un debate, de la intervención en el espacio público, cuestiones que se alejan del entorno más inmediato y cercano. Este alejamiento suele ser movilizante: "casi revolucionario" (según Sara), de "toma de conciencia", gesta y entusiasmo colectivo por "la vuelta a la democracia" (Oscar), de democratización y práctica ciudadana plena en los debates "por la Ley de medios audiovisuales" (Joaquín) o "las asambleas populares post 2001" (Andrés). Pero, también, lo son aquellas experiencias que, desde un lugar próximo como el cogobierno universitario, el barrio, el aula o un taller comunitario, los conectó con lo nuevo y antes desconocido, con aquello que logra interpelarlos, les permite proyectarse y re-conocerse. Este encuentro no siempre resulta armónico o libre de tensiones, pero sí significativo: se identifica una diversidad de voces y miradas que comparten un objetivo o preocupación -esto es, cambiar el estado o el rumbo de las cosas- y, con ellos, se constituye un tiempo-espacio común. Se forja un ámbito de pertenencia: entre las imágenes más potentes, se cuentan aquellas que refieren a un sentirse protagonista, un actor que encuentra un sentido de sí, de su lugar en el mundo y de su actividad cuando produce con otros, cuando es escuchado y puede transformar algo; esto es, cuando logra sentirse parte. Este sentido de pertenencia remite, al mismo tiempo, a la construcción de una identidad. Claramente lo rubrica Oscar al señalar que la representación gremial es una valiosa experiencia de participación en su claustro, en el cual reconoce "mi identidad".

La construcción de la ciudadanía representa uno de los grandes desafíos a promover en y desde sus prácticas en el contexto de la educación de nivel superior. La potencia de estas experiencias a nivel micropolítico se constituye en fuente de aprendizajes y, a la vez, realimenta el desarrollo de prácticas que se vinculan con la participación social y política. Aquella ciudadanía que remite a términos jurídicos se pone en movimiento cuando se define a través de la participación y tensiona cierta

pasividad que parece teñir al "sujeto de derecho". La interpelación a los poderes de la clase política puede, como plantea Cornú (2005), lograr que las personas "actualicen" su ciudadanía, "presentándose como ciudadanos de una ciudad o como ciudadanos del mundo: en esa forma, revelan ser 'sujetos políticos'" (pp. 244-245).

Tal como hemos planteado al inicio de la presentación, la construcción y el ejercicio de ciudadanía se representan, en las voces de los sujetos, como un proceso dinámico, cambiante y afectado no solo por la etapa del ciclo vital en el que se produce la experiencia de participación, sino, también, por el contexto sociohistórico. Este proceso de construcción ciudadana los lleva a representarse enlazados a un colectivo social y a una trama que logra sostenerse desde la afinidad de lo diverso, que se constituye en una oportunidad de sentirse jurídica y simbólicamente parte de dicha trama (Legendre, 1996; Supiot, 2005). Los testimonios dan cuenta, además, de los intersticios que permiten hacer frente a aquello que puede obrar en detrimento de la trama, y que se expresa como pérdida de sentido de la experiencia: "puesta en escena" es la forma de nombrar a aquellas instancias donde los entrevistados sienten que la participación se aleja de lo que resulta subjetivamente significativo. Ponemos el acento así en la potencia transformadora de las acciones, los movimientos y las posiciones de los sujetos en tanto representan espacios de libertad a través de los que pueden intervenir. Las posibilidades de que estos espacios de libertad se desarrollen y fortalezcan habilitan a que las coerciones y las penalidades sean resistidas, contestadas o evadidas, que hacen de las relaciones de poder algo móvil, reversible e inestable en lugar de constituirse en estados de dominación que limiten las capacidades de expresión y libertad subjetiva (Viscaino, 2018). Como contracara de esta dominación, que restringe los márgenes para resistir, pensamos en la participación de un "juego estratégico entre libertades" (Foucault, 1994, p. 720), desde el cual las relaciones de poder se tornan oportunidades de acción para el sujeto.

Retomando nuestras búsquedas y supuestos iniciales, podemos afirmar que las tensiones producidas en el devenir de las prácticas y las experiencias de participación ciudadana nos han permitido, por un lado, ampliar y enriquecer dichos supuestos, así como también abrirnos a nuevas preguntas que posibiliten la profundización de la presente indagación. En concordancia con uno de nuestros supuestos, podemos afirmar que, si bien se reconoce una ciudadanía definida en términos jurídicos, esta no queda limitada a la norma o ley, sino que se entrama con la posición subjetiva y política que han desarrollado en y desde su tránsito por experiencias concretas de participación ciudadana. El encuentro, el debate y la interacción en el espacio público logran poner en acción, "darle vida" y sentido de realidad a aquellas ideas y construcciones teóricas e ideológicas propias de su formación disciplinar (en el área de las Ciencias Sociales y Humanas). No desprovistas de tensiones, decepciones e, incluso, un ir y venir entre las propias ideas, se han encontrado una visión y un trabajo subjetivo y político que se conjugan en el hacer de las prácticas cotidianas de los entrevistados. Nos preguntamos aquí por los modos en que estas nociones son pensadas y vivenciadas por sujetos de la educación de otros marcos disciplinares. Asimismo, consideramos de relevancia amplificar la indagación ya iniciada en relación con la experiencia de los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanas y de otros campos disciplinares, a los fines de comparar estas entre sí y con las de sus formadores.

Referencias bibliográficas

Annunziata, R. (2012). Resignificar la participación. Ciencias Sociales. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales UBA*, 82, 33-37. https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sociales_82.pdf

Annunziata, R. (2015). Ciudadanía disminuida: la idea de la "construcción de ciudadanía" en los dispositivos participativos contemporáneos. *Temas y Debates*, 30(19), 39-57. <https://temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/321>

Caffarelli, C. (2018). "Bárbaros" de hoy. Afiliación institucional, aprendizajes y sujetos contemporáneos en la educación superior. En N. Peré (Comp.), *JIES - Jornadas de Investigación en Educación Superior* (pp. 589-596). CSE. ANEP.

Caffarelli, C. y Casado, N. (2019). El potencial filiatorio de la experiencia en la educación superior universitaria. Reflexiones sobre la inclusión educativa. En N. Fernández Lamarra (Comp.), *VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: memoria académica. Vol. II*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://es.scribd.com/document/535054027/Volumen-II#>

Caffarelli, C. y Viscaino, A. (2021). Experiencias educativas en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la Universidad. Conmociones y aprendizajes en clave pedagógico-política. En C. Caffarelli, A. Errobidart, A. y S. Pasquariello (Comps.), *Cambia, todo cambia. Reflexiones y (re)escrituras sobre la educación en pandemia* (pp. 74-89). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/cambiatodocambia.pdf>

Caffarelli, C., Errobidart, A. y Pasquariello, S. (Comps.) (2021). *Cambia, todo cambia. Reflexiones y (re)escrituras sobre la educación en pandemia*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/cambiatodocambia.pdf>

Caruso, F. y Viscaino, A. (2017). Los procesos de filiación institucional en la universidad. Sentidos de la experiencia educativa en tiempos de cambios. *Newsletter*, 36. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/260-newsletter/n-36/3046-fabiana-caruso-y-ana-viscaino-los-procesos-de-filiacion-institucional-en-la-universidad-sentidos-de-la-experiencia-educativa-en-tiempos-de-cambios>

Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós.

Cornú, L. (2005). Antígona, precursora invisible. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: ese acto político* (pp. 241-251). Del Estante Editorial.

Dabegnino, V. (2017). La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En P. Borda, V. Dabegnino, B. Freidin y M. Guelman,

Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Herramientas para la Investigación Social (pp. 22-71). IGG-UBA.

Foucault, M. (1994). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales, Vol. III* (pp. 393-415). Traducción de Á. Gabilondo. Paidós.

Freijeiro Varela, M. (2005). Ciudadanía, derechos y bienestar: un análisis del modelo de ciudadanía de T. H. Marshall. Universitas. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 2. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/UNIV/index>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. (2004). *Los sentidos del verbo educar. Cátedra Jaime Torres Bodet*. CREFAL. <https://crefal.org/publicacion/los-sentidos-del-verbo-educar/>

Frigerio, G. (2005). Acerca de lo inenseñable. En C. Skliar y G. Frigerio (Comps.), *Huellas de Derridá. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 125-149). Del Estante Editorial.

Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Del Estante Editorial.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.

Galarza, B. (2021). La oikonización de la ciudadanía urbana. *Tabula Rasa*, 38, 303-325.

Gallardo Gómez, L. (2007). Ciudadanía, construcción de ciudadanía y densidad ciudadana. En *Actas del XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://www.academica.org/000-066/1644>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Gravano, A. y Silva, A. (2017). Desafíos epistémicos para una(s) antropología(s) de ciudades medias. *Iluminuras*, 18(45), 5-12.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.

Gutiérrez, N. y Fletes, A. (s.f.). Hacia una ciudadanía intercultural. *Manual de Educación Ciudadana Intercultural y Autónoma*. Módulo 5. (pp. 5-27). Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y Fundación Ford.

Honigmann, J. (1982). Sampling in ethnographic fieldwork. En R. G. Burgess (Comp.), *Field research: a sourcebook and field manual* (pp. 121-139). Allen & Unwin.

Instituto de Estudios Latinoamericanos (s.f.). *Participación Social*. Freie Universität

Berlin. https://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/rot_participacion/contexto/index.html

Instituto Nacional Electoral (INE) e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJ-UNAM). (2020). *¿Qué es la participación Política?* Faro Democrático. <https://ijpc192.juridicas.unam.mx/que-es-la-participacion-politica/#tri-tema-4>

Jelin, E. (2011). Los derechos como resultados de luchas históricas. En E. Jelin, S. Caggiano y L. Mombello (Eds.), *Por los derechos. Hombres y mujeres en la acción colectiva* (pp. 21-34). Nueva Trilce.

Landau, M. (2008). *Política y participación ciudadana*. Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 19, 87-112. Universitat Ramon Llul. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>

Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión*. Siglo XXI.

Legendre, P. (2007). *La fábrica del hombre occidental*. Amorrortu Editores.

Legendre, P. (2008). *El Tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Amorrortu Editores.

Marshall, T. (1998). Ciudadanía y clase social. En T. Marshall y T. Bottomore, *Ciudadanía y clase social* (pp. 15-107). Alianza Editorial.

Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (42), 85-102. <https://rieoei.org/RIE/article/view/763>

Michellini, D. (2015). Deliberación. Un concepto clave en la teoría de la democracia deliberativa de Jürgen Habermas. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 1(17), 59-67. <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios>

Ordóñez Huerta, M. (2018). Enfoques teóricos sobre la participación política ciudadana y la democracia moderna. *Ius Comitiālis*, 1(1), 161-174. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://iuscomitalis.uaemex.mx/article/view/10715>

Pinto, A. y Flisfich, A. (Coords.). (2011). *El Estado de Ciudadanía. Transformaciones, logros y desafíos del Estado en América Latina en el siglo XXI*. PNUD.

Silva, A. (2020). Ciudades medias: problematizando la escala. *Newsletter*, 9(46), 1-6. UNICEN <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/280-newsletter/n-46/4142-newsletter-n-46-dossier-ciudades-medias-problematizando-la-escala-ana-silva>

Supiot, A. (2005). *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del Derecho*. Siglo XXI.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Torcal, M. (2001). La desafección democrática en las nuevas democracias: sus orígenes y consecuencias. En R. Máiz. (Comp.), *Construcción de Europa, democracia y globalización* (pp. 1165-1208). Universidad de Santiago de Compostela.

Van Gunsteren, H. (1978). Notes on a theory of citizenship. En P. Birnbaum, J. Lively y G. Parry (Eds.), *Democracy, consensus and social contract*. Sage.

Viscaino, A. M. (2018). *La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la "nueva escuela secundaria". La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógica política de producir lo común* [Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos].

Viscaino, A. M. (2021). El encuentro pedagógico. En busca de mediaciones que potencien presencias. *Revista Te&Te*, 28, 457-465. Universidad Nacional de La Plata. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1484/1421>

Correspondencias y contradicciones entre la escuela y el trabajo en las sociedades de empresa: un estudio con estudiantes de educación secundaria técnica en Caleta Olivia¹

Correspondences and contradictions between school and work in enterprise societies: a study with technical high school students in Caleta Olivia

Mauro Victor Guzmán²
Eduardo Langer³

Resumen: *El presente escrito tiene por objetivo dar cuenta de la formación diferencial para el trabajo en escuelas secundarias. Además, se enfoca en la transmisión de saberes; específicamente, aquellos vinculados a los aspectos no cognitivos de la personalidad, desde las perspectivas de estudiantes que asisten a instituciones de modalidad técnica. Se trabaja con datos de encuestas semiestructuradas implementadas en 2018 y entrevistas en profundidad realizadas en 2019. Los resultados se inscriben en los debates sobre las correspondencias y las contradicciones entre la escuela y el trabajo*

¹ Se presentan resultados que corresponden a la tesis doctoral del Prof. Mauro Guzmán *Formación para el trabajo, estudiantes de escuelas secundarias y fragmentación urbana: un estudio en la ciudad de Caleta Olivia*, la cual es dirigida por el Dr. Eduardo Langer y codirigida por la Dra. Silvia Grinberg. Dicha investigación doctoral fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

² Profesor en Ciencias de la Educación. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente e Investigador de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia. Caleta Olivia, Argentina. Correo electrónico: viktorm_g@hotmail.com

³ Doctor en Educación. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Docente de la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: langereduardo@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 154-175.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)09](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)09) / Recibido: 15/05/2023 / Aprobado: 23/08/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

(Fernández Enguita, 1990), en tiempos de capitalismo flexible (Harvey, 2017) y sociedades de empresa (Foucault, 2007). Situamos la investigación en la ciudad intermedia de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), cuya dinámica sociolaboral se basa en los vaivenes y las fluctuaciones de la industria petrolera y del mercado de trabajo en nuestros tiempos.

Palabras clave: centro de enseñanza secundaria, formación, trabajo, orientación, desigualdad social

Abstract: *The purpose of this paper is to describe the differential training for work in secondary schools. In addition, it focuses on the transmission of knowledge; specifically, those linked to non-cognitive aspects of personality, from the perspectives of technical school students. We work with data from semi-structured surveys implemented in 2018 and in-depth interviews conducted in 2019. The results are part of the debates about correspondences and contradictions between school and work (Fernández Enguita, 1990), in times of flexible capitalism (Harvey, 2017), and enterprise societies (Foucault, 2007). We situate the research in the intermediate city of Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), whose socio-labor dynamics are based on the uncertainties and fluctuations of the oil industry and the labor market in our times.*

Keywords: secondary school, training, labour, guidance, social inequality

Introducción

En el marco de la división taylorista del trabajo en el proceso productivo (Coriat, 2000) y la descualificación del trabajador que ello conllevaba (Braverman, 1987), Bowles y Gintis (1985) proponían que la formación de trabajadores en la escuela se centraba, principalmente, en los aspectos no cognitivos de la personalidad. Esto es, "los únicos rasgos importantes que reciben castigo son precisamente aquellos que resultan incompatibles con el conformismo a la división jerárquica del trabajo -la creatividad, la independencia y lo emprendedor-" (p. 182). Señalaban que ello ocurría a partir de las dinámicas cotidianas en las relaciones sociales y escolares entre docentes y estudiantes, las cuales suponían un reflejo respecto de aquellas que se daban entre supervisores y obreros en la fábrica.

Ahora bien, los procesos de reestructuración productiva, desde fines de siglo XX, implicaron grandes cambios respecto a los saberes que se demandan, entre los cuales se encuentran aquellos que refieren a los atributos y la subjetividad de los trabajadores y que han sido conceptualizados con la noción de competencias (Tanguy, 2001). Estas mutaciones, como parte del proceso de flexibilización del proceso productivo (Harvey, 2017), involucraron un cambio no solo en la división de las tareas y las actividades de los trabajadores (de la especialización a la polivalencia), sino también en las relaciones sociales dentro de las empresas, ta-

les como mayor horizontalidad entre puestos otrora jerárquicos y la competencia entre compañeros de trabajo, entre otros.

Al compás de estos cambios en el mundo del trabajo, las reformas educativas, desde fines de siglo XX y principios del XXI, implicaron una mutación en los procesos formativos escolares que ya no responden a las lógicas que mencionamos para la época del capitalismo industrial (Grinberg, 2003; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012). Las investigaciones referenciadas analizan críticamente cómo, en sintonía con las competencias que se demandan en las empresas flexibles (Sennett, 2006), la escuela es llamada a formar un yo buscador y resiliente (Grinberg, 2008), a elevar aspiraciones (Spohrer y Bailey, 2018) y a producir sujetos que sean ágiles mental y emocionalmente (Gillies, 2011). Ante esas demandas, la tarea de educar pareciera consistir en la enseñanza de aprender a ser, entre otros saberes (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012), y la preparación del carácter (Spohrer y Bailey, 2018).

La pregunta que recorre el presente escrito es *cómo se produce la formación para el trabajo en escuelas secundarias técnicas, teniendo en cuenta los saberes que se enseñan, las relaciones sociales y escolares, y considerando aquello que sucede y se demanda en el capitalismo flexible*. Situamos nuestros interrogantes en la ciudad intermedia de Caleta Olivia. Esta localidad, al igual que las otras que conforman la Cuenca del Golfo San Jorge, ha crecido al calor de la extracción de petróleo desde principios del siglo XX, por lo que la estructura ocupacional, el sistema educativo y la vida urbana se han constituido bajo una lógica de enclave (Salvia, 1997). Por ello, la reconfiguración del proceso productivo del capital, siguiendo principios flexibles, que implicó la privatización de la empresa estatal YPF⁴, produjo efectos desestructurantes en el mercado de trabajo y en los trabajadores (Ruiz y Muñoz, 2008). Asimismo, las reformas educativas de Nivel Secundario se basaron, entre otras cuestiones, en demandas y preceptos asociados con la flexibilidad (Villagrán, 2018).

Diseño metodológico

Desde el punto de vista metodológico, en la investigación, se trabajó con un diseño de base múltiple (Archenti y Piovani, 2007), el cual contempló la producción de mapas socioeducativos y la realización de encuestas y de entrevistas a estudiantes de escuelas secundarias. Se ha realizado una muestra intencional (Goetz y LeCompte, 1988), cuyos criterios de selección fueron la distribución de la oferta formativa en emplazamientos diferenciados y las especificidades de las modalidades técnica y bachillerato. Para caracterizar el radio censal en que se ubican las escuelas, se ha utilizado el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas⁵ (NBI).

⁴ Es una empresa del Estado argentino que, desde la década de los treinta y hasta mediados de los noventa, fue la única empresa encargada de la producción petrolera de la provincia de Santa Cruz.

⁵ Dicho indicador es un método directo para identificar carencias críticas en una población y para caracterizar la pobreza, que, usualmente, utiliza indicadores directamente relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001).

Ello implicó la utilización de los últimos datos disponibles, del que corresponden al censo del 2010. Como cada uno de los radios censales está compuesto por un porcentaje de hogares con NBI, aquí se han agrupados según la lógica de cuantiles⁶ en tres perciles, cuyos polos van desde el "NBI Bajo" (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al "NBI Alto" (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza).

En la selección de la muestra, se consideró como criterio el emplazamiento de las escuelas en cada percil de NBI y se tuvo en cuenta el comportamiento de sus indicadores educativos hacia el extremo negativo, al igual que la oferta de orientaciones, la cual procuraba que estas sean diversas. En cuanto a las escuelas técnicas, de las tres instituciones que ofrecen esta modalidad en Caleta Olivia, se han seleccionado las únicas dos que, al 2018, ofrecían los seis años que contempla el trayecto formativo. Así, la muestra quedó conformada de la manera en que se detalla en el Mapa 1.

Mapa 1. Ubicación de las escuelas secundarias, bachilleratos y técnicas seleccionadas, según nivel de NBI del radio censal. Caleta Olivia, 2018⁷



Fuente: elaboración propia.

⁶ Esto quiere decir que se conforman grupos que contienen un número igual de entidades o elementos, por lo que no hay grupos vacíos o con demasiados elementos ni con pocos elementos. Así, en los tres grupos de NBI, hay igual cantidad de radios censales.

⁷ Los números de las escuelas no corresponden a su identificación para resguardar su anonimato.

Tal como se observa en el Mapa 1, en el pericil NBI Bajo, hay una institución educativa que corresponde al segundo bachillerato público más antiguo de Caleta Olivia (creado en 1977) y uno de los más demandados de la localidad en épocas de inscripciones, así como una de las instituciones que más rápidamente queda sin vacante. En esta institución, se ofrecen dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales y Turismo (escuela 1). En NBI Medio, hay una institución educativa que corresponde al bachillerato público más antiguo de la localidad (creado en 1962) y que ofrece dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales y Economía y Administración (escuela 2). En NBI Alto, hay dos instituciones educativas; ambas fueron creadas en el 2013 y corresponden a los últimos bachilleratos públicos que se crearon en Caleta Olivia. Las dos escuelas ofrecen solo una orientación: Ciencias Sociales (escuela 3) y la segunda tiene la orientación de Artes Visuales (escuela 4). En cuanto a las escuelas técnicas de la muestra, una de ellas es de modalidad técnico industrial, creada en 1960, y es una de las instituciones que rápidamente queda sin vacante. Dicha institución ofrece cuatro orientaciones: Maestro Mayor de Obras, Industria de Procesos, Informática y Electromecánica (escuela 5). La otra escuela técnica fue creada en 1993 y ofrece solo la orientación en Biología Marítima, Pesquería y Laboratorista (escuela 6).

En lo que respecta a las encuestas, dentro de cada institución, se eligieron al azar un curso del primer año del nivel, un curso del primer año del Ciclo Orientado (3° año de la secundaria) y un curso del último año del Ciclo Orientado (5° año de bachilleratos y 6° año de escuelas técnicas). El cuestionario se implementó durante 2018 y se realizó de manera autoadministrada durante el horario escolar dispuesto por cada institución, con la presencia de, al menos, dos integrantes del equipo de investigación⁸, que logró un alcance de 487 estudiantes. Para las entrevistas, se escogió la escuela 5 (Mapa 1) de modalidad técnica, emplazada en NBI Medio y ubicada en una zona semicéntrica de la localidad. Las entrevistas se llevaron a cabo en 2019 y se realizaron a 16 estudiantes que cursaban el anteúltimo y último año.

La organización, la sistematización y el análisis del material empírico, obtenido mediante encuestas y entrevistas, implicó la utilización de programas informáticos específicos para cada tipo de información: el SPSS, para el procesamiento de las encuestas, y el ATLAS.ti, para la codificación de las entrevistas. La utilización del programa estadístico SPSS permitió sistematizar el volumen de información cualitativa y cuantitativa de las encuestas sin mecanizar el proceso de análisis. La analítica de las entrevistas se llevó a cabo mediante el programa informático ATLAS.ti y siguiendo el *método de comparación constante* que forma parte de la tradición de investigación cualitativa denominada *Teoría fundamentada en los datos* (Glaser y Strauss, 1967), la cual consiste en la producción de una explicación general o teoría a través de un proceso de inducción que implica partir desde códigos descriptivos a códigos más interpretativos y sintetizadores.

⁸ Se trata de una encuesta desarrollada en el marco del PDS UNPA-Conicet, Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE).

Así, este escrito se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado, desarrollamos las discusiones conceptuales en torno a los saberes y la formación para el trabajo en el capitalismo contemporáneo. Luego, nos abocamos a dar cuenta de las perspectivas estudiantiles acerca de los saberes para el trabajo que se enseñan en las escuelas, así como lo referido a las relaciones sociales y escolares y sus correspondencias y contradicciones respecto a lo que ocurre en el mercado de trabajo. Finalmente, presentamos las conclusiones de lo desarrollado.

Marco teórico referencial

Saberes y formación para el trabajo en las sociedades de empresa

Hace ya varias décadas que nos encontramos viviendo en sociedades que Foucault (2007) denominó como *sociedades de empresa*. Todas las dimensiones vitales, como son el trabajo, la educación y la vida urbana, son organizadas sobre la base de lógicas de competencia, según las cuales cada sujeto es llamado a hacerse responsable por su bienestar a través de decisiones individuales que, desde dichas lógicas, pasan a ser concebidas como inversiones. En este escenario, la formación para el trabajo ocurre en el marco de racionalidades y tecnologías de gobierno que corresponden a la gubernamentalidad que Foucault (2007) analizó en términos del neoliberalismo, en las que la empresa está reemplazando a la fábrica y donde la racionalidad ya no es de producción, sino de productos (Deleuze, 1996). Foucault (2007) se refirió al neoliberalismo como un proceso que supone un cambio epistemológico en las ciencias económicas, puesto que incorpora una dimensión subjetiva de los agentes económicos como elemento central para el análisis y el despliegue del libre mercado. Así, la subjetividad del trabajador ha sido una cuestión problematizada críticamente tanto en lo que respecta a las mutaciones en el proceso productivo (Coriat, 2011), como a aquello que posibilitaría a una persona obtener o permanecer en un puesto de trabajo (Laval y Dardot, 2013).

En este marco, se pone en juego la *empleabilidad* del trabajador, es decir, "el conjunto de competencias: conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permiten a una persona mantenerse en el mercado laboral o acceder a él" (Epele *et al.*, citados en Gutiérrez y Assusa, 2015, p. 36). Como señala Neffa (2006), en el contexto de las lógicas de producción flexible, precariedad laboral y desempleo masivo, una de las acepciones más aceptadas de la noción de empleabilidad, a fines del siglo XX, es aquella en que "se confunde ahora con la capacidad emprendedora, hasta el punto que quienes consiguen empleo devendrían empresarios posteriormente" (p. 7).

Así como las acepciones de la *empleabilidad* han cambiado desde el surgimiento del capitalismo industrial hasta hoy (Neffa, 2006), los saberes que vuelven empleable a una persona también lo han hecho. En este sentido, cabe considerar que el modelo flexible de producción se basa en la lógica *Just in time*, es decir, ya no la producción en serie, sino la producción a demanda, lo que implica poner el acento en la "resolución de problemas, en las respuestas rápidas y a menudo altamente especializadas, y en la adaptación de las capacitaciones a propósitos

específicos" (Harvey, 2017, p. 178). En ello, ha sido clave la incorporación de la microelectrónica a los procesos productivos, lo cual ha modificado las características del trabajo, principalmente, el reemplazo de las tareas más simples y repetitivas que pueden ser realizadas por el complejo tecnológico (Coriat, 2011). Según Lazzarato y Negri (2005), ello conduce a un proceso general de *inmaterilización* del modo de producción capitalista, debido a la actividad abstracta que remite a la subjetividad del trabajador, devenido trabajador cognitivo (Berardi, 2007) u operario (Grinberg, 2003).

Grinberg (2013) sostiene que los discursos sobre la *sociedad de la información*, que conciben al conocimiento como centro neurálgico de la producción y la acumulación de capital, condensan los planteos de la teoría del capital humano, así como la crítica al dirigismo estatal que da forma al neoliberalismo (Foucault, 2007). Grinberg (2013) afirma que la episteme de la sociedad de la información se configura con base en la redefinición que hacen los planteos neoliberales (específicamente, de la Escuela austríaca) sobre la noción de *conocimiento*, ya que, para ellos, "hay distintos tipos de conocimientos, más allá del científico, centrales para la vida social, tales como las habilidades prácticas y la experiencia." (p. 89). De esta manera, para la autora, el *saber qué* deja lugar al *saber cómo* y "hemos pasado a la enseñanza de los procedimientos y por cierto de las actitudes" (p. 87). En esta línea, Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2012) sostienen que el *aprender a aprender* se ha vuelto la clave para vivir en una sociedad que se presenta como contingente y cambiante. La noción de *sociedad educativa*, acuñada por ellos, designa la forma en que la sociedad pasó a pensarse como una gran escuela, puesto que todos sus integrantes son llamados a aprender, de manera permanente, para adaptarse a los cambios.

De esta manera, el trabajador como empresario de sí es arrojado a la formación permanente (Laval y Dardot, 2013). Ello involucra el desplazamiento de la concepción de saberes para el trabajo en términos de *cualificación*, hacia la noción de saberes asociados a *competencias* (Tanguy, 2001; Testa *et al.*, 2009; Brunet y Zavaro, 2014). A través de esa noción, se hace alusión a:

Un modo de funcionamiento integrado de la persona, en el que se articulan recursos tales como: conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, así como los procesos motivacionales, emocionales, afectivos y volitivos, en el desempeño de la profesión/ocupación, y que provee a la persona, de la posibilidad de tomar decisiones inteligentes en situaciones que son suficientemente nuevas. (Brunet y Zavaro, 2014, p. 12)

Es decir, desde la lógica de las competencias, los saberes para el trabajo ya no refieren, principalmente, a puestos de trabajo, sino a atributos de los trabajadores (Tanguy, 2001 y Grinberg, 2003). De esta manera, se individualiza la relación entre saberes y posiciones en la división del trabajo, así como la valorización de la labor, ya que son cuestiones que se definen "entre el trabajador y sus responsables jerárquicos, mediatizada por instrumentos que intentan objetivar actitudes como la proactividad, resistencia al cambio, liderazgo, colaboración, entre otras" (Testa *et al.*, 2009, p. 281).

En este contexto, los saberes adquieren particulares características. El *saber hacer* cobra relevancia en términos de resolución de problemas concretos en la imprevisibilidad (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012). El *saber ser* alude a atributos relacionados, principalmente, con la personalidad y supone que el trabajador es llamado a poseer habilidades de comunicación (Jacinto y Millenaar, 2012), proactividad y colaboración (Testa *et al.*, 2009), creatividad (Berardi, 2007), resiliencia para sobreponerse a las frustraciones (Grinberg, 2013) y, especialmente, a demostrar *ganas de aprender* (Figari, 2017). El *saber* apunta al aprender a aprender, es decir, "no tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo de capacidades que permitan llegar a ellos" (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012, p. 16).

Así, el desempleo se problematiza como una cuestión de personas inempleables, por lo que el desempleado es interpelado a devenir un *buscador* (Rose, 2007). Esto quiere decir que "un desempleado ya no es aquel que perdió su empleo, sino aquel que no tiene trabajo, pero lo está buscando. [...] el desempleado es aquel que comprendió que nadie le va a dar el queso, sino que debe salir a buscarlo" (Grinberg, 2008, p. 213). Ello involucra no solo la búsqueda constante de un empleo, sino que, además, supone buscar las *competencias* que lo volverán empleable y, desde luego, le permitirían acceder a un empleo (Rose, 2007). De manera que la *empleabilidad*, los saberes en términos de *competencias* y la *formación a lo largo de toda la vida* se constituyen en las modalidades estratégicas sobre las que se articulan el mundo del trabajo y el de la educación (Grinberg, 2008; Laval y Dardot, 2013). Es decir, forman parte del diagrama político en la sociedad de empresa en la que los sujetos son llamados a devenir empresarios de sí mismos (Foucault, 2007) y hacerse responsables individualmente por tener o no trabajo en el marco de la *precarización* general de la vida (Lorey, 2016).

Estas lógicas de desindustrialización y de gestión por competencias se han hecho eco en la localidad de Caleta Olivia a partir de la privatización de la empresa petrolera YPF (Acconcia y Álvarez, 2008). Aranciaga (2004) muestra cómo la incorporación de avances tecnológicos en las actividades extractivas, desde fines de los noventa, viene generando cambios en las demandas de disposiciones laborales del operario petrolero. Es decir, se ha generado un desplazamiento de la imagen del obrero petrolero definido, exclusivamente, por actividades manuales y repetidas (Acconcia y Álvarez, 2008) hacia otras identificaciones en términos de polivalencia o "tareas múltiples", que implican mayores actividades de abstracción (Aranciaga, 2004). A su vez, Palermo (2012) refiere a un proceso de reconversión de trabajador a emprendedor, que ocurrió a partir de la racionalización del personal en el proceso de privatización de YPF, lo cual implicó, para los extrabajadores de YPF, profundas tensiones entre las identidades de trabajadores asalariados ypefianos y las lógicas del emprendedor.

Se trata de dinámicas del proceso productivo y de la estructura ocupacional que se articulan con las racionalidades políticas (Foucault, 2006), que han guiado los procesos de la reforma educativa, en general, y de la localidad, en particular, bajo los preceptos de las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2008; Villagrán, 2018). En este marco de debates, nos preguntamos por los procesos de crisis y reestructuración del mundo del trabajo y de la educación desde la perspectiva de los estudiantes de las escuelas secundarias de la localidad de Caleta Olivia.

Resultados

Los saberes para el trabajo y la formación del saber ser en la escuela técnica: entre la proactividad y el carácter

Al compás de las mutaciones en la economía y el mundo del trabajo que describimos en el apartado anterior, las reformas educativas, desde fines de siglo XX, incorporaron un fuerte énfasis en la motivación y el interés del estudiantado como centro de las prácticas de enseñanza (Grinberg, 2008; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012). Así, la formación de un *Yo buscador y resiliente* (Grinberg, 2013), de un sujeto ágil mental y emocionalmente (Gillies, 2011) o de un *sujeto aspiracional* (Spohrer y Bailey, 2018) constituye la nota característica de los procesos educativos y, particularmente, de lo que se entiende por empleabilidad de los sujetos en nuestros tiempos (Neffa, 2012). Así, según Spohrer y Bailey (2018), la movilidad social se enmarca en términos psicológicos, siguiendo una lógica de mejora del capital humano. En consecuencia, el llamado a la educación del carácter es parte de una exigencia más amplia de autogobierno y autoinversión (Foucault, 2007; Rose, 2007), lo cual es particularmente pronunciado para los entornos en condiciones de pobreza y desempleo (Grinberg, 2008).

También, cabe mencionar que, como dichos saberes y disposiciones se piensan como transversales a todo proceso educativo, al mismo tiempo, se producen diferenciaciones respecto a la transmisión de saberes para el trabajo. La noción de *redes de escolarización* (Baudelot y Establet, 1975) hace referencia a la existencia de circuitos escolares diferenciados de formación para el trabajo, que se produce en sintonía con la segmentación de la estructura socioocupacional. Aquí, pensamos dichos circuitos formativos en relación con los procesos de desigualdad urbana (Saraví, 2015), así como con las orientaciones y las modalidades de las instituciones (Gallart, 2006). En cuanto a lo segundo, atender a las orientaciones implica considerar las diferenciaciones históricas entre las escuelas técnicas y los bachilleratos. Las escuelas técnicas a nivel nacional se centraron fuertemente en una preparación para el mundo del trabajo (Gallart, 2006) y, particularmente en la localidad de Caleta Olivia, en una formación ajustada a aquellos saberes demandados para la actividad petrolera (Carrizo, 2009). Ello supuso y supone una diferenciación respecto al currículum de escuelas bachilleratos, centrado en una formación humanista y con una especialización en la preparación propedéutica (Jacinto, 2013).

Considerando lo mencionado hasta aquí, en este subapartado, analizamos la manera en que los estudiantes de escuela técnica enuncian la transmisión de saberes para el trabajo en la educación secundaria, prestando especial atención a cómo la escuela se vincula con la producción de ciertas maneras de ser.

Primeramente, atendemos a la comparación entre las perspectivas de los estudiantes de escuelas técnicas y de bachilleratos respecto a la enseñanza escolar de distintos saberes para el trabajo (ver Tabla 1).

Para los estudiantes de escuelas técnicas, los saberes para el trabajo que mayormente les enseñan son los técnicos (52,4 %), mientras que, en los bachilleratos, predomina la disciplina (51,9 %). Ello responde a la especificidad de la mo-

alidad técnica, en que el saber hacer y las actividades prácticas ocupan un lugar central en el currículum (Gallart, 2006) y que suponen una de las diferencias centrales respecto a la formación en la modalidad de bachillerato. Al respecto, cabe mencionar los enunciados de estudiantes de escuelas técnicas que refieren a experiencias de hermanos egresados, quienes dan cuenta de un desfase entre sus recorridos laborales y la promesa de la formación en esta modalidad, es decir, una formación asociada a determinadas expectativas sobre el trabajo, el esfuerzo y la (auto) superación:

Mis hermanos, de los que se recibieron, no hacen nada los dos. [...] Ninguno de los dos pudo hacer nada referido a la escuela. Uno fue vendedor de autos, después vendedor de zapatillas, y así. Y el otro tuvo una oportunidad en una empresa. Y las empresas tomaron diez chicos y a los mismos diez chicos los despidieron. (José⁹, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019)

Si bien el estudiante recupera diferentes actividades que realizan sus hermanos, al no estar directamente relacionadas con las salidas laborales que se espera que la escuela técnica garantice, quedan reducidas a "hacer nada". Es decir, José afirma que uno de ellos "hace cosas para vender" y el otro "está en una empre-

Tabla 1. Saberes para el trabajo que enseña la escuela, según la modalidad, en Caleta Olivia

	Técnica	Bachillerato
Disciplina	41,8 %	51,9 %
Saberes básicos y generales	42,2 %	31,6 %
Saberes técnicos y oficios	52,4 %	6,6 %
Estudiar e información	18,9 %	11,3 %
Trabajar en grupo y compañerismo	13,1 %	14,2 %
Uso de las TIC	8,4 %	1,9 %
Esforzarse y sacrificarse	5,5 %	2,8 %
Relacionado a la orientación y al título	9,8 %	13,2 %
Buena persona y buen ciudadano	5,1 %	6,6 %
Competencias comunicativas	9,5 %	9,0 %
No responde	14,1 %	25,9 %

Fuente: elaboración propia según la encuesta de 2018.

⁹ Los nombres de los estudiantes son ficticios para resguardar su anonimato.

sa de autos, vendiendo autos". Luego, da cuenta de que uno de los dos utiliza saberes aprendidos durante su escolaridad. Sin embargo, para José, *"ninguno hace nada referido a la escuela"*. Mediante este contrapunto, el estudiante expresa cómo los sentidos producidos respecto a las experiencias laborales de sus hermanos tensionan las dificultades para la realización de las promesas de la formación técnica con las características actuales del mundo del trabajo. Una de estas tensiones refiere a los saberes para el trabajo que se buscan enseñar en las instituciones de modalidad técnica industrial, los cuales consisten, principalmente, en un saber hacer basado en la manipulación de objetos materiales y tangibles (Gallart, 2006).

Es decir, en el proceso formativo, persiste una preparación orientada a un saber hacer técnico, cuyos resultados se asocian a productos tangibles, como ocurrió históricamente en las escuelas técnicas en la región (Carrizo, 2009). Ello supuso una correspondencia con aquellos atributos que se demandaban en los puestos en YPF, a los que accedían egresados con título técnico (Acconcia y Álvarez, 2008), por lo que, en estas instituciones, prevalecían expectativas de una pronta incorporación al trabajo petrolero (Villata, 2011). Retomando el fragmento de la entrevista, observamos que José, en cambio, menciona que sus hermanos egresados de esta institución se distancian de la imagen del trabajador-fabril-obrero-petrolero (Palermo, 2015). Pues el saber hacer que ponen en juego sus hermanos da cuenta de una serie de capacidades y atributos vinculados a un saber ser y un trabajo inmaterial (Lazzarato y Negri, 2005). Es decir, se trata de egresados cuyos recorridos laborales se caracterizan por fluctuar entre distintos lugares de trabajo y donde los saberes que utilizan en todos ellos refieren no necesariamente a un saber producir (autos, canastos, zapatillas), sino a un *"saber vender"* esos productos. En otras palabras, cuando los estudiantes de escuelas técnicas se posicionan desde las identificaciones que esta modalidad contribuye a producir respecto al obrero-fabril-industrial-petrolero (Palermo, 2015; Villata, 2011), solo son trabajos si producen sobre la materialidad y si son retribuidos económicamente. Todo lo demás, para ellos, sería *"hacer nada"*.

A su vez, la importancia que se le da, en el mundo laboral, a los saberes vinculados a las maneras de ser de los trabajadores es identificada por los estudiantes en distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje en la institución. Una de ellas corresponde a las prácticas profesionalizantes, tal como lo expresa una estudiante del último año:

[En las prácticas profesionalizantes] estoy en la parte mecánica. Me mandaron para la parte eléctrica en donde trabajo con moladoras, taladro, bomba de agua, motores, hago bobinados. Para ser la primera semana que estuve, hicimos muchas cosas. Y los chicos de ahí como que te brindan más cosas. Igual es todo actitud, porque siempre pregunto "¿qué hay que hacer?", "te ayudo". (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019)

Cecilia señala que, en la experiencia laboral de las prácticas, se desempeña realizando actividades en el área electromecánica. Describe una serie de tareas que refieren a actividades técnicas que implican la manipulación de herramientas

específicas. No obstante, aun cuando dichas actividades requieren de una experticia técnica para el manejo de objetos, para ella *"es todo actitud"*. Según Jacinto y Dursi (2010), entre aquellos saberes que los estudiantes de la escuela técnica suelen resaltar a partir de las experiencias laborales en las pasantías, la dimensión socioprofesional del comportamiento es la que más valoran. A la vez, desde otros puntos de vista, Maturo (2017), retomando la perspectiva de gerentes de recursos humanos de empresas productivas, sostiene que los atributos actitudinales son los que se valoran al evaluar a los estudiantes pasantes, mucho más que los saberes específicos del perfil profesional de formación técnica. Ello significa que, para los actores empresariales, un criterio de evaluación central son las *ganancias de trabajar* y las *ganancias de aprender*, tal como es la actitud de ofrecerse para ayudar y preguntar *"¿qué hay que hacer?"* que expresa Cecilia. Con estos mismos sentidos, también hubo referencia a la enseñanza de aquellas actitudes que definen el ser productivo en el trabajo, tal como señala la siguiente estudiante:

Los profesores todo el tiempo te están diciendo "chicos tengan en cuenta esto de la productividad porque en el trabajo lo están viendo". O sea, te están guiando en cómo tenés que actuar para que te vaya bien en el trabajo. Por ejemplo, justamente hoy nos decía un profesor que no esperemos a terminar algo. O sea, que terminemos algo y no esperemos a que nos digan algo. Tener una continuidad. De ser productivo. Si tu jefe te dice "hace esto" y vos ya lo terminaste, no quedarte de brazos cruzados, sino seguir. Preguntar ¿qué más hay para hacer? O sea, ser productivo. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019)

Evelin afirma que las enseñanzas de los profesores se dirigen a la formación de un saber ser productivo. Según la estudiante, para que te vaya bien en el trabajo, hay que actuar teniendo iniciativa, algo que se encuentra en sintonía con el enunciado de Cecilia, quien sostuvo que no hay que *"esperar a que nos digan algo"*. Es decir, la productividad, en el ámbito laboral, se asocia no a una dimensión técnica del cuerpo¹⁰, tal como se procuraba en las sociedades disciplinarias (Foucault, 1989), sino que, para Evelin, consiste en un saber hacer que supone, primordialmente, una actitud. En las sociedades del rendimiento (Han, 2012), el ser productivo se define por una disposición subjetiva que se basa en el *poder hacer sin límites* o, en palabras de la propia estudiante, *"tener continuidad"*, *"seguir"*, *"no quedarse de brazos cruzados"*. Según Han (2012), estas lógicas de poder implican que ese imperativo de rendimiento no es percibido como una coerción externa, sino que es vivido como una autoexplotación. La estudiante afirma que ser productivo significa hacer más allá de lo que el jefe diga. Según ella, es uno mismo quien debería preguntar *"¿qué más hay para hacer?"* una vez terminado e, incluso, antes de finalizar aquello que el jefe manda a hacer.

¹⁰ Foucault (1989) describe que la formación de sujetos económicamente productivos que procuraba el poder disciplinario contemplaba el control de la actividad mediante el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto, la correlación entre cuerpo y gesto, la articulación cuerpo-objeto y la utilización exhaustiva.

Además, Evelin se refiere a docentes que "*todo el tiempo*" resaltan la necesidad de tener y de demostrar dicha actitud productiva porque "*en el trabajo lo están viendo*". Es decir, saberes para el trabajo que son permanentemente evaluados y deben ser constantemente validados, tal como se piensan bajo la lógica de las competencias. Como señala Tanguy (2001), la gestión por competencias "contiene la idea de que un asalariado debe someterse a una validación permanente y probar constantemente su adecuación al puesto, su derecho a una promoción o a una movilidad profesional" (p. 122). Esto es lo que, según la estudiante, la escuela técnica enseña respecto a aquellos saberes actitudinales que están "*viendo*", evaluando y considerando en el mundo del trabajo para definir si se es o no productivo. Asimismo, otro estudiante manifestó que la formación del ser productivos se articula con la enseñanza de cómo ser técnico:

[Te enseñan a] no estar esperando, por así decirlo, a que te digan qué hacer. Si hay algo para hacer, lo haces. Y sino preguntas qué hay para hacer. Qué trabajo hay. Qué solución podés vos brindar en el lugar de trabajo. Otra cosa que te enseña es cómo ser como técnico. Es decir, brindar solución tanto a tus compañeros o donde te manden a trabajar. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019)

Al igual que Evelin, Esteban manifiesta que, en el trabajo, no hay que "*estar esperando*" una orden exterior que diga cuál es la tarea a realizar. No obstante, a diferencia de la estudiante, él señala que, antes de preguntar qué hay para hacer, es uno mismo quien debe identificar las tareas a realizar, así como los problemas sobre los cuales brindar alguna solución. Es decir, según el estudiante, la escuela enseña un saber ser que se asocia con las características del *trabajador ágil* (Gillies, 2011). Esta noción se diferencia de la del trabajador flexible (Sennett, 2006), puesto que la flexibilidad supone cierta pasividad asociada con la necesidad de adaptarse a los cambios constantes. En cambio, "la idea de agilidad sugiere agencia. El nuevo trabajador "ágil" será activo y flexible. El trabajador "ágil" no solo podrá responder al cambio, sino que anticipará el cambio"¹¹ (Gillies, 2011, p. 213). En relación a ello, el estudiante articula este comportamiento como trabajador con el saber ser en tanto técnico, lo cual, para él, se define, específicamente, a partir de la tarea de brindar soluciones. De allí que, como sostiene Gillies (2011), la idea de *agilidad* refiere tanto a la mental como a cierto *ethos*. Es decir, retomando la perspectiva del estudiante, ser técnico supondría la agilidad actitudinal para identificar y ofrecer soluciones, así como una mental para poder llevarlas a cabo.

La cuestión del saber ser, en los enunciados estudiantiles de la escuela técnica, también se produce asociada con *tener carácter*, algo que está presente, principalmente, en la perspectiva de las mujeres. Desde estos puntos de vista, ello implica una cierta revisión de las prácticas, tanto dentro como fuera de la escuela, en esta modalidad formativa, considerando que, históricamente, estuvo dirigida a una formación con un fuerte componente de masculinización (Gallart, 2006). Ello, en la región del Golfo San Jorge, respondía a la preparación para el trabajo en las

¹¹ Traducción propia.

industrias petroleras (Carrizo, 2009). En este sentido, el carácter, como tema emergente, surgió, principalmente, en los enunciados de estudiantes mujeres de la escuela técnica. El carácter es concebido por ellas como un atributo personal problemático en las interacciones con docentes, así como una necesidad para poder sobrellevar la cotidianidad escolar en un ámbito "lleno de testosterona", como señala una de las estudiantes:

Básicamente no les tienen mucha fe a las mujeres en electromecánica. Nosotras somos tres nomás. Obviamente está lleno de testosterona [se ríe]. Tenés que conllevar y tener un carácter bien fuerte. Yo en tercero por poco me agarro a las piñas con un chico. Como que yo choco bastante con mi carácter y es como que yo no me puedo mantener callada. A mí no me gusta. Me subestimaban por ser mujer, yo salto. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019)

En la orientación que está cursando Cecilia, las mujeres son subestimadas, "no les tienen fe". La masculinización pareciera que no solo caracterizó históricamente esta modalidad de educación secundaria, sino que aún sigue teniendo particularidades en función de los cambios sociales y laborales de la región. Según Carrizo (2009), la formación del carácter en las escuelas técnicas se producía en sintonía con aquellos atributos que se demandaban para el trabajo en la industria petrolera de mediados de siglo XX. Esto es, la formación de un trabajador que se caracterice por poseer una *masculinidad heroica*, la cual consistía en una "fuerza superior que permitía aceptar duras condiciones de trabajo e incluso la muerte, y confirmaba una ética laboral que se jugaba día a día al disponer hombres "duros" y "fuertes" respecto de su propio sufrimiento" (Palermo, 2015, p. 105). La producción de este *sujeto-fabril-petrolero-masculino* (Palermo, 2015) implicó, en la escuela técnica, una pedagogía que, además de la transmisión de saberes técnicos, se centrara en la formación del *coraje y espíritu masculino* (Carrizo, 2009). Muchas de estas regulaciones escolares, así como la demanda de trabajadores petroleros con atributos de masculinidad (Palermo, 2015), aún persisten en las escuelas técnicas en zonas con economías extractivas (Martínez *et al.*, 2020) y, particularmente, en la región del Golfo San Jorge y Patagonia Sur (Villata, 2011). De allí que, para la estudiante, sea "obvio" que, en Electromecánica, haya pocas mujeres y esté "lleno de testosterona". A su vez, lejos de la delicadeza y la sumisión como rasgos naturalizados en las mujeres (Federici, 2013), Cecilia expresa que no puede quedarse callada, que posee un carácter "bien fuerte" y que, si es necesario, "se agarra a las piñas" con un compañero ante situaciones de subestimación por ser mujer. Es decir, si la formación para el trabajo en la escuela técnica sigue asociada con la producción de un sujeto-fabril-petrolero-masculino, para la estudiante, el tener carácter supone una reacción ante dichas regulaciones escolares y sociales.

Estas reacciones también han sido narradas al respecto de situaciones de discusión con docentes. Aquí, el carácter fue enunciado como aquella manera de ser que lleva a que se desenvuelvan las confrontaciones por situaciones que las estudiantes consideran injustas, tal como se señala a continuación:

Y yo soy muy contestona, tengo un carácter muy fuerte. A la primera que me hagan, yo salto. Entonces siempre tenía conflictos con los profesores. Por ejemplo, me pasó en 3ro que yo estaba en el laboratorio y estaba apurando un proceso de filtración. Estaba con la varilla de vidrio y el embudo, y estaba mezclando así [movimiento con las manos de mezclar]. Y viene la ayudante, porque está la profesora y la ayudante, y bueno yo estaba así [repite el gesto] y ella me agarra y me hace así en el brazo [con la mano derecha se agarra fuerte el brazo izquierdo]. Y me dice te estoy diciendo que no golpees así las cosas. Y le digo bueno a mí no me vuelvas a tocar. Y bueno después empezamos a discutir. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

Lorena se considera "muy contestona" y con un carácter "muy fuerte". Según la estudiante, estos atributos personales hacen que, ante situaciones que considera injustas, como las actitudes de docentes que describe, ella "salte". Narra una situación en la que la ayudante de laboratorio le indica cómo realizar técnicamente la acción de filtración, algo que la estudiante toma a mal cuando dicha indicación es acompañada de un contacto físico que consistió en un apretón de brazo. En las sociedades disciplinarias, la regulación del cuerpo en detalle (Foucault, 1989), tal como la acción de la docente sobre la estudiante, suponía un incremento de la productividad y una disminución de la fuerza política en términos de docilidad. Dicha lógica estuvo fuertemente marcada en la regulación escolar de la formación técnica (Carrizo, 2009) y adquiere especial sentido cuando se piensa en la incorporación de las mujeres en esta modalidad. Como señalamos, varios componentes de la lógica disciplinaria aún subsisten en los procesos formativos de las escuelas técnicas. No obstante, si en las lógicas disciplinarias, el incremento de la productividad venía acompañado de ciertos niveles de docilidad, ello no sucede en la situación que narra la estudiante. Ante el intento de encauzar la conducta de Lorena por parte de la docente, la estudiante realiza una contestación. El "a mí no me vuelvas a tocar" seguido de una discusión, refiere a aquellas contraconductas (Foucault, 2006) que se desarrollan en las actuales formas de regulación escolar (Langer, 2013). Es decir, estas situaciones, en que las estudiantes mujeres confrontan abiertamente y discuten con docentes o con compañeros de clase en una escuela técnica, corresponden a reacciones que, en las actuales formas de regulación escolar, se presentan como contestaciones no disimuladas (Langer, 2017), tal como refiere la misma estudiante:

Y en todo eso, como te dije tengo un carácter horrible, al día siguiente fue el jefe de laboratorio fue a hablar al curso y dijo bueno pero igual ustedes tienen que entender que la profesora y la ayudante tienen un carácter especial. Y ahí yo le dije en un momento que a mí la escuela me exige cambiar mi carácter. Y ella está en un lugar de trabajo así que lo tiene que cambiar. A mí no me importa cómo sea ella afuera, pero mientras esté con nosotros que tenga buen trato. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

El Jefe de Laboratorio justifica el comportamiento de ambas docentes no desde la posición laboral que ocupan en tanto profesoras de la institución y aludiendo a la *obediencia a la autoridad vertical* (Bowles y Gintis, 1985), sino que lo hace ape-

lando al carácter personal de cada una. Es decir, los prejuicios de género que refieren a la emocionalidad como atributo de lo femenino (Morgade, 2011), que se suelen producir, con más frecuencia, en la educación técnica y en la centralidad de la dimensión subjetiva en los procesos de trabajo (Flemming, 2013; Zangaro, 2011), se constituyen en el marco de la inteligibilidad del comportamiento de las docentes mujeres en la escuela técnica. Lo que se denota en el discurso del Jefe de Laboratorio, entonces, es una correspondencia ya no con las relaciones sociales del proceso productivo propias del capitalismo industrial, sino con aquellas que corresponden a la gestión de la fuerza de trabajo en el capitalismo flexible (Sennett, 2006), bajo la lógica de las competencias (Tanguy, 2001) y de las nuevas formas de gestión (Zangaro, 2011). Es decir, pierden relevancia los puestos laborales y cobran centralidad las competencias y los atributos de los trabajadores (Tanguy, 2001), lo que involucra que la obediencia sea reemplazada por la implicación personal, en tanto que "el trabajador logra dominar las actitudes negativas y reconocer las formas de ser (en tanto actitudes y comportamientos) que lo ayudan a identificarse y vincularse estrechamente con lo que hace" (Zangaro, 2011, p. 180). En este sentido, en tanto correspondencia entre la escuela y el trabajo, para Lorena, la escuela le "exige cambiar el carácter" a ella en relación con las actividades escolares, así como debe hacerlo con la docente que está en su lugar de trabajo. Sin embargo, para otros estudiantes de la escuela técnica, se tensionan las ideas de correspondencias entre la escuela y el trabajo:

Tenés que cuidar el trabajo. No es como la escuela que, no sé, no te bancas a alguien y ya está, no venís o lo ignoras. En cambio, en el trabajo, bueno, te tenés que bancar todas porque no está fácil buscar un trabajo. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

Entre el mundo escolar y el laboral, se producen contradicciones, dado que ambos se rigen por lógicas contrapuestas. Ello es porque, mientras en el sistema educativo pareciera operar un sentido más democrático e inclusivo, en cambio, "el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir que su comportamiento es selectivo. Las lógicas de ambos parecen contraponerse" (Riquelme, 2006, p. 69). Según la estudiante, la escuela no es como el trabajo. Marcela afirma que, a la escuela, se puede "no venir" en caso de algún conflicto con alguien; en cambio, en el trabajo, ello no sería posible, dado que, como no es fácil buscar y conseguir un trabajo, hay que cuidarlo. Mientras que, en la escuela, se podría ignorar a las personas con las que te llevas mal, en el trabajo, en cambio, "te tenés que bancar todas". Es decir, ante el actual escenario de precarización y *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997), "todo el mundo tiene un puesto escolar, pero no todo el mundo tiene un puesto de trabajo" (Fernández Enguita, 1990, p. 256). Por lo tanto, las formas de ser en uno u otro lugar pueden ser distintas. Algo similar sostiene Lorena:

Acá bueno, no me están pagando, no me pueden echar, entonces voy a contestar a los profesores si yo veo un maltrato. Cosa que yo sé que el día de mañana en un trabajo no puedo hacer eso. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

Lorena considera que, de la escuela, se lleva "*muchas cosas*". Alude a saberes prácticos vinculados al trabajo, como el hacer un currículum, los conocimientos especializados, y a saberes actitudinales, como la disciplina (puntualidad, respeto y obediencia), pero, también, menciona otros que reconoce que, en el mundo laboral, no va a poder utilizar, como lo es la posibilidad de "*contestar*" ante las injusticias. La estudiante señala que, a diferencia de lo que ocurre en el trabajo, en la escuela, no le pagan ni la pueden echar. Para ella, esas condiciones son propicias para contestar a los docentes cuando percibe un maltrato. Es decir, si, por un lado, la formación técnica propicia una socialización para el trabajo a partir de ciertas correspondencias entre las relaciones sociales en la escuela y aquellas del mundo laboral, las contradicciones y las lógicas contrapuestas entre ambos ámbitos hacen que la escuela también sea vivida como un espacio en que pueden aprender a defenderse y a producir contestaciones que, en otros ámbitos sociales, particularmente en el mundo del trabajo, ellos consideran que no podrían.

Dichas contradicciones entre el mundo del trabajo (en que puede ser despedida o "echada") y la escuela (que, en cambio, según la estudiante ello no es posible) se explican por las características que asumen las regulaciones laborales y escolares, según las lógicas de gobierno en las sociedades de control (Deleuze, 1996). Por un lado, las dinámicas del mercado laboral producen la existencia de poblaciones supernumerarias (Castel, 1997) o liminar (Foucault, 2007) que no tienen lugar en el mercado formal de trabajo y no representan utilidad como fuerza de trabajo. De allí que, como han señalado las estudiantes, el "*ser echada*" de un empleo supone la posibilidad de no volver a conseguir otro. Por otro lado, en el ámbito educativo, las políticas educativas han incorporado el imperativo de la inclusión como lógica de gobierno de la población escolar (Grinberg, 2008, 2011). Ello quiere decir que, a diferencia de la disciplina que contemplaba la exclusión o la expulsión de quienes no se ajustaran a los parámetros de la norma (Foucault, 1989), las modulaciones, en tanto mecanismo de gobierno según las lógicas de control (Deleuze, 1996), implican que todos pueden ser incluidos en diferentes escalas, esto es: "todos estamos dentro de una gran máquina que, configurada cual *Cinta de Mœbius*, ya no tiene un afuera. Hay modulaciones, remodelaciones, procesos de re-ingeniería y *management* que nos ubican en una larga e infinita vara de posibilidades" (Grinberg, 2011, p. 70). De esta manera, tal como señaló Lorena, del trabajo te pueden echar, mientras que, en la escuela, eso ya no es posible.

Reflexiones finales

En el presente artículo, nos propusimos caracterizar la formación para el trabajo atendiendo a las perspectivas estudiantiles respecto a la transmisión escolar de saberes con utilidades laborales; específicamente, aquellos vinculados con aspectos no cognitivos de la personalidad (Bowles y Gintis, 1985). Nos interrogamos acerca de cómo ello se produce en las escuelas secundarias de modalidad técnica. Situamos dichas indagaciones en una región cuya dinámica sociolaboral, vinculada con la industria hidrocarbúrica, presenta todas las características del mercado del trabajo en el capitalismo flexible (Harvey, 2017) y de las sociedades de empresa (Foucault, 2007).

Entre los resultados, destacamos que la transmisión escolar de los saberes y las disposiciones que se demandan en el mercado del trabajo -tales como la disciplina, el trabajo en grupo, el uso de tecnologías y el aprender a aprender-, son resaltados, mayormente, por los estudiantes de escuelas técnicas, en comparación con quienes asisten a bachilleratos. Asimismo, en las perspectivas del estudiantado de escuelas técnicas, se producen correspondencias que refieren a actitudes asociadas con la proactividad, el carácter y la disciplina. También señalaron contradicciones y contraposiciones entre la escuela y el trabajo, que refieren a la posibilidad de "contestar" y de discutir en la escuela secundaria aquellas situaciones de injusticia que, en el mundo del trabajo, pareciera muy difícil de realizar. Varias de estas injusticias que son discutidas en la escuela por las estudiantes se vinculan con la persistencia de desigualdades de género en la modalidad técnica, las cuales supusieron y suponen correspondencias y contradicciones con aquello que ocurre en el mundo del trabajo petrolero.

En suma, la relación entre educación y trabajo es compleja, contradictoria y, también, necesaria. Es decir, entre los objetivos pedagógicos de la escuela, la formación para el trabajo no se puede suprimir (Levy, 2019). Ello no significa que el sentido de la escuela secundaria se defina solo por la transmisión de saberes útiles para el trabajo, ni mucho menos que deba adecuarse a las demandas del mercado laboral o que se deba regir por una lógica economicista. Para los estudiantes, la escuela secundaria tiene sentido porque, además de ser un lugar en el que aprenden y/o demandan saberes útiles, allí pueden establecer relaciones sociales y construir formas de ser, así como impugnar ciertas desigualdades e injusticias sociales.

Referencias bibliográficas

- Acconcia, M. y Álvarez, M. (2008). El ser ypefiano. Una identidad al abrigo de la Empresa (o una identidad territorializada). En J. D. Ruiz (Coord.), *Petróleo y región austral: Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 65-90). Editorial Dunken.
- Aranciaga, I. (2004). *Tecnología y sociedad en el petróleo de la Patagonia argentina* [Tesis de maestría publicada, UNPA].
- Archenti, N. y Piovani, I. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti e I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 29-46). Emecé Editores.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Braverman, H. (1987). *Trabajo y capital monopolista*. Nuestro Tiempo.
- Brunet, I. y Zavarro, B. (2014). Competitividad, Competencias y fin del ciclo fordista. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 3(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317130202003>
- Carrizo, G. (2009). Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714001>
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Coriat, B. (2000). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI Editores.
- Coriat, B. (2011). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13. <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficante de sueños.
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. CEPAL.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI Editores.
- Figari, C. (2017). *La trama del capital: La hegemonía empresaria en Argentina*. Editorial Biblos.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. FCE.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* CINTERFOR/OIT. <https://www.oitcinterfor.org/node/6181>
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508177>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Jorge Baudino Ediciones.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2011). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En R. Cortés Salcedo y D. Marín Díaz (Comps.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 61-80). Editorial Jotamar.

Grinberg, S. (2013). Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos*, 1(2), 86-98. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/97>

Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2015). La articulación de lógicas laborales y lógicas domésticas en una política de empleo para jóvenes en Argentina. Individuo, autonomía y vínculos personales en el mundo del trabajo. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 22, 21-44. <https://doi.org/10.7440/antipoda22.2015.02>

Guzmán, M. (2023). *Formación para el trabajo, estudiantes de escuelas secundarias y fragmentación urbana: un estudio en la ciudad de Caleta Olivia* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional de La Plata].

Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.

Harvey, D. (2017). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.

Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 22(40), 48-63. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/40-dossier-jacinto.pdf>

Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 33, 85-93. <http://hdl.handle.net/11336/190316>

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100007

Langer, E. (2013). *Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín* [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires].

Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia: Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.

Lazzarato, M. y Negri, A. (2005). Trabajo inmaterial y subjetividad. *Brumaria: arte, máquinas, trabajo inmaterial*, 7, 45-54. https://www.academia.edu/4609026/Brumaria_7_arte_m%C3%A1quinas_trabajo_inmaterial

Levy, E. (2019). Discutiendo el vínculo educación y trabajo desde una mirada crítica. *Revista para Juanito*, 18, 5-9. https://drive.google.com/file/d/1HFQO-Y61skby6_d8gSiLIEExEKHizNRqD/view?usp=drive_link

Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de Sueños.

Maturo, Y. (2017). "Lo que ellas quieren". Requerimiento de las empresas respecto a las capacidades profesionales de los alumnos pasantes de la escuela técnica [Ponencia]. *13 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires. https://aset.org.ar/congresos-antiores/13/ponencias/12_Maturo.pdf

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Neffa, J. C. (2006). El concepto de empleabilidad y sus usos [Ponencia]. *Congreso de la Asociación Uruguaya de Sociología del Trabajo*, Montevideo. https://www.researchgate.net/publication/321546181_El_concepto_de_empleabilidad_y_sus_usos

Neffa, J. C. (2012). *Empleo, desempleo y políticas de empleo. De las políticas pasivas a las políticas activas de empleo: análisis comparativo (1989-2011)*. Documento CEIL-PIETTE CONICET 10. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2013/03/10polpasapolact.pdf>

Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa*, 42, 14-29. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4090/1/NogueraCarlos_2012_EducacionGobierno.pdf

Palermo, H. (2012). *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF*. Antropofagia.

Palermo, H. (2015). "Machos que se la bancan": masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera argentina". *Desacatos*, 47, 100-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5786347.pdf>

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2(5), 28-75. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/8.riquelme.pdf>

Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 8(5), 113-115. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482007000100007

Ruiz, J. D. y Muñoz, N. (2008). La privatización de YPF y su repercusión en las subjetividades. En J. D. Ruiz (Coord.), *Petróleo y región austral: Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 91-118). Editorial Dunken.

Salvia, A. (1997). Crisis y reestructuración de complejos mineros: estudios de dos sistemas regionales patagónicos. En A. Salvia y M. Panaia (Comps.), *La Patagonia privatizada* (pp. 36-48). Colección CEA-CBC.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Spohrer, K. y Bailey, P. L. (2018). Character and resilience in English education policy: social mobility, self-governance and biopolitics. *Critical Studies in Education*, 61, 561-576. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1537297>

Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En E. De La Garza (Coord.), *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro* (pp. 111-128). CLACSO.

Testa, J., Figari, C. y Spinosa, M. (2009). Saberes, intervenciones profesionales y clasificaciones profesionales: nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros. En J. Neffa, E. De la Garza y L. Muñiz Terra (Comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (pp.-275-308). CLACSO.

Villagrán, C. (2018). *Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires].

Zangaro, M. (2011). *Subjetividad y trabajo: una lectura foucaultiana del management*. Ediciones Herramientas.

Estudiar Medicina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Experiencias, representaciones y movilidad académica de brasileños en la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Barceló¹

Studying Medicine in the Autonomous City of Buenos Aires. Experiences, representations and academic mobility of Brazilians at the University of Buenos Aires and the Barceló Institute of Health Sciences

Andrés Ignacio Santos Sharpe ²

Bárbara Catalano ³

Resumen: *La movilidad estudiantil internacional es un fenómeno con cada vez mayor impacto en la educación superior. Abordaremos el caso de los jóvenes provenientes de Brasil, que viajan a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, Argentina) para estudiar la carrera de Medicina. Analizamos las expectativas y los criterios de elección por parte de los estudiantes, como también las experiencias en torno a la movilidad y la vida en la ciudad. Partimos de la hipótesis de que las movilizaciones internacionales, por motivos vinculados a la educación y su formación académica, presentan particularida-*

¹ El financiamiento de este estudio surge del CONICET (Argentina) y de los proyectos de investigación UBACyT N°20020170100398BA *Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, identidades y saberes* y PRI R22-59 *El año que vivimos intensamente. Momentos bisagra en la experiencia estudiantil del primer año de cursada en cuatro universidades públicas*.

² Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (IIGG/UBA). Docente de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad de Palermo. Orcid: 0000-0003-4747-3692. Correo electrónico: andres_iss@yahoo.com.ar

³ Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Orcid: 0000-0002-7565-8451. Correo electrónico: catalano81@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, N° 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 176-196.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)10](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)10) / Recibido: 20/04/2023 / Aprobado: 06/09/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

des en torno a la forma de integración en la sociedad receptora, en términos de sociabilización y aprendizaje cultural. La metodología es cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas a los estudiantes.

Palabras clave: movilidad del estudiante, universidad, turismo

Abstract: *International student mobility is a phenomenon with a growing impact on higher education. We will address the case of young people from Brazil who travel to the Autonomous City of Buenos Aires (CABA, for its acronym in Spanish; Argentina) to study medicine. We analyze the expectations and career choice criteria by the students, as well as the experiences around mobility and stays in the city. We start from the hypothesis that international mobility, for reasons related to education and training, present particularities regarding the form of integration in the host society, in terms of socialization and cultural learning. The methodology is qualitative, based on semi-structured interviews with students.*

Keywords: *student mobility, university, tourism*

Introducción

La movilidad estudiantil internacional es un fenómeno con cada vez mayor impacto en la educación superior, sobre todo en los países centrales, a partir del Proceso de Bologna en 1999. Según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el número de estudiantes de nivel superior que estudian en el exterior creció consistentemente en un 5,5 % por año entre 1998 y 2019 (OCDE, 2021). Junto con el crecimiento de la movilidad estudiantil, los desarrollos conceptuales sobre ese fenómeno también fueron significativos (Madge et al., 2015; Waters y Brooks, 2021).

Como parte de una investigación más amplia, este artículo se interesa por analizar un aspecto relativo al fenómeno de movilidad estudiantil: los procesos que intervienen en la decisión de los estudiantes internacionales de venir a Argentina a cursar una carrera de grado y permanecer en ella. Para ello, se observan dimensiones menos asociadas a decisiones estratégicas, tales como las prácticas sociales de los sujetos móviles en su condición de turistas o visitantes, el aprendizaje de idiomas o la oferta cultural de Buenos Aires. En este sentido, el artículo presenta una investigación que cruza los estudios sobre educación superior, movilizaciones, turismo y consumos culturales de dicho sector.

Con este interés, decidimos indagar un caso particular: jóvenes provenientes de Brasil que vienen a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, Argentina) a estudiar Medicina en dos instituciones: la Universidad de Buenos Aires (a partir de ahora, UBA) y el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Barceló (a partir de

ahora, Barceló). Como se detallará posteriormente, la elección de dichas instituciones se justifica por la intención de cubrir instituciones de distinto tipo de gestión (pública y privada), así como los imaginarios a ellas asociados, y porque se trata de las instituciones con mayor porcentaje de estudiantes extranjeros en la carrera seleccionada en CABA, según el tipo de gestión. Nos proponemos analizar los criterios de elección de los estudiantes brasileños del sistema de educación superior argentino y de dichas instituciones en particular, como también sus experiencias como extranjeros en CABA. Así, este trabajo se basa en la hipótesis de que las movilidades internacionales, por motivos vinculados a la educación y/o formación, presentan particularidades en torno a la forma de integración en la sociedad receptora, en términos de sociabilización y aprendizaje cultural.

Con ese objetivo, el artículo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, realizamos una breve contextualización y una descripción del sistema de educación superior argentino, a la vez que presentamos los antecedentes locales e internacionales recientes en torno a los estudios sobre movilidad estudiantil y flujos turísticos con motivo de estudio en Argentina para luego abordar una discusión orientada a profundizar los aportes de la presente investigación en el campo. Daremos cuenta también del marco teórico conceptual que sustenta el análisis y los aportes de nuestra propuesta. Un segundo apartado presenta el abordaje metodológico, a partir del cual se realizó el trabajo de campo. En el tercer apartado, recuperamos estos hallazgos para aportar elementos que permitan comprender las lógicas de la movilidad estudiantil en Argentina, especialmente, a la que refiere al grupo estudiado. Mostramos así las tensiones y las complejidades sobre las elecciones de los estudiantes, a la par de la expansión de la movilidad estudiantil en la educación superior y las particularidades locales, así como también los aportes analíticos sobre la integración de los estudiantes de Medicina en Brasil, en términos de sociabilidad e inmersión en la cultura local. Finalmente, un último apartado presenta la discusión y las conclusiones.

El sistema de educación superior argentino

Respecto del contexto en el que se enmarcó la investigación, consideramos relevante tener en cuenta algunas características del Sistema de Educación Superior (a partir de ahora, SES) argentino y de los mecanismos de acceso a la universidad, tanto en Brasil como en Argentina, a modo de contextualización, pensando en un público lector internacional.

El SES argentino se compone de dos subsistemas (Santos Sharpe, 2015): en primer lugar, las instituciones de educación superior -definidas así en el 2006 por la Ley N° 26.206-, que se dedican a la formación docente/técnica y al dictado de cursos profesionales. En segundo lugar, las universidades y los institutos universitarios, a los que nos referiremos en el presente artículo. A partir de esta distinción, el sistema se compone tal como se detalla en la Tabla 1.

De manera comparada con otros países de la región, históricamente, Argentina se destacó en Latinoamérica por un SES masivo. Por ejemplo, en 1956, el porcentaje de la población total que estudiaba en la universidad en Argentina

sextuplicaba al de Brasil (Buchbinder, 2005, p. 161). Esto responde a distintos factores: primero, un sistema de escolarización público, gratuito y masivo, muy consolidado para la época. A ello se le suma que las leyes de gratuidad universitaria, en 1950, y la supresión del examen de ingreso, en 1953, permitieron un incremento en el número de estudiantes universitarios (de 51.447, en 1947, a casi 140.000, en 1955) (Buchbinder, 2005, pp. 159-160). Esto conduce a lo que se denomina tradición más plebeya de universidad con prestigio por sobre el modelo de una universidad de élite (Carli, 2012, p. 72). Como resultado, permitió una mayor circulación de estudiantes internacionales, particularmente de países limítrofes (Mayer y Catalano, 2018).

La participación de estudiantes extranjeros en el SES argentino es relativamente alta en comparación con los restantes países de la región: 3,15 %, según la Secretaría de Políticas Universitarias [SPU], 2017, mientras que México, Brasil y Colombia reflejan tasas que no superan el 0,3 %, según datos de la UNESCO⁴. Sin embargo, estas tasas a escala nacional varían significativamente en función de la institución, de la disciplina y entre el tipo de oferta (grado y posgrado). Por ejemplo, entre las universidades públicas de Argentina, la carrera de Medicina es la más demandada por el total de estudiantes internacionales de grado, donde suman un total de 8402 personas sobre 39956 registradas en el 2016 (un 21,03 % sobre el total de estudiantes internacionales), seguido por Enfermería (8,87 %) y Administración de Empresas (6,43 %). En las instituciones de gestión privada, la tendencia se replica: de 15446 estudiantes internacionales, 3670 están inscriptos en la carrera de Medicina (23,76 %), seguida por Administración de Empresas (7,08 %) y por Enfermería (6,77 %).

Tabla 1. Cantidad y tipo de instituciones de educación superior según la modalidad de gestión pública o privada en Argentina

Gestión	Instituciones universitarias			Instituciones de educación superior				Total
	Univ.	Instit. Univ.	Total	Docente	Técnico-profes.	Ambos	Total	
Públicas	57	4	61	304	496	496	1086	1147
Privadas	50	11	61	324	633	247	1204	1265
Total	107	15	122	628	919	743	2290	2412

Aclaraciones: Univ.: Universidades; Instit. Univ.: Institutos Universitarios; Técnico-profes.: Técnico-profesionales.

Fuente: Anuario Estadístico Educativo 2019 y Secretaría de Políticas Universitarias.

⁴ Información recopilada del Instituto de estadística de la UNESCO, <http://data.uis.unesco.org/#>

En el caso de los países de procedencia, según datos de la SPU (2019), los estudiantes de nacionalidad brasileña conforman el primer país en orden porcentual dentro de quienes arriban a la Argentina a estudiar tanto en instituciones de gestión estatal como privadas. Los cuatro primeros países de procedencia son los siguientes: Brasil (con 16767 estudiantes, equivalente a un 24,75 %), Perú (14645 estudiantes y 21,61 %) y Colombia y Paraguay, con números semejantes (9202 estudiantes procedentes de Colombia, equivalentes a un 13,58 %, y 9103 de Paraguay, equivalentes a un 13,44 %). Cabe mencionar cierta correlación (Catalano, 2021b) entre los estudiantes provenientes de Brasil y el turismo receptivo internacional procedente del mismo país, ya que, desde hace más de una década, Brasil representa el principal país emisor de visitantes hacia Argentina, lo que, de alguna manera, constituye una relación directa entre las movilidades por turismo y los viajes por otros motivos, como es el estudio.

Con relación a las políticas y las acciones de internacionalización encaminadas en Argentina, resumidamente, en las políticas de internacionalización se destaca un mayor foco en el financiamiento de la movilidad en el posgrado y entre países del MERCOSUR, región de donde provienen el 70 % de las movilidades totales del país (Perrotta y Santos Sharpe, 2020).

En el grado, gran parte de esa movilidad se explica por iniciativas de las propias universidades, por el prestigio asociadas a algunas de ellas y por los mecanismos de ingreso diferenciados en los distintos países. En el caso del país de origen de los estudiantes de nuestro estudio, el modo de acceso a la universidad fue históricamente a través de un examen de admisión generalizado, sea el vestibular o el Examen Nacional de Enseñanza Media (a partir de ahora, ENEM).

Las críticas principales de este modelo de acceso son eminentemente de tipo bourdieano (Santos Sharpe et al., 2022): son los sectores económicamente más favorecidos quienes pueden recibir una educación media de calidad y que, a su vez, les permite sortear el vestibular o el ENEM exitosamente. Según Pousadela (2007), a pesar de ello:

No se han producido, en cambio, instancias colectivas de organización y de reclamo montadas sobre el principio de la igualdad de oportunidades y fogueadas por el dato incontestable de su ausencia [de los sectores más desfavorecidos], resultante de las enormes deficiencias de la educación pública primaria y secundaria. (p. 4)

En distintos análisis (Camargo Angelucci y Pozzo, 2020; Gómez, 2020; Pla et al., 2021), estas características diferenciales en las modalidades de ingreso entre Brasil y Argentina explicarían la movilidad de estudiantes desde el primer al segundo país. En este artículo, tal como fue advertido en el estudio de Corbella y Elías (2018), buscamos dar cuenta de otras dimensiones que explican esa movilidad.

Teniendo en cuenta esta diversidad en los mecanismos de ingreso por país y por carrera, la presente investigación se focaliza solamente en el análisis de estudiantes internacionales provenientes de un solo país (Brasil), debido a que, como se mencionó previamente, es el que presenta mayor porcentaje de movilidad estudiantil. Interesa analizar a aquellos que se inscribieron a una sola carrera (Medi-

cina) por ser la más demandada entre los estudiantes internacionales, tanto en instituciones públicas como privadas. Finalmente, realizaremos el análisis en dos universidades con tipos de gestión diferenciados a efectos comparativos (la UBA y la Barceló). Se las seleccionó por ser las que más receptan estudiantes extranjeros en la carrera seleccionada. Vale destacar que, debido a la gran autonomía de las universidades e, incluso, al grado de autarquía de las facultades dentro de una misma universidad, los resultados de la investigación no pueden ser transpuestos linealmente a otras ciudades del país, universidades o, incluso, facultades dentro de la UBA, aunque sí busca ofrecer líneas de análisis y marcos conceptuales para investigaciones más amplias.

Marco conceptual

Considerando estos aspectos, desarrollamos los antecedentes de investigación en el campo. Los estudios sobre movilidad estudiantil no fueron un foco en la investigación internacional hasta mediados de la primera década del siglo XXI. En los países de la OCDE, recién el informe anual de 2001 de *Tendencias en la migración internacional* tuvo un capítulo sobre movilidad estudiantil (OCDE, 2001b). Este es un fenómeno creciente a partir de la Declaración de Bologna en 1999, el cual, entre varias de sus consecuencias, tuvo como impacto establecer un sistema de créditos transferibles y acumulables común a los países europeos, sumado a un sistema de becas y financiamiento, que promueve la movilidad estudiantil entre los países de la Unión Europea.

Uno de los indicadores utilizados para dimensionar el volumen y el flujo de estudiantes extranjeros a nivel global es el *International Student Mobility*, o movilidad de estudiantes internacionales, según su traducción al español. Este indicador es elaborado por la OCDE y muestra la proporción del número de estudiantes terciarios, internacionales y matriculados sobre el total de estudiantes en el país de destino.

En los últimos años, hubo, a nivel mundial, una tendencia, aletargada por la pandemia SARS-COV2, para ampliar la participación de los estudiantes internacionales, según la tasa movilidad de estudiantes internacionales. Esta dimensión es incluso valorizada positivamente por algunos *rankings* internacionales, como el Quacquarelli-Symonds (QS). Más allá de las críticas a la construcción de este y otros rankings de universidades (Barsky, 2018), interesa destacar que refleja una manifestación de la creciente importancia que adquiere la presencia internacional en la composición de los claustros de estudiantes y docentes.

En términos globales, América Latina no solo constituye un porcentaje reducido de la recepción internacional de la movilidad internacional (3,7 % global, frente a 52,1 % que tiene Norteamérica y Europa Occidental), sino que es mayor el porcentaje de estudiantes que emigran que los que reciben (un 6,4 % de la denominada *outbound mobility* -movilidad saliente- pertenece a Latinoamérica y el Caribe, mientras que la *inbound mobility* -movilidad entrante- es de 3,7 % según datos de la UNESCO).

Investigadoras como Sylvie Didou Aupetit (2009) señalan que el proceso de internacionalización de la educación superior en América Latina se dio de forma distinta al de Europa, ya que los programas bi y multilaterales de cooperación fueron exógenos, es decir, han estado centrados en una cooperación de lejanía.

En relación con este punto, hay que considerar las diferencias en torno a cómo se construyen los indicadores: por un lado, los países de la OCDE (2021) distinguen a los estudiantes internacionales de los estudiantes extranjeros. A los primeros los definen como aquellos que dejan su país de origen y se trasladan a otro con el fin de estudiar, sin ser residentes permanentes (2021), y definen a los segundos como aquellos estudiantes que no son ciudadanos del país en que residen, pero están matriculados (2021). En este sentido, los estudiantes extranjeros incluyen a aquellos jóvenes que nacieron en un país extranjero, pero que transitaron toda su educación obligatoria en el país y, actualmente, se encuentran estudiando en una universidad. Por otro lado, los estudiantes internacionales son un subconjunto de los estudiantes extranjeros.

A nivel local, la SPU entiende por estudiantes extranjeros a aquellos cuya nacionalidad no es argentina, pero residen en el país desde hace tiempo, y los identifica con el tipo de documento que portan. Tanto la UNESCO como la OCDE y la SPU tienen como denominador común la "no residencia" para definir al estudiante internacional.

Más allá de esta distinción, existe un creciente interés en los procesos de internacionalización de la educación superior (Knight, 2005; De Wit, 2011, 2013). Sin embargo, autoras como Corbella y Elías (2018) señalan que los trabajos teóricos centrados específicamente en las motivaciones de los estudiantes que realizan alguna estancia internacional son escasos.

Entre ellos, se encuentra el trabajo de Coulon y Paivandi (2003), quienes analizaron la construcción de decisiones de los estudiantes internacionales para salir de su país de origen a estudiar. En ese estudio, clasificaron dichas decisiones en dos grupos: por un lado, las integradas por factores de atracción (tales como el prestigio asociado a la casa de estudios a la cual aspiran, el valor del diploma extranjero en el mercado local e internacional, la oferta de becas, el aprendizaje de un nuevo idioma, las facilidades de acceso a la universidad, entre otras). Por el otro, las de expulsión (tales como la mala calidad de las universidades locales o la poca oferta con relación a alguna disciplina en particular, o situación de coyuntura económica y/o política, entre otras).

En el contexto latinoamericano, Didou Aupetit (2017) afirma que el nivel regional está muy retrasado con respecto a los países centrales. La autora afirma que los estudiantes extranjeros matriculados en instituciones latinoamericanas no suman un porcentaje alto con respecto al total. También destaca que, entre los factores asociados a la escasa movilidad dentro de la región, se encuentran el interés de aprender un idioma nuevo (cosa que, en América Latina, hay menos oportunidades para ello, debido a la predominancia del español) y la insuficiencia de becas para solventar los gastos de los estudiantes.

En Argentina, los estudios sobre movilidad estudiantil son de desarrollo reciente. Theiler (2005) analizó los procesos de movilidad desde la década de los noventa y señala que, desde mediados de 1990, empezó un desarrollo incipiente. Desde el 2000, creció a partir de la creación de distintos programas destinados a promover el intercambio estudiantil. Esta es una de las estrategias con vistas a impulsar la integración de la educación superior en el ámbito del MERCOSUR. En este marco, el autor afirma que Argentina es un destino muy elegido debido a sus bajos costos, la oferta turística del país y a su sistema universitario altamente desarrollado. Más recientemente, Flores (2010) y García de Fanelli (2009) analizaron graduados universitarios argentinos con el objetivo de identificar aquellos factores que intervienen en su movilidad internacional. En 2018, en su estudio realizado en la Universidad Nacional del Sur, Corbella y Elías dieron cuenta de la importancia asociada a factores como "el idioma, el atractivo turístico, la calidad de la oferta educativa, la recomendación de compañeros/tutores y, en menor medida, que la universidad sea pública y gratuita" (2018, p. 138). Partimos de estos antecedentes para preguntarnos sobre el impacto de esos y otros factores en un grupo social con gran presencia en Argentina: quienes migran desde Brasil para estudiar Medicina.

Con relación a las elecciones de los estudiantes en torno a por qué estudiar en el exterior y en qué institución, las investigaciones iniciales analizaron el fenómeno según la idea de la acumulación de capital cultural o simbólico. Al respecto, las investigaciones más recientes comenzaron a conceptualizar a la movilidad estudiantil vinculada a otros aspectos menos asociados a decisiones estratégicas con relación a su educación y/o expectativas laborales futuras. Además, empezaron a observar cuestiones relativas a experiencias más mundanas que conlleva dicha movilidad (Waters y Brooks, 2021). De manera análoga con este tipo de investigaciones, sobre todo de aquellas provenientes de Europa occidental, los estudios de movilidad estudiantil en Argentina analizaron los criterios de elección en torno a las expectativas de capital cultural acumulable en los países de destino y a la dimensión más estratégica de dicha decisión (Giovine, 2019). Considerando estos antecedentes, este artículo se propuso analizar los aspectos que intervienen en la decisión de los estudiantes internacionales de venir a Argentina a cursar Medicina para analizar si estaban asociados con procesos de búsqueda de acumulación de capital cultural y simbólico o con prácticas sociales de los sujetos móviles, en su condición de turistas o visitantes, el aprendizaje de idiomas o la búsqueda de una oferta cultural diferente a la de su país de origen. En este sentido, el artículo presenta una investigación que cruza los estudios sobre educación superior, movilidades, turismo y consumos culturales de dicho sector. Como anticipación de los resultados, observamos que ninguno de estos procesos se desarrolló con preminencia en el caso estudiado, lo que permite anticipar una revisión de los supuestos en torno a los estudios de movilidad académica.

Método

Como mencionamos previamente, el interés principal de la investigación marco es analizar los criterios que desencadenan la movilidad internacional hacia Argentina. En este artículo, en particular, nos centramos en un grupo específico: los

estudiantes brasileños que se inscriben en la carrera de Medicina en dos instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA): la UBA y la Barceló.

Respecto del diseño de la investigación, este estuvo confeccionado también en función de definiciones conceptuales, particularmente, la de movilidad académica. Entendemos a la movilidad académica como un fenómeno interescolar (Glick Schiller y Salazar, 2013), pasible de ser abordada desde el nivel macro, como las políticas de intercambio universitarias y la cooperación internacional en educación, entre otros, como también desde un nivel microscolar que permite indagar acerca de las representaciones, experiencias y prácticas por parte de los estudiantes sujetos móviles. Por ello, en este trabajo, ahondamos sobre ambos niveles, pero profundizamos en el nivel de las prácticas de los estudiantes. Es importante considerar que tales prácticas sociales son inherentes a los lugares geográficos, las formas de vida y los momentos históricos. Los viajes en la modernidad, en la contemporaneidad, pero, más precisamente, en la era actual conllevan un interés especial sobre los entramados de la estructura de la sociedad y sobre los hilos conductores que conectan a las sociedades y sus culturas.

Para ello, en este trabajo, se planteó el uso de metodologías híbridas y plurales, que combinan técnicas y establecen la inmersión del investigador en el objeto y los sujetos móviles de estudio. Es en esa línea que el nuevo paradigma de las movilizaciones (Sheller y Urry, 2006) se acopla al análisis de los estudiantes, que se movilizan, interactúan y se relacionan con el lugar, y se refiere a las movilizaciones como una constelación entre movimientos, significados, experiencias, ritmos y prácticas (Cresswell, 2008). El movimiento físico de las personas, que implica un origen y un destino, acarrea un conjunto de fenómenos que circulan satelitalmente sobre los sujetos, sus interacciones y significados, perceptible desde el nivel individual y, también, desde una escala de sociedad, que pueden ser analizados y medidos en consonancia con cada objeto de investigación.

Respecto de los procesos de construcción de la muestra, en primer lugar, cabe aclarar que, en Argentina, una forma de dimensionar la participación de los estudiantes internacionales es a través del instrumento ETI (Encuesta de Turismo Internacional), que permite conocer las características y segmentar a los visitantes internacionales según el lugar de residencia y las motivaciones, entre otros. A través de esta encuesta, podemos inferir que el turismo por motivo de estudio, en los últimos años, se ha incrementado sostenidamente (Catalano, 2022b). De hecho, para los organismos de turismo tales como el Ministerio de Turismo de Argentina o el Ente de Turismo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, este segmento es denominado turismo por estudio. Asimismo, se lo denomina "turista-estudiante", tipología que se asocia a la evolución que presentó la movilidad académica desde diversas escalas.

Con base en esta información más macro, en primera instancia, diseñamos un formulario Google para establecer un primer contacto y obtener información general que nos permitiese distribuir equitativamente la muestra en relación con variables sexo-genéricas y de tipo de gestión (pública/privada). Solicitamos, también, información respecto del nombre de la institución en la que cursaban, nombre de la carrera, año de ingreso, lugar de residencia, edad y, finalmente, datos de con-

tacto (correo electrónico y número de celular, principalmente). De las personas que contestaron el formulario, seleccionamos las ocho que finalmente fueron entrevistadas en función del género y la institución de pertenencia. De esta forma, se configuró una muestra ajustada (Flick, 2007).

Sobre esas ocho personas, realizamos entrevistas semiestructuradas a estudiantes universitarios de nacionalidad brasileña de la carrera de Medicina, que residían en CABA y que se habían inscripto previo al SARS-COV2 (marzo de 2020 en Argentina). En este sentido, se buscó que tanto los criterios de la elección de la carrera como los de la institución no estuvieran permeados por las condiciones y las proyecciones futuras que estableció la pandemia (sobre todo en lo referente a las dinámicas laborales del campo de la medicina). Finalmente, cabe señalar que, si bien el rango etario de los respondientes es amplio (entre 20 y 32 años), esto se debe a que son personas con trayectorias educativas diversas en su búsqueda por inscribirse en la carrera de Medicina, las cuales van desde quienes se inscribieron en una universidad argentina inmediatamente después de finalizar el nivel medio hasta quienes finalizaron otra carrera universitaria, pero aun así persistían en su deseo por estudiar Medicina.

Entre los criterios de construcción de la muestra, buscamos que hubiera diversidad sexogenérica entre las personas entrevistadas, así como también que pertenecieran a dos tipos de instituciones universitarias: una de gestión privada, con un alto porcentaje de estudiantes provenientes de Brasil (la Barceló cuenta con un 28,12 % de su matrícula de estudiantes brasileños) y una universidad pública nacional de prestigio (en este caso, la Universidad de Buenos Aires) que fuese la de mayor recepción de estudiantes provenientes de Brasil. Ambas instituciones están localizadas en CABA, al igual que el lugar de residencia de las personas entrevistadas. Respecto de las entrevistas, el trabajo de campo se realizó durante 2021 cuando las restricciones producto de la pandemia continuaban en Argentina, lo que obligó a su virtualización.

A partir de las entrevistas, analizamos las representaciones de los estudiantes respecto del sistema de educación superior argentino (modo de acceso, gratuidad, dinámica de las instituciones y posibilidad de terminar la carrera, entre otras) y su articulación con otras dimensiones que hacen a la vida de los estudiantes en un país distinto al de su residencia habitual (la posibilidad de hacer turismo, aprender o reforzar el aprendizaje de un idioma, conocer otra cultura y tener la posibilidad de vivir fuera del hogar materno, entre otras).

La opción por el concepto de representaciones sociales es que supone una forma de pensamiento que surge del consenso social como resultado de interacciones y comunicación entre individuos, compartidas socialmente por un grupo o comunidad (Sautu *et al.*, 2007). Es decir, son esquemas de pensamiento que permiten interpretar, organizar y entender la realidad que los rodea.

Definidos los objetivos iniciales y la muestra, analizamos las entrevistas a partir de un enfoque biográfico, en su modalidad de análisis temático de relatos de vida (Boyatzis, 1998; Meccia, 2020). Las entrevistas fueron semiestructuradas de acuerdo a una guía de bloques temáticos. Finalmente, a partir de las entrevi-

tas, utilizamos un software de análisis cualitativo con el objetivo de encontrar recurrencias en los relatos y construimos categorías diferidas, las cuales organizan el análisis.

Vale aclarar que se tomaron todos los recaudos éticos para cuidar la identidad de las personas entrevistadas: en primer lugar, la investigación pasó por el Comité Ético de uno de los institutos de pertenencia de los autores. En segundo lugar, para mantener el anonimato de quienes participaron en la investigación, en algunos casos, solo se menciona un alias, junto con la edad, el lugar de proveniencia y la universidad del estudiante.

Resultados

Introducción. Procesos decisorios y experiencias de integración

Este apartado se divide en dos partes en función de dos categorías de análisis emergentes de los relatos de las personas entrevistadas, en tanto que fueron destacadas como las experiencias de mayor relevancia en el proceso decisorio y en su llegada a la Argentina. En primer lugar, analizamos los procesos de búsqueda de información sobre el Sistema de Educación Superior argentino, la selección de instituciones en función de la carrera elegida, el conocimiento previo sobre Argentina, en general, y CABA, en particular, a la hora de definir la carrera y las representaciones previas que tenían respecto de dichos procesos.

En segundo lugar, analizamos las dinámicas de interacción social y sociabilidad de las personas entrevistadas, las cuales dieron lugar a formas específicas de elección de lugares de vivienda, consumos culturales, turismo, circulación de información sobre las universidades y carrera, entre otros aspectos.

SES argentino: representaciones previas y circuitos de información

La modalidad de ingreso irrestricto, sin cupos y abierto para extranjeros que tiene el SES argentino suele ser considerada la razón principal para explicar el por qué personas de otros países decidirían estudiar en Argentina (Camargo Angelucci y Pozzo, 2020; Gómez, 2020; Pla *et al.*, 2021). Sin embargo, el proceso de toma de decisión es más complejo e implica otras variables a considerar. Como veremos más adelante, las modalidades de ingreso a la universidad argentina no son necesariamente conocidas por personas de otros países, así como tampoco los criterios de acceso a la universidad son necesariamente la única variable que los estudiantes toman en cuenta a la hora de elegir universidad, carrera y lugar de emplazamiento, aunque sí es un factor significativo que determina tal decisión.

Lo que observamos en las entrevistas es que, en todos los casos, se trata de personas que tenían la aspiración de cursar la carrera de Medicina, pero se identifican tres modos o recorridos de inscripción diversos. Un primer grupo intentó inscribirse en la carrera de Medicina de alguna universidad pública de prestigio en Brasil. En el caso de Larissa (24 años, Belo Horizonte, en Argentina desde 2019), hizo el ENEM en cuatro oportunidades y en ninguna pudo ingresar. Un segundo

grupo hacía lo mismo mientras se inscribía en otras carreras en paralelo. Un tercer tipo de recorrido es el de quienes ni siquiera intentaron hacer el ENEM para Medicina porque lo consideraban imposible de antemano. Tal es el caso de Estefânia (26 años, Espiritu Santo, en Argentina desde 2018):

Yo soy de un pueblo muy chiquito en Brasil, entonces, nosotros teníamos la medicina como una cosa muy lejos. [...] yo no pensaba hacer medicina por las dificultades que implicaba esa carrera, me parecía imposible. Por eso cuando terminé la secundaria, hice una facultad particular en Brasil sobre estética y cosmetología.

En esos tres tipos de trayectorias, se consideraron como primera opción las universidades públicas cercanas a su zona de residencia, aunque luego ampliaron el rango de opciones hacia universidades públicas en estados más alejados a los que residían. En algunas ocasiones, se sondearon otras opciones (como la inscripción a carreras dentro del mismo campo de conocimiento, como el caso de Enfermería, o considerar las ofertas privadas). En esa línea, la opción por estudiar en Argentina emerge después de descartar la posibilidad de ingreso a la carrera de Medicina a nivel local, pero ¿cómo surge la Argentina como opción?, ¿cómo es el proceso de circulación de información y la adquisición de conocimiento respecto del SES argentino?

En todos los casos, las personas entrevistadas mencionaron que, mientras estaban en el secundario, no tenían conocimiento sobre la modalidad de acceso irrestricto en Argentina. Por el contrario, advirtieron esa posibilidad a partir de la búsqueda por distintas opciones para iniciar la carrera de Medicina. El ingreso al SES argentino aparece como opción de trayectoria formativa luego de conocer la experiencia de un amigo o conocido, por búsquedas en Internet, grupos de Facebook de brasileños que querían estudiar Medicina o por la recomendación de algún familiar.

En este sentido, el conocimiento previo respecto del SES argentino suele ser muy bajo y su valoración como opción aparece luego de un período prolongado (que, entre las personas entrevistadas, varía entre dos y seis años) de tener un proyecto formativo paralelo mientras siguen investigando cómo ingresar a Medicina.

Las representaciones sobre el SES argentino previas a una búsqueda de información más sistematizada son poco precisas. Predomina una percepción de que el sistema educativo argentino, en general, y no el universitario, en particular, es de calidad, aunque no pudieron especificar de dónde venía esa asociación. En palabras de Larissa (24 años, Belo Horizonte, en Argentina desde 2019): "yo había escuchado cosas maravillosas de la educación en Argentina, que fue lo que me convenció. Que es una enseñanza de calidad". También hubo una caracterización de Argentina como la de una sociedad letrada, con una vida cultural activa.

Sin embargo, el mayor peso en la decisión no estuvo en las representaciones previas sobre el SES argentino y sobre la Argentina, en general, sino en la búsqueda sistematizada de información respecto de dónde estudiar y por qué. En el proceso decisorio, observamos un "momento bisagra" (usualmente nominado como

turning point por Bertaux, 1980) que arranca cuando empiezan a considerar la posibilidad de estudiar en el exterior como una opción real. A partir de ahí, inician consultas con conocidos o en redes sociales, donde participan personas que tuvieron esa experiencia y, luego, con sus respectivos padres para saber si iban a poder financiar esa opción. En todos los casos, las personas entrevistadas estaban sustentadas financieramente por los padres.

Por ejemplo, Pedro (20 años, Niteroi, en Argentina desde 2019) descubre la posibilidad de estudiar en el exterior a partir de una publicación de una conocida en un grupo de Facebook. "Lo descubrí por internet. Había un grupo en Facebook y ahí una amiga empezó a hablar sobre eso, que se iba a ir para Argentina. Y ahí empecé a investigar para entender más". Más allá de lo particular de este caso, el punto común es que las personas entrevistadas no tenían un conocimiento previo respecto del SES argentino y sus modalidades de ingreso, sino que es una construcción posterior en sus relatos.

Cuando se confirma la opción de estudiar en el exterior, los procesos de búsqueda de información para definir dónde estudiar tienen como fuente principal tres elementos centrales: en primer lugar, los rankings internacionales de universidades. En segundo, los porcentajes de aprobación de quienes estudiaron en el extranjero cuando buscaron revalidar el título en Brasil. Finalmente, están las agencias de asesoría, que son empresas privadas que acompañan y hacen trámites administrativos y de gestión durante el proceso de inscripción a brasileños en universidades argentinas y que, a su vez, dan información respecto de dónde inscribirse y las diferencias entre las universidades. Información que termina definiendo la elección.

Más allá de las críticas, la fiabilidad de esos rankings o qué consideran para definir qué universidad es "mejor" que otra, lo que se observa es que, efectivamente, esos rankings intervienen en la toma de decisiones respecto de qué universidad elegir en combinación con otros factores. En el caso de nuestro estudio, las personas entrevistadas buscaron la carrera de Medicina en esos rankings dentro de países de habla hispana, Estados Unidos, Italia y Portugal. Luego de un primer recorte, la elección de Argentina se impone, principalmente, por los menores costos de vida, por la percepción de semejanza idiomática entre el portugués y el español y por el sistema de ingreso restringido (el cual descubren luego de esta primera búsqueda). A modo de ejemplo, recuperamos la descripción de ese proceso de definición según una de las entrevistadas:

Entrevistador: *¿En base a qué elegiste estudiar en Argentina?*

Tabata: *Me fui a pesquisar.*

Entrevistador: *¿Dónde?*

Tabata: *En google. Puse "¿cuál son las mejores medicinas del mundo?" y aparecía el ranking con Harvard y todas esas. Y me quedé con las más cercana [...] Me interesaba la facultad que era re buena. Eso me interesaba. Me interesaba la Argentina porque tenía de las mejores universidades del mundo, como la UBA que estaba, no sé, 52 del mundo. Entonces me fui por eso, por la educación, nada más. (Tabata, 32 años, San Pablo, en Argentina desde 2018)*

Otra entrevistada mencionó que, luego de ver esos *rankings*, pensó en estudiar en otros países, pero que el sistema de ingreso terminó de definir: "Yo estuve buscando mucho cómo entrar a una facultad de Italia, de estados unidos, pero Argentina es como que te abraza y te deja estudiar" (Estefânia, 26 años, Espíritu Santo, en Argentina desde 2018). Otro elemento central a la hora de definir país y universidad es, como mencionamos, la posibilidad de revalidar el título en Brasil.

Investigué, también por la agencia, y por los datos que recibimos. Tenemos un grupo de whatsapp de brasileiros y recibimos y compartimos información. Y el nivel de aprobación de la reválida de las universidades de Argentina es mucho más alto que las de Paraguay y Bolivia. Se sale mucho más preparado. (Larissa, 24 años, Belo Horizonte, en Argentina desde 2019)

Dicha revalidación también aparece como factor decisivo a la hora de elegir universidad dentro de Argentina. En todos los casos, las personas entrevistadas indagaron los porcentajes de aprobación de quienes estudiaron en el extranjero cuando buscaron revalidar el título en Brasil, donde la UBA y la Barceló se imponen por sobre otras opciones. Esta información, además, es reforzada o complementada por lo que sugieren amigos, conocidos o personas en distintos grupos en redes sociales. "Todo el mundo que conozco que fue para [menciona otra universidad privada en CABA] era porque reprobó en la Barceló" (Pedro, 20 años, Niteroi, en Argentina desde 2019). En esa línea, es posible destacar las características de competitividad que se ponen en juego a la hora de elegir la universidad donde estudiar, ya que, en términos comparativos, la Argentina cuenta con una oferta educativa de calidad y de bajos costes con relación a sus lugares de residencia.

Finalmente, existe un actor fundamental en el proceso de toma de decisiones en la elección de universidad: las agencias de asesoría. Estas son empresas privadas que cobran un monto de dinero por realizar los trámites administrativos de inscripción en la universidad, por conseguir alojamiento y visa de estudio, entre otras cuestiones. Sin embargo, informalmente, también son una de las principales fuentes de información local de los estudiantes provenientes de Brasil. Estas agencias, para quienes quieren residir en CABA, suelen recomendar un número reducido de opciones que no incluyen, por ejemplo, a las universidades públicas del Conurbano Bonaerense que cuentan con la carrera de Medicina (Universidad Nacional de La Matanza -UNLaM- y Universidad Nacional Arturo Jauretche -UNAJ-).

Entre otros aspectos, un elemento central que se desarrollará en el apartado siguiente es que estas agencias cumplen una función esencial en la sociabilización de los estudiantes extranjeros, lo cual es un factor relevante en la permanencia universitaria y en los procesos de afiliación institucional (Santos Sharpe, 2020).

Integración a través de experiencias, sociabilización y cultura

Cuando abordamos la movilidad internacional, es necesario hacer referencia a la integración de los sujetos móviles en el destino y en la comunidad receptora. Para ello, se identifican dos formas en las que los sujetos móviles se integran en la comunidad local. Una, referida a la sociabilidad y otra, vinculada al aprendizaje de la cultura local.

En primer lugar, podemos decir que la integración es un proceso en el que tiene incidencia la reciprocidad de prácticas entre actores en circunstancias de copresencia, de una forma en la que estas prácticas continúan, es decir, se mantienen en el tiempo (Giddens, 1995). Por ello, se estudian los lazos sociales, los encuentros y las conexiones entre personas, cuyos lugares de residencia habitual son disímiles. Las situaciones de interacción pueden constituir un vehículo hacia el aprendizaje y la internalización. La identificación mutua conforma un ejemplo en el cual se evidencia la integración social entre los extranjeros y el lugar de acogida.

Cuando, en este trabajo, se hace referencia a la integración, se asume la existencia de una diferenciación entre partes (Smith, 1989, p. 80). Es decir, para que haya integración, tiene que haber partes que se diferencian entre sí. Algunos autores, como Smith (1989), indican que esa diferenciación es la que se corresponde a los anfitriones e invitados. Se resalta la extranjería como característica principal del visitante o invitado, aquel que llega a un lugar y que se denomina aquí estudiante extranjero.

En esa línea, los lazos sociales permiten comprender los entramados societarios e intersubjetivos de los individuos que comparten ciertos ámbitos diversos, como puede ser el laboral (Murmis y Feldman, 2002) o bien los ámbitos de socialización de las experiencias de los sujetos móviles, turistas, viajeros, estudiantes, dado que son entornos en los que puede o no propiciarse la construcción de vínculos con el otro.

En segundo lugar, se concibe al conocimiento y al aprendizaje de la cultura local como un indicador de integración. El conocimiento sobre aquello que se visita, sobre la novedad, es de por sí un factor constitutivo del visitante (Catalano, 2021b). Este conocimiento sobre el viaje implica, también, descubrir y amoldar la identidad en función de lo nuevo visitado. En este sentido, el viaje supone una experimentación sobre uno mismo, que remite a los interrogantes de los antiguos filósofos sobre lo que el individuo podía aprender o descubrir y sobre la personalidad del viajero ante una realidad sin rituales (Onfray, 2016, pp. 87-88). Esta idea está acoplada a la realidad que se vive en un viaje y a lo no cotidiano.

Es por lo dicho hasta aquí que planteamos como sustancial la experiencia del conocimiento de los estudiantes, ya que, incluso, llevan a replantearse aspectos de su propia vida diaria en su lugar de origen. Las movilidades engendran una relación particular con el conocimiento y con la vinculación con el lugar por donde se transita y circula (Jensen, 2009), así como con las apreciaciones y el sentido de las experiencias vividas durante sus estadías.

Una de las primeras observaciones sobre la integración social, en términos de interacción social por parte de los estudiantes y la sociedad local, se relaciona con la cuestión del idioma y del lenguaje. La integración en las movilidades presenta un vínculo profundo con la capacidad de comunicación (Huete, 2009, p. 176) y, en el caso de los estudiantes de Brasil, se ve obstaculizada por la barrera idiomática. En su mayoría, las personas entrevistadas manifiestan que, al inicio de sus estadías, experimentaron ciertas complicaciones asociadas a la comunicación, producto de que aún no manejaban el idioma.

Por otra parte, se observan rasgos de no integración, que se visualizan a través del fenómeno de guetos en los que los extranjeros se movilizan y realizan actividades diversas en un grupo conformado por extranjeros, que son de su misma nacionalidad, ya que predominan los lazos entre pares en los entornos académicos en los que se encuentran enlistados. En ese sentido, podemos afirmar que existe una predisposición a la no integración por parte de algunos estudiantes brasileños. La justificación se adjudica al esfuerzo extra que requiere integrarse en la sociedad en detrimento de relacionarse entre extranjeros pares. Por lo tanto, si bien este tipo de movilidad asociada al estudio y al conocimiento se presume integrativa por el tiempo de permanencia promedio y los preceptos en los cuales se impulsa, ello deviene anegado y contrastado con el resultado del abordaje empírico que dista de ser integrativo.

Con relación a las actividades, los viajes y la inmersión en la cultura local, se observa que, si bien los estudiantes se encuentran en un lugar con una vasta oferta de atractivos turísticos, el tiempo disponible para el ocio y las actividades recreacionales que impliquen un traslado, como pueden ser los viajes por turismo, se ve acotado. Por ello, predominan las salidas cortas y a sitios cercanos. En algunas ocasiones, los estudiantes viajan al interior del país acompañando a familiares que han venido de visita. Algunos aluden a que, en el tiempo que tienen de vacaciones, aprovechan para viajar a su país, Brasil.

En líneas generales, se observa que la mayoría de las personas entrevistadas no han realizado viajes de larga distancia al interior del país. Más bien, predominan las salidas cortas a lugares de su atracción, localizados en la ciudad de Buenos Aires, y las salidas culturales, como visitas a museos o, por ejemplo, ir a comer afuera.

Discusión

Entendemos que la movilidad académica, en general, y en el caso que abordamos aquí, en particular, implica un hecho constitutivo de la experiencia educativa como también un cúmulo de experiencias en el orden del aprendizaje cultural y social. Si bien el caso estudiado refiere a un segmento de un fenómeno más amplio sobre la movilidad académica, refleja características comunes a los procesos que se desenvuelven con actores y situaciones similares en otros contextos. Respecto de investigaciones anteriores sobre el tema, como mencionamos al inicio, Waters y Brooks (2021) destacaron que los estudios iniciales sobre movilidad estudiantil analizaron el fenómeno bajo el supuesto de una estrategia de acumulación de capital cultural o simbólico. En el caso analizado, se observan fenómenos asociados a búsquedas de movilidad social ascendente por la vía del estudio de carreras de prestigio, pero, también, procesos de endogamia o guetización (Catalano, 2021b), así como la búsqueda de independencia de los padres. Lo que observamos, entonces, es que es importante dimensionar que se evidencian aspectos que delimitan las experiencias y las representaciones por parte de los estudiantes en sus trayectorias educativas en el exterior, pero, también, se requiere darles importancia a los aspectos subjetivos, tales como las expectativas previas

o las motivaciones, los intereses culturales y la apertura hacia el conocimiento del otro en el lugar visitado.

En el caso estudiado, pudimos identificar que los móviles, que impulsan el desplazamiento para avanzar en un proyecto educativo en el exterior, radican en una conjunción de factores. Por ejemplo, la búsqueda de información previa (en muchos casos, por canales de información que dan cuenta de diferencias en torno a los capitales culturales de las personas), la recomendación de amigos o familiares, la importancia otorgada a los rankings universitarios a la hora de definir la calidad de las instituciones educativas, la variedad en recursos culturales que ofrece el destino, la posibilidad de revalidar el título en el país de origen (sobre todo, Medicina que requiere una matriculación de los colegios profesionales de cada país), entre otros factores. También, damos cuenta de que el perfil de estudiante que finalmente toma la decisión de viajar a Argentina a estudiar cuenta, en el momento de la decisión, con un conjunto de información muy elaborado sobre el SES argentino, pero, también mediado, por las redes en donde se sociabiliza esa información (en muchos casos, grupos de Facebook) y por las agencias de asesoría.

Por otro lado, al transitar sus estudios, hemos observado que, para gran parte de los entrevistados, la sociabilización con locales no resultó ser un eje trascendental en sus trayectorias, ya que predominaba el relacionamiento y la construcción de lazos sociales con personas que también provenían de Brasil y que se encontraban en situaciones similares. Las diferencias en el lenguaje y las formas en comunicarse significaron una barrera en la aproximación por parte de los estudiantes para con la cultura local, lo que también refleja las asimetrías en cuanto a las estructuras culturales que separan a las comunidades de Brasil y Argentina y que datan de los inicios de la constitución de la región como una entidad unificada.

Asimismo, los viajes por turismo al interior de la Argentina se vieron condicionados por los tiempos limitados acorde al cumplimiento de las exigencias académicas y se caracterizaron, principalmente, por ser salidas cortas y culturales, típicas del turismo local.

Algunos aspectos considerados en la investigación más general, pero no integrados en este artículo, refieren en torno a la experiencia estudiantil y a las especificidades que los relatos de estudiantes internacionales tienen con relación a sus proyecciones futuras respecto del propio proyecto de vida, estudiantil y profesional, las perspectivas laborales o de formación posterior, tanto en Argentina, Brasil o en otros países.

Referencias bibliográficas

- Barsky, O. (2018). *La evaluación de la calidad académica en debate*. Teseo Press. <https://www.teseopress.com/evaluac>
- Bertaux, D. (1980). *El enfoque biográfico, su validez y sus potencialidades*. Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX, París (pp. 197-225). Traducción TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information. The thematic Analysis and Code Development*. Sage.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Camargo Angelucci, T. y Pozzo, M. I. (2020). Estudiantes Brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(1), 807-833. <http://dx.doi.org/10.1590/010318135095515912020>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Catalano, B. (2021a). *Turismo e integración. Viajar sin pasaporte en el Mercosur*. Ciccus.
- Catalano, B. (2021b). Turismo, viajes y lazos sociales: el caso de los turistas VFA en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Pasos*, 19, 177-188. <https://ojsull.webs.ull.es/index.php/Revista/article/view/2815/1574>
- Corbella, V. y Elías, S. (2018). Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino? *Perfiles Educativos*, 40(160), 120-140. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58399>
- Coulon, A. y Paivandi, S. (2003). Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs. *L'Observatoire Nationale de la Vie Étudiant (OVE)*, 8, 1-50.
- Cresswell, T. (2008). *Constellations of mobility*. Institute of English Studies. <http://www.dcuci.univr.it/documenti/Avviso/all/all181066.pdf>
- De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine misconceptions. *Understanding higher education internationalization*, 64, 9-12.
- De Wit, H. (2013). Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, 70, 6-7.
- Didou Aupetit, S. (2009). ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y Caribe. En S. Didou Aupetit y E. Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica. Redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 25-62). CINVESTAV-IPN.
- Didou Aupetit, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. UDUAL.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flores, P. (2010). Principales evidencias de la movilidad internacional de graduados universitarios argentinos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(14), 47-68. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-0132010000100003&script=sci_arttext&lng=pt

García de Fanelli, A. (2009). La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino. En S. Didou Aupetit y E. Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica. Redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 117-136). CINVESTAV-IPN.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.

Giovine, M. (2019). Desigualdad social y movilidad educativa internacional: el caso de España y Argentina. En M. Domínguez i Amorós, M., T. Fernández Aguerre e I. Tuñón (Comps.), *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica* (pp. 165-188). CLACSO.

Glick Schiller, N. y Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183-200. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2013.723253>

Gómez, S. M. (2020). Derecho a la educación superior en Latinoamérica y migraciones hacia las universidades estatales argentinas. *Paideia Surcolombiana*, 25, 184-204. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2535>

Huete, R. (2009). *Turistas que llegan para quedarse. Una explicación sociológica sobre la movilidad residencial*. Universidad de Alicante.

Jensen, O. B. (2009). Flows of Meaning, Cultures of Movements - Urban Mobility as Meaningful Everyday Life Practice. *Mobilities*, 4(1), 139-158. <https://doi.org/10.1080/17450100802658002>

Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización. Respuestas a nuevas realidades y retos. En H. De Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (Eds.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp. 1-38). Banco Mundial. Ediciones Mayol.

Madge, C., Raghuram, P. y Noxolo, P. (2015). Conceptualizing international education: From international student to international study. *Progress in Human Geography*, 39(6), 681-701. <https://doi.org/10.1177/0309132514526442>

Mayer, L. y Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 29, 19-41. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86342018000200019&lng=es&nrm=iso

Meccia, E. (2020). Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. En E. Meccia (Dir.), *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas* (pp. 63-96). Ediciones UNL/EUDEBA.

Murmis, M., y Feldman, S. (2002). Formas de sociabilidad y lazos sociales. En Beccaria, L. (Comp.), *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los '90* (pp. 13-26). Biblos.

OCDE (2001a). *Panorama de la educación 2001: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>

OCDE (2001b). *Trends in International Migration 2001*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/trends-in-international-migration-2001_migr_outlook-2001-en

OCDE (2021). *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

Onfray, M. (2016). *Teoría del viaje*. Taurus.

Perrotta, D. y Santos Sharpe, A. (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario. Argentina y Brasil (2003-2019). *Sociologías*, 22(54), 88-119. <https://doi.org/10.1590/15174522-99655>

Pla, J., Poy, S., Salata, A. y Salvia, A. (2021). Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo. *Foro de Educación*, 19(2), 69-92. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.874>

Pousadela, I. (2007). La igualdad y el mérito. Un análisis comparativo de las políticas de acceso a la universidad en Argentina y Brasil. *Temas y debates*, 13. http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/1479/La%20igualdad%20y%20el%20m%C3%A9rito_TyD13.pdf?sequence=1

República Argentina (2006, 14 de diciembre). *Ley N° 26899. Educación Nacional*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Santos Sharpe, A. (2015). The Higher Education System in Argentina. *Networks, Genealogies and Conflicts. Creative Education*, 6, 1943-1959. 10.4236/ce.2015.618200

Santos Sharpe, A. (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/>

Santos Sharpe, A., Nierotka, R., Bonamino, A. y Nuylaert, N. (2022). Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil. *Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR)*, 14, pp. 1-21 <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/181>

Sautu, R., Boniolo, P. y Perugorría, I. (2007). Las representaciones sociales de la corrupción en la clase media. En R. Sautu (Comp.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre teoría, los métodos y las técnicas* (pp. 249-265). Lumiere.

Secretaría de Políticas Universitarias [SPU] (2019). *Anuario estadístico*. SPU, Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Sheller, M. y Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 38(2), 207-226. <https://doi.org/10.1068/a37268>

Smith, V. (1989). *Anfitriones e invitados. Antropología del turismo*. Endymion.

Theiler, J. (2005). Internacionalización de la educación superior en Argentina. En H. De Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (Eds.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp. 71-112). Banco Mundial. Ediciones Mayol.

Waters, J. y Brooks, R. (2021). *Student Migrants and Contemporary Educational Mobilities*. Palgrave Macmillan.

Redes alternativas a la escuela en Medellín (Colombia)

Alternative networks to school in Medellín (Colombia)

Jair-Hernando Álvarez-Torres ¹
Marco Bonilla-Muñoz ²
Juan-Camilo Vásquez-Atehortúa ³

Resumen: *El presente artículo pretende fundamentar el neologismo de redes alternativas a la escuela. Busca analizar las redes alternativas a la escuela desde la antropología pedagógica e histórica a través de las nociones: proyecto de vida, paz y convivencia, en la educación media en cinco escuelas ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Medellín. La metodología estuvo enfocada en narrativas y cartografías sociales. Su recolección se hizo a partir de los relatos realizados por noventa estudiantes de grado noveno. Como resultado, se afirmó la hipótesis en cuanto a la pertinencia del uso del neologismo redes alternativas a la escuela para seguir realizando análisis de este tipo de aspectos educativos y sociales para futuras investigaciones.*

Palabras clave: *educación, sociología de la educación, antropología de la educación*

¹ Doctor en Historia. Docente investigador de la Universidad de Antioquia. Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: jair.alvarez@udea.edu.co

² Doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Universidad de San Martín. San Martín, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: markko1993@hotmail.com

³ Doctor en Antropología Social. Docente investigador de la Universidad de Medellín. Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: jucvasquez@udemellin.edu.co

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 197-212.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)11](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)11) / Recibido: 27/04/2023 / Aprobado: 24/08/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *This article aims to substantiate the neologism of alternative networks to school. It seeks to analyze alternative networks to school from pedagogical and historical anthropology through the notions: life project, peace, and coexistence, in secondary education in five schools located in the urban area of the city of Medellín. The methodology was focused on narratives and social cartographies. It was collected from the stories made by ninety ninth-grade students. As a result, the hypothesis was affirmed regarding the relevance of using the neologism alternative networks to school to continue carrying out analyzes of this type of educational and social aspects for future research.*

Keywords: *education, sociology of education, anthropology of education*

Introducción

El contrabando en la década de los setenta y el narcotráfico en la década de los ochenta en Medellín generaron una amalgama de violencias y de ilegalismos que fracturaron y pusieron en crisis esas imágenes de ideal de sujeto moderno con el que la escuela se hacía cargo. Emergieron, de ese modo, otras imágenes de sujeto, ubicadas por fuera de la educación ofrecida en la escuela, debido a la precarización de la vida propuesta por el capitalismo.

Es así, entonces, cómo va creciendo la cultura de la ilegalidad, la cual ha proporcionado, durante las últimas tres décadas, las condiciones para que muchos jóvenes construyeran su proyecto de vida participando en bandas dedicadas al sicariato y el narcotráfico, entre otros, y constituyeran así una gran red de ilegalidad en el presente.

Aparece así la reflexión sobre qué hacer con el ocio y el tiempo libre del joven que asiste a la escuela, pero que tiene tiempo suficiente para otras actividades durante el resto del día. De este modo, se presentan alternativas para la construcción de proyectos de vida para la juventud, a partir de las manifestaciones estéticas del momento, como un escenario de encuentro y refugio antes las condiciones históricas, sociales y culturales, las cuales podrán ser recreadas a partir de las narrativas de los sujetos participantes del proyecto. De igual modo, emergen las prácticas deportivas que antes se hacían dispersas y sin control ni apoyo del Estado. Esto devendrá en una gran alternativa organizada para que el tiempo libre y el ocio sean dirigidos desde los ideales de ciudadano para el contexto de Medellín y, de este modo, resistir a las ofertas generadas por la ilegalidad.

Es importante, en este punto, diferenciar las redes alternativas del tiempo libre. Para los diferentes actores de las comunidades educativas, las redes alternativas hacen parte de la concepción de tiempo libre, definido como el tiempo posterior al horario escolar y a los días festivos. Investigaciones como las de Oropesa *et al.* (2014) plantean que, frecuentemente, al indagar por el desarrollo de los estudiantes, se hace analizando las relaciones entre iguales, con sus pa-

dres y en la escuela, pero que se ha prestado muy poca atención a los procesos de socialización del tiempo libre.

En ese sentido:

Se trata de un tiempo que incluye experiencias que van dando forma, entre otras cosas, a intereses, aficiones, estilos de vida (práctica de deportes, consumo de sustancias, etc.), a estilos de afrontamiento y de relación (perseverancia, trabajo en equipo, etc.), al sentimiento de pertenencia a una generación, etc. que, a menudo, quedarán asentados para el resto de la vida. (Oropesa *et al.*, 2014)

Preguntas como las siguientes: ¿De qué modo han sido construidos proyectos de vida a partir de los ilegalismos a partir de las redes alternativas a la escuela? y ¿de qué modo es afectada la convivencia en la educación media a partir de las redes de ilegalidad en la escuela? dieron paso a la construcción de una nueva noción, esto es, el neologismo denominado redes alternativas a la escuela, a partir de los relatos de los narradores y las cartografías sociales realizadas por los participantes del proyecto, que, junto con algunos documentos teóricos e informes sobre Medellín, permitieron su descripción y explicación en el presente texto.

Este concepto emerge y se sustenta desde los fundamentos de la Antropología Histórico-Pedagógica (AHP) para una aproximación a los conceptos de formación y de educación. A su vez, sirvió como un modo de observación para analizar las imágenes de sujeto (Wulf, 2004). Estos fundamentos antropológicos fueron complementados con el concepto de ideal tipo, el cual permite una aproximación a las preconcepciones o prescripciones institucionales que dinamizan las prácticas de los sujetos y las subjetividades mismas de quienes comparten un contexto (Álvarez-Torres *et al.*, 2019). De igual modo, el concepto de red (Castells, 2009) fue fundamental para aglutinar y comprender los enlaces y las relaciones entre los sujetos y las prácticas que emergen en el adentro y en el afuera del contexto escolar. El concepto anterior tuvo como aliado principal al concepto de política de lo virtual (Sánchez, 2007), en especial, para hacer lectura de las relaciones de poder y su relación con lo legal, lo ilegal, lo legítimo y lo ilegítimo que circunda en y alrededor de la escuela. Finalmente, el concepto de heterotopías (Foucault, 2010) cierra este andamiaje teórico, el cual permite, desde sus cinco principios, pensar los espacios diferentes, la relación con los otros lugares, la relación con lo mítico y lo real, además, ese concepto ayudó a realizar las cartografías y a comprender las relaciones socioespaciales de los sujetos con su entorno inmediato. Estos principios son los siguientes: 1) Toda sociedad constituye sus heterotopías; ejemplo: una escuela de varones; 2) Toda sociedad, desde su devenir histórico, reabsorbe y hace desaparecer una heterotopía que había constituido antes; por ejemplo: una vieja cárcel deviene en biblioteca municipal; 3) La heterotopía yuxtapone en un lugar varios espacios que deberían ser, normalmente, incompatibles; por ejemplo: la sala de cine, la cual es un lugar donde se proyectan muchos espacios de otro contexto, de otro momento; 4) Las heterotopías están ligadas a recortes particulares del tiempo; por ejemplo: el museo como lugar para detener el tiempo y 5) El sistema de apertura y de cierre de las heterotopías para aislar con respecto

al espacio circundante; por ejemplo: lugares religiosos con fácil acceso, pero difícil salida en cuanto a la posibilidad de que el sujeto sea persuadido de quedarse (Foucault, 2010).

Materiales y métodos

El enfoque de la investigación es cualitativo y está sustentado epistemológicamente desde lo que Christoph Wulf (2004, p. 159) ha denominado la Antropología Histórico-Pedagógica (AHP), cuya pregunta gira alrededor de cuáles son los ideales de formación y los procesos educativos posibles de alcanzar en las diferentes producciones discursivas generadas, teniendo en cuenta el contexto social y cultural de los sujetos a educar (*homo educabilis-homo educandus*). De manera complementaria, se utilizaron las narrativas como principal estrategia de aproximación al objeto de estudio⁴ que involucran situaciones y definiciones emanadas de las experiencias de otros tiempos y espacios que trascienden la individualidad (Delory-Momberger, 2015). Dichas narrativas permitieron la recolección y el análisis de la información desde una perspectiva hermenéutica, lo que facultó la búsqueda del significado de esas experiencias que los estudiantes vivenciaron durante las actividades y los instrumentos aplicados.

El trabajo metodológico de este proyecto tuvo participación directa de maestros ubicados en las escuelas donde se ejecutó el proyecto, quienes, a su vez, hicieron su trabajo de grado de la Maestría en Educación⁵. De este modo, las escuelas participantes, con su respectivo maestro fueron las siguientes: Antonio Derka Santo Domingo, República de Uruguay, La Libertad, El Limonar y Dinamarca (ver Figura 1).

Para fines prácticos en la metodología, se creó un espacio académico para la reflexión, el diseño, la discusión y la socialización de los avances del proyecto, el cual fue denominado Seminario Permanente Narrativas y Proyecto de Vida, con encuentros semanales entre los investigadores y los coinvestigadores. Allí se organizó el desarrollo de la investigación en cuatro momentos: 1) Trabajo documental; 2) Trabajo de campo; 3) Sistematización y 4) Análisis y resultados de la investigación. Además, se discutieron y se aprobaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información:

Trabajo documental: búsqueda bibliográfica de teorías y experiencias que favorecieran la construcción de las categorías de análisis que orientaron la recolección de información en el trabajo de campo.

Trabajo de campo: puesta en terreno de las categorías construidas en el trabajo documental, las cuales se pusieron en diálogo con la población objeto de

⁴ Estudiantes de educación media, con edades entre los 14 y los 18 años, ubicados en Medellín (Colombia).

⁵ Los maestros participantes, como coinvestigadores en este proyecto, se formaron en la Maestría en Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín, desde el semestre 2016-II hasta el 2018-I.

estudio para la producción de narrativas vivenciales, que permitieron analizar las redes alternativas a la escuela en los estudiantes de grado noveno.

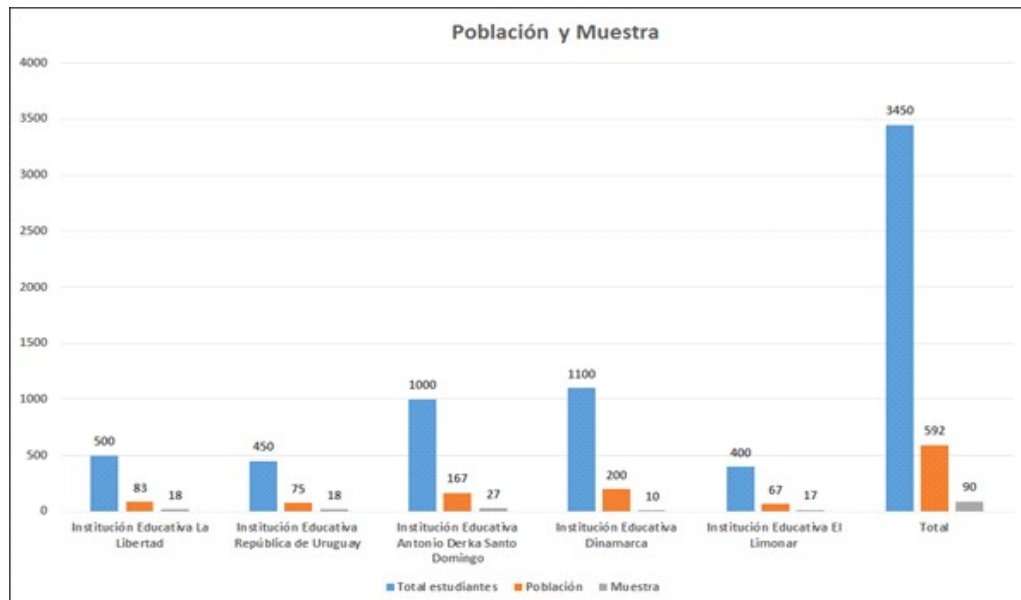
Sistematización: uso de una matriz de consistencia como bitácora del trabajo y una sábana categorial para la diseminación de las narrativas, con sus respectivas codificaciones en cuanto al cuidado de la intimidad y la privacidad de los participantes.

Análisis y resultados de la investigación: revisión de la información recolectada, su relación con las categorías previas y la confirmación de categorías emergentes, a la luz de los objetivos del proyecto desde una matriz de análisis aplicada a través del software ATLAS.ti.

A continuación, se describen las técnicas y las actividades que se utilizaron para el levantamiento de la información:

Técnica: la cartografía social fue la técnica utilizada para el trabajo de campo, la cual permitió caracterizar el territorio en el que habitan los estudiantes participantes de la investigación, con el fin de representar, de forma gráfica, los aspectos relevantes de su contexto, desde las heterotopías y el uso de sus cinco principios (Foucault, 2010). Para comprender la relación de los sujetos con el espacio, los siguientes aspectos fueron señalados en los relatos y las cartografías: la orientación en un territorio desconocido; la demarcación de propiedades que ponen fron-

Figura 1. Población y muestra de las escuelas participantes

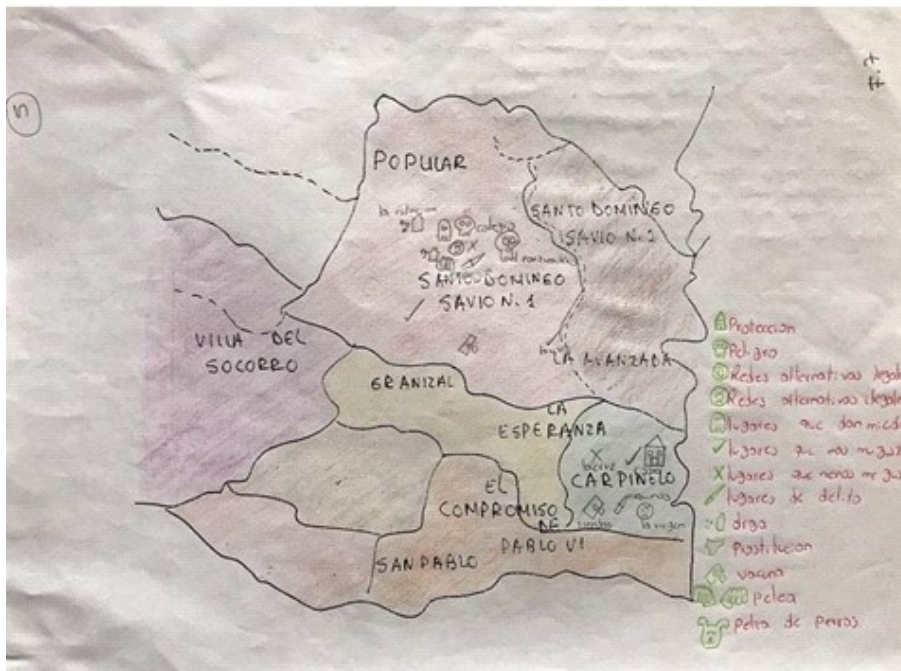


Fuente: construcción de los autores, noviembre de 2018.

teras para la movilidad (casas, jardines, escalas); la identificación de espacios de encuentro (parques, plazas, andenes, placas deportivas, casas, salones comunales); los espacios para el comercio (tiendas, carnicerías, bares, almacenes); la delimitación de fronteras invisibles por parte de las redes de ilegalidad (redes alternativas ilegales, delimitación por sectores de dominio, tales como calles, plazas, quebradas o arroyos y no por delimitación oficial de planeación territorial por parte del Estado); la presencia/ausencia de las instituciones del Estado (escuelas, zonas deportivas, puestos de policía, centros de salud, entre otros) y el señalamiento de sitios inseguros e ilegales, sitios que dan miedo, sitios de prostitución, peligro, consumo de drogas, vacunas (micro extorsiones), sitios para peleas, sitios para peleas de perros). Todas ellas cumplen el papel de detonantes para la constitución de subjetividades a través de relaciones de poder, tal como se puede ver en los ejemplos de Figura 2 y Figura 3.

Instrumentos: Se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas y, en otros casos, la entrevista a profundidad, que posibilitaron recolectar la información según las categorías de análisis preestablecidas. El cuestionario aplicado a través de cuatro actividades tipo taller:

Figura 2. Cartografía social. Mapeo del entorno de la institución educativa Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo



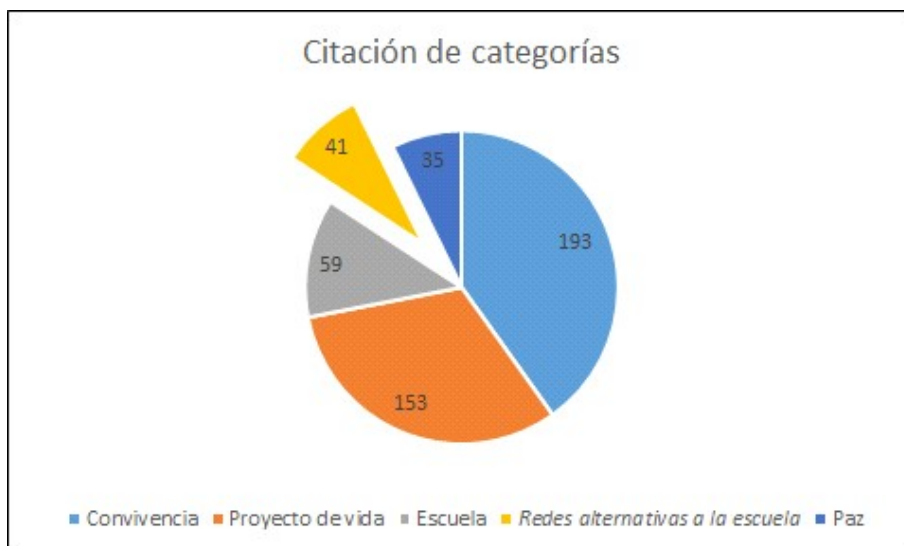
Fuente: Narrador 5, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo (febrero de 2018).

Matriz de análisis: se utilizó posterior a la aplicación de los instrumentos. Sus campos para su diligenciamiento fueron los siguientes: nombre de la institución educativa, investigador, narrador, edad, sexo, grado escolar, fecha de la actividad, nombre de la actividad, categorías, aporte del narrador a las categorías, categorías emergentes, análisis del investigador y conclusiones del investigador.

Dicha matriz fue analizada a partir de los procedimientos que aplica la Teoría Fundamentada, a través del análisis de información cualitativa denominado ATLAS.ti. Los datos arrojados desde allí se fragmentaron cuando emergieron los códigos en vivo, conjuntamente con las categorías *a priori*. Se pretendió, en todo momento, construir teoría a partir de los datos brutos y buscar patrones en los datos y las ideas que permitieran explicar dichos patrones. El proceso de análisis permitió la organización de notas y documentos de campo en descripciones narrativas e identificó temas o categorías centrales y relevantes en la investigación, tales como convivencia, proyecto de vida, escuela, redes alternativas a la escuela y paz (ver Figura 4).

De ahí que este escrito sea importante al confirmar el concepto de redes alternativas a la escuela desde el trabajo de campo realizado, no por su dominio en cuanto a citas registradas, sino en cuanto aporte al campo de la investigación educativa, pues su función como categoría de análisis es lo que permitirá, en otras investigaciones, profundizar en aquellos aspectos que circundan hoy día a la escuela.

Figura 4. Citación de categorías



Fuente: construcción de los autores (noviembre de 2018).

Resultados

A continuación, se describirán algunas situaciones recogidas en las narrativas de los estudiantes participantes del proyecto. Se conserva su ortografía original, lo que permite así la participación directa del actor educativo en este escrito. Dichas descripciones permitirán mostrar la existencia predominante de tres redes que consolidan la existencia del neologismo *redes alternativas a la escuela*, desde la pluralidad de aquellos espacios y actividades relatadas por los narradores participantes del proyecto, esto es, *red de estética*, *red deportiva* y *red de ilegalidad*, cada una de ellas con sus respectivos nodos.

La primera de dichas redes se ha denominado *red de estética*, donde se ubican actividades tales como la música, el baile, el canto y la barbería, las cuales han sido asumidas como nodos de dicha red. La segunda se ha denominado *red deportiva*, encargada de ubicar allí todas aquellas actividades como el fútbol, el porrismo (*cheers*), la natación, los piques (el *stunt*), el *skate*, el patinaje, el rugby y la gimnasia, todas ellas entendidas como nodos. El tercer grupo lo constituyen los nodos que agrupan los aspectos ilegales, denominada precisamente *red de ilegalidad*, dentro de la que se pueden ubicar el uso de armas, la vigilancia de zonas, el ocio, la venta de drogas, la movilidad de objetos ilegales, tales como armas y narcóticos de un lugar a otro, y el cobro de microextorsiones (vacunas).

En algunos casos, la red deportiva es asumida como refugio frente a la violencia del contexto de los narradores. Así lo manifiesta el Narrador 57: "las canchas son importantes porque así[sic] podemos compartir los deportes y tener pasión[sic] por el deporte y no por la violencia" (F5)⁶.

De igual modo, la red de estética y, concretamente la música, se convierte en un instrumento para comunicar las inconformidades frente a la percepción de las injusticias o las situaciones económicas y políticas. Esto permite al sujeto manifestar sus sentires desde allí, como un lugar de refugio y de cierta libertad que se puede ejercer a través de las notas musicales.

Tal como lo manifiesta uno de los estudiantes en su narrativa:

Los problemas que lo afectan a uno en la casa y más uno adolescente, es como que eso lo aqueja mucho a uno. Entonces uno como busca maneras de salir ¿cierto? Pero ese ha sido siempre mi forma de salir del entorno, el sistema, por así decirlo, la música. Entonces es como ese cambio fue más que todo por eso. (Narrador 69, F1)

A pesar de la existencia de las redes alternativas a la escuela, cabe señalar que la escuela es asumida también, por algunos de sus actores, como un lugar de refugio, resistencia y esperanza para las generaciones recientes. Ellos mismos lo

⁶ Fueron noventa los estudiantes participantes. Para conservar la privacidad y la intimidad de lo dicho en sus relatos, se han codificado como *Narradores* del 1 al 90. Por ejemplo: Narrador 1, Narrador 2 o Narrador 57, tal como sucede en este caso. De igual modo, sus diarios fueron foliados en cada una de las páginas escritas o mapeadas. De ahí que se codifique con una "F" al principio de la fuente utilizada. Por ejemplo: Narrador 57, F-5, para ubicar la cita literal de lo dicho por el participante.

sienten, tal como lo afirma el Narrador 48: "Para mi[sic] es importante ya que muchos niños y adolescentes no están en combos y en cosas[sic] malas por estar en el colegio". (F14)

Vale la pena aclarar que no solo hacen parte a modo de nodo de la *red de estética* aquellas instituciones que ofrecen una educación artística o estética formal o informal, sino también la forma como se reúnen las personas alrededor de un nodo de dicha red, tal como pasa con las bandas musicales, las cuales se van constituyendo, la mayoría de las veces, de manera informal por parte de sujetos que se sienten identificados con un género musical o que tienen intereses en común, tal como lo relata el Narrador 40:

Entonces simplemente un amigo (varios amigos) y yo dijimos: "hey, usted y yo que nos gusta tanto el punk y usted sabe medio tocar la batería, vamos a meternos a tocar covers, ahí, lo que sea", ya hágale, se fue. Ahí fue cuando de vez en cuando que poníamos \$3.000 ó \$5.000 pesos para ir a un ensayadero. (F-47)

La tercera es la *red de ilegalidad*, constituida a partir del sicariato, la extorsión, la distribución y la venta de drogas (Martin, 2014). Es inevitable la aproximación conceptual a esta tercera red desde el horizonte del biopoder y su relación con la población y su control, de manera especial, en cuanto elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo y sus procesos económicos (Foucault, 2012) en cuanto a formas de dominación, en la medida en que el individuo es controlado no tanto por su pertenencia a una población, sino por ser parte de una red o redes que son consideradas como potencialmente peligrosas.

Sin embargo, para este proyecto, el problema no radicó en mirar su relación control-producción desde el biopoder, sino que se concentró más en la eventual pertenencia a una red o en la potencial pertenencia a ese tipo de redes que circundan el contexto escolar. Por ello, se hace pertinente nombrar el concepto de "política de lo virtual" (Sánchez, 2007), quien afirma lo siguiente:

Para la política de lo virtual, el individuo es objeto de control y conocimiento no en la medida en que hace parte de una población sino mientras pueda llegar a hacer parte de una red irregular. Se trata de un individuo peligroso no por lo que ha sido o lo que es, sino lo que puede llegar a ser al incorporarse eventualmente dentro de redes irregulares. (p. 39)

A continuación, un pequeño relato muestra la interpretación de algunos actos en los jóvenes participantes como circunscritos a este tercer tipo de red:

Yo llegué a ese barrio a los 10 años, entonces yo me empecé a juntar con unos parceritos, eran cachorritos así como yo, ya como a los 12 años ya me conocían pues a mí en el barrio y todo eso, a mí me conocía así la gente, entonces a mí me invitaban a jugar partidos a la cancha ya con los grandes, ya no era con los cachorritos, sino que ya era con parceros más grandes y entonces sí, ellos me fueron diciendo: "pae, ¿se quiere ganar esa plática?", ellos primero me cogieron a mí de carrito, ellos me dijeron: "pae, vea, estas 100 luquitas, estas 50 luquitas, vaya lléveme esto hasta allí". (Narrador 39, F-33)

Tal como se puede ver aquí, aparece uno de los trabajos más comunes para iniciar a los jóvenes a participar de dicha red. Se trata del oficio de "carrito" o "mandadero", el cual, en apariencia, es menos peligroso para quien se desempeña allí. Para ello, hubo una previa aproximación a otras actividades de ocio, tales como jugar al fútbol, y de allí se genera un círculo de confianza por parte de los adultos o mayores a ellos ("los grandes"). La tarea consiste en llevar armas o drogas de un lugar a otro. El "carrito", como nodo de dicha red, es muy importante, pues es una de las maneras de iniciar su formación dentro de la estructura organizacional de esta red. Tal como se manifiesta en el siguiente fragmento:

[El aprendizaje en la calle] tiene que depender mucho de la manera en que uno viva ¿sí me entiende? Por ejemplo, yo en el barrio, cuando yo vivía allá en el barrio yo mantenía con todos esos chinos, entonces ellos a mí me enseñaron a coger un arma, ellos a mí me enseñaron a defenderme, eh, ahí fui pues yo aprendiendo viéndolos pues a ellos, pensando pues en mí, yo fui como captando qué era lo bueno y qué era lo malo... (Narrador 39, F-30)

Aquí es importante recurrir a la forma cómo la Antropología Pedagógica permite interpretar este relato a partir del concepto de procesos miméticos (Wulf, 2004, pp. 181-185), los cuales:

No se refieren sólo a los productos materiales de la cultura, sino que se dirigen también a las relaciones sociales y formas de acción, a las escenificaciones y exposiciones de lo social. De manera especial, se trata de formas del saber práctico que se desprenden en procesos sensoriales, referidos al cuerpo, y que hacen posible la acción en instituciones y organizaciones. (p. 183)

En esa misma dirección, va su relato cuando describe otro tipo de enseñanzas recibidas por la banda:

Ellos me enseñaron lo que eran las fronteras del barrio, me dijeron yo por donde me podía ir y por donde no me podía ir, por donde me fuera a meter y por donde no, me enseñaron cómo se manejaba tal cosa, me enseñaron cómo cobrar, yo qué tenía que vigilar, cómo tenía que vigilar, por dónde tenía que vigilar y todo eso, eso me lo fueron enseñando esos manes (la "banda"). (Narrador 39, F-34)

El cobro de vacuna (microextorsión) y la vigilancia de zonas son un par de tareas que también permiten a los jóvenes comenzar su proceso activo en la red de ilegalidad. El que pasa por los locales comerciales cobrando "la vacuna" es denominado, también, como "carrito" o "hijo"; el jefe de ellos es el coordinador de zona y el jefe de los coordinadores es el "apá" o "papá". Estas prácticas han sido legitimadas por la comunidad al sentir que es preferible pagarles a estos grupos ilegales que confiar en la policía (PARES, 2018).

Discusión

¿Qué se entiende por red?, ¿con qué otros conceptos se relacionan el concepto de red? y ¿cuál es su aplicación en lo social y lo educativo?

Como lo plantea Manuel Castells:

Una red es un conjunto de nodos interconectados. [...] cualquier componente de una red (incluidos los "centros") es un nodo, y su función y significado dependen de los programas de la red y de su interacción con otros nodos de ésta. [...] La importancia relativa de un nodo no proviene de sus características especiales, sino de su capacidad para contribuir a la eficacia de la red para lograr sus objetivos, definidos por los valores e intereses programados en las redes. [...] Una red está definida por el programa que asigna los objetivos y las reglas de funcionamiento de la propia red. [...] En las redes sociales y organizativas los actores sociales, promoviendo sus valores e intereses e interactuando con otros actores sociales, están en el origen de la creación y programación de las redes. (2009, p. 45)

Estos principios teóricos y los hallazgos encontrados en el trabajo de campo permitieron que fuera tomando fuerza la noción de *redes alternativas a la escuela*. Dicha noción se llenó de contenido con el trabajo de campo y la lectura del concepto de *red* planteado por Manuel Castells (2009), el concepto de *biopoder* (Foucault, 2012) y el concepto de *política de lo virtual* (Sánchez, 2007).

De esta manera, se entiende por dicho concepto al conjunto de redes relacionadas con la escuela a través de sus actores educativos, donde cada red contiene una serie de nodos que están interconectados. Estas redes tienen en común, por un lado, su funcionamiento y significado, y por el otro, que dependen de los programas mismos de cada red y la interacción con los demás nodos que la constituyen. Tal articulación depende de su circulación directa en la escuela y de la forma en que los actores educativos, al pertenecer a las redes, la dinamizan tanto dentro como fuera de la escuela misma, lo que promueve sus valores e intereses y la forma cómo interactúan con otros actores sociales.

La juventud de Medellín, durante los últimos treinta años, se ha tenido que enfrentar, de algún modo, con esas otras alternativas existentes y diferentes a las propuestas planteadas de manera tradicional por la escuela. Incluso, la escuela misma ha servido como lugar de reclusión y pertenencia a redes como la red de ilegalidad y sus respectivos nodos, entre ellos: el sicariato, jíbaros (*drug dealer*) y prepagos (prostitución), entre otros. Estos elementos han puesto en jaque el ideal tipo de sujeto que debía o debe habitar la ciudad de Medellín, formado o educado desde la escuela, "pues ya no será ella el único lugar posible para construir un proyecto de vida que garantice la subsistencia económica del sujeto" (Álvarez-Torres *et al.*, 2019, p. 179).

Según los datos difundidos por parte de la Alcaldía de Medellín, para el 2018, hay casi 60 mil jóvenes en riesgo, de los cuales 4.800 están cerca de ser reclutados por parte de las organizaciones delincuenciales. Históricamente, el Estado ha utilizado casi el 80 % de los ingresos de la ciudad de Medellín en inversión social, lo

que deja en claro que el problema no ha sido la inversión, sino la forma o las estrategias utilizadas para proponerle al joven otras alternativas para construir sus proyectos de vida (Mercado, 2018).

Las condiciones de posibilidad de dichos proyectos de vida se refuerzan a partir de la inequidad, la pobreza asfixiante, la corrupción y la precarización de las formas de vida, entre otras, que hacen parte del escenario social de Medellín. Esto trae como consecuencia un cierto desencanto frente a lo político y a toda aquella promesa de cambio o transformación planteada desde las administraciones de turno durante los últimos tres decenios. En ese lapso, el crimen organizado ha crecido y, de manera especial, la macroestructura para su funcionamiento. En este panorama, la escuela sigue siendo epicentro de la compleja vida social, de los ilegalismos en su plasticidad y, a la vez, es un lugar que otros sujetos asumen como escenario de resistencia, resguardo, protección y esperanza.

Finalmente, una de las discusiones más importantes entre los investigadores de este proyecto apareció cuando se planteó una lectura de lo pedagógico, más allá de entender a la pedagogía como enseñar bien un contenido en la escuela. Se asumió a la pedagogía como todo aquello que se ocupa de la formación y la educación de los sujetos, pero que no es tarea exclusiva de la escuela. Además, se convirtió en un aspecto importante para discutir el hecho de comprender que existen pedagogías fundamentadas en imágenes de sujeto previas y que están más cercanas a la materialización del ideal tipo de una época y de un contexto sociocultural a desde

un proceso de formación ética, política y ciudadana que converja con los intereses oficialmente establecidos por el Estado, respaldadas o soportadas a través de unas pedagogías que construyen propuestas con dicha finalidad. A estas pedagogías las hemos denominado en el proyecto como pedagogías afirmativas. (Álvarez-Torres *et al.*, 2019, p. 183)

A este tipo de pedagogías, se les ha denominado, en el proyecto, como pedagogías afirmativas, en cuanto son aceptadas para su circulación en las instituciones educativas porque están en consonancia con las demandas socioculturales de la época. Pero también es importante comprender que, dentro de dichas pedagogías, hay unas que son más aceptadas que otras en el ámbito interno de cada institución educativa.

Hay una discusión en doble sentido con las pedagogías afirmativas y las pedagogías no afirmativas. Pedagogías afirmativas, en cuanto se acepta su discursividad en consonancia con lo legal y lo legítimo para formar y educar a un sujeto en lo legal y en lo legítimo de manera social y cultural; es decir, lo que se acepta como práctica discursiva. Las pedagogías no afirmativas buscan, en un contexto como el escolar, que funcionen otras formas de hacer, otras prácticas, a partir de fundamentaciones pedagógicas y de otros saberes. Pero también aparecen, en el enfrentamiento entre las pedagogías afirmativas, todas aquellas sin discriminación que pasan por el contexto escolar. O sea, tienen esa intención, digamos, de aportar a la formación de un ideal tipo de sujeto bueno, mejor ser, mejor ciudadano, civilizado, productivo y que cumpla con las habilidades o compe-

tencias que exige la época. Entonces, hay un enfrentamiento interno entre todas esas pedagogías que ayudan a materializar ese ideal tipo de sujeto y que, discursivamente, constituyen las pedagogías afirmativas. Este planteamiento se complementa con la siguiente afirmación:

Esta dinámica en nuestro contexto colombiano, ha tenido un paisaje variopinto en cuanto a las condiciones de posibilidad de otros escenarios formativos, con lógicas y procesos de racionalidad diferentes a las propuestas desarrolladas o implementadas desde la oficialidad. Es a este tipo de procesos, donde el sujeto se constituye por fuera de la escuela, generando procesos formativos "otros" diferentes pero que logran los mismos fines en cuanto a ciertos aspectos señalados como relevantes para un espacio social determinado, tales como la ética, la política y la ciudadana, pero desde escenarios oficiales o alternos. A estas pedagogías centradas en procesos de formación de este tipo, las hemos denominado pedagogías no afirmativas. (Álvarez-Torres *et al.*, 2019, p. 183)

Las pedagogías no afirmativas, entonces, son aquellas que también están organizadas de manera discursiva y que impactan en la formación y la educación del sujeto en cuanto hacen que él sea otra cosa. Sin embargo, se encuentran en otras coordenadas sociales y culturales que no necesariamente se ubican en lo legal y que pueden ser legitimadas por una parte de la población, que las acepta y hasta las pone a funcionar, tal como pasa con todo el asunto de la ilegalidad o los ilegalismos en los jóvenes (Foucault, 1997, p. 271).

Estas pedagogías no afirmativas se ven materializadas en los nodos de las redes de ilegalidad, las cuales son plataformas que tiene estructuras jerárquicas o jerarquizadas y con funciones claramente definidas, que son enseñadas, por lo general, por los más adultos y los que llevan más tiempo en las redes y que son aprendidas por los jóvenes.

En síntesis, son dos debates. Uno, interno y epistemológico en la escuela, pues hay pedagogías afirmativas aceptadas por su pertinencia para la época en cuanto al ideal tipo de sujeto que se debe educar. También, hay pedagogías afirmativas que han sido o pueden ser tenidas en cuenta en la escuela para la educación desde intenciones formativas legales, pero no legitimadas por no aportar a la formación del ideal tipo de sujeto para la época y para el contexto sociocultural.

El segundo debate entre las pedagogías afirmativas versus las pedagogías no afirmativas, donde se enseña y se aprende desde otros referentes no legales en términos estatales, pero que tienen, de manera interna, grandes estructuras de poder, con sus propias normas y jerarquías, siendo más interesante aún, que les permite a los jóvenes otras formas de construir su proyecto de vida, una categoría importante en la presente investigación, en cuanto muestra que la única forma de cumplir lo que la escuela promete no solo se consigue yendo a la escuela, pues existen otras alternativas.

Conclusiones

Los jóvenes han creado y consolidado grupos artísticos, bandas musicales, agremiaciones deportivas, grupos religiosos o espirituales y movimientos ambientales que se convierten en la alternativa para mejorar la calidad de vida a través del uso del tiempo libre y la consolidación de proyectos a largo plazo (PARES, 2018).

La insistencia, durante varias décadas, en cuanto al uso del tiempo libre y el ocio en los jóvenes ha permitido construir una historia de resistencia a la ilegalidad desde la asociación a partir de intereses comunes para generar una especie de capa impermeable, en algunas comunidades, para alejar a los jóvenes de la violencia y la ilegalidad. Parece que, a medida que la macroestructura de la red de ilegalidad crece, de manera proporcional, crecen las alternativas públicas y privadas para hacerle resistencia desde la constitución de otras redes. Todas ellas se podrían investigar desde la noción de redes alternativas a la escuela.

Por otro lado, dos de las tres redes señaladas aquí buscan que el ocio y el tiempo libre de los jóvenes se canalicen en otras actividades que los distancie de los nodos que constituyen la red de ilegalidad. La escuela no siempre es un lugar seguro y mucho menos de entornos seguros. Muchos de los jóvenes que asisten a la escuela tienen contacto o pertenecen a alguno de los nodos de la red de ilegalidad a través de pequeñas tareas y actividades, tales como la vigilancia y el microtráfico de drogas, siendo, entonces, la escuela una de las formas más fáciles de acceder a la red de ilegalidad.

La decisión es bien compleja, pues los jóvenes se encuentran con la tradicional ruta de ir a la escuela para construir su proyecto de vida, pero, también, se pueden topar, en su contexto, con ideas y propuestas que les proporcionan elementos complementarios a su formación, tal como pasa con la red deportiva o la red de estética. Sin embargo, también aparece la red de ilegalidad, que pone a algunos entre la espada y la pared, a otros los atrae, otros se sienten incómodos y amenazados y, también, están aquellos que la rechazan. Lo cierto es que la presencia de esa red de ilegalidad, en y cerca del contexto escolar, los pone a habérselas con ella en su contexto y cotidianidad, como una de las redes alternativas a la escuela para construir su proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Torres, J., Betancourt-Cadavid, J. y Vásquez-Atehortúa, J. (2019). Paz y convivencia en los colegios de La Salle de Medellín y el Valle de Aburrá. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(1), 164-186. DOI: 10.22507/rli.v16n1a1
- Castells, M. (2009). El poder en la sociedad red. En M. Castells, *Comunicación y poder* (pp.33-85). Alianza: España.
- Delory-Momberger, Chr. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Biblioteca Nueva, Siglo Veintiuno Editores.
- Martin, G. (2014). *Medellín. Tragedia y resurrección, mafias, ciudad y Estado, 1975-2013*. La Carreta Histórica.
- Mercado, D. (2018, 29 de agosto). Hay casi 60 mil jóvenes en riesgo. *Periódico ADN*, 2.
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P. y Muñoz-Tinoco, V. (2014). Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*, 26(1), 159-183. DOI: 10.1080/11356405.2014.908670
- PARES-Fundación Paz & Reconciliación (2018). *La tenebrosa radiografía de las oficinas de cobro en Medellín*, p. 22. Recuperado de <https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/10/INFORME-MEDELLIN-FINAL.pdf>
- Sánchez, R. (2007). *Biopolítica y formas de vida*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Wulf, Chr. (2004). *Antropología de la educación*. Idea Books.