

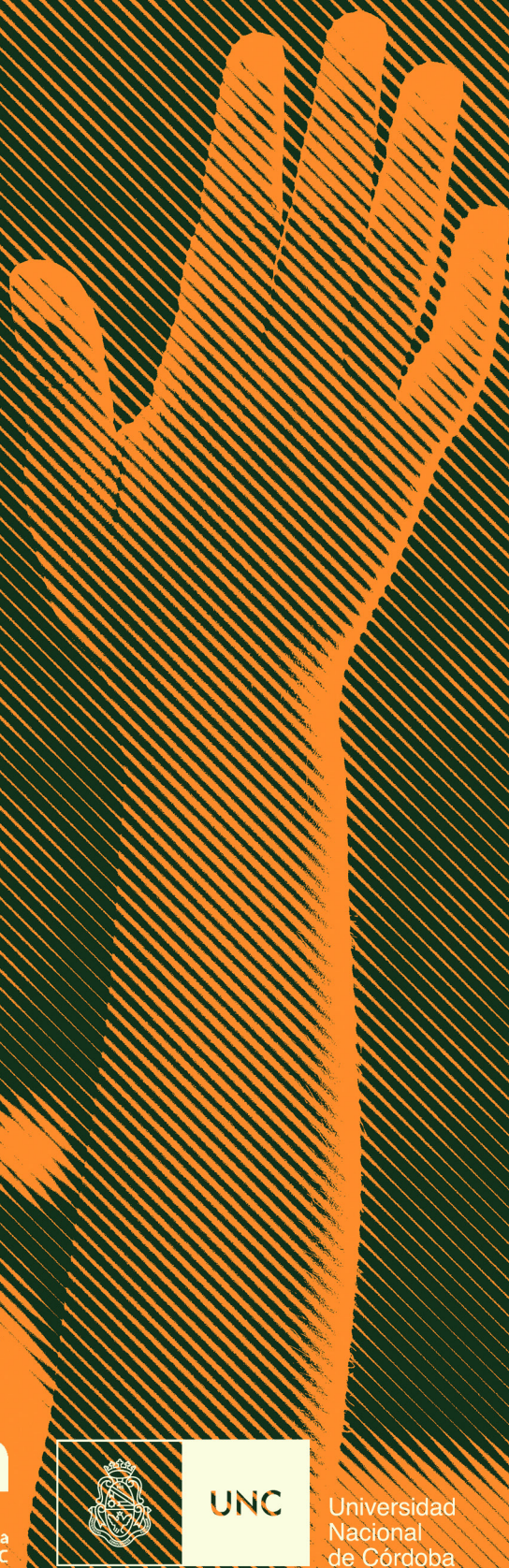


Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XX N° 22
Córdoba, Argentina
Diciembre de 2023

DOSSIER
**Procesos educativos y
ampliación de derechos
a cuarenta años de la
recuperación democrática**



Área de
Educación

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Ciffyh **ffyh**

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Directora
Dra. Gabriela Lamelas
CE: gabrielalamelas@unc.edu.ar

Comité editorial:
Liliana Vanella
Guadalupe Molina
Mariana Tosolini
Lucía Beltramino

Comité académico:
Elena Achilli
Nicolas Arata
Susana Argüello
Alejandra Birgin
Antonio Francisco Canales Serrano
Sandra Carli
Alicia Carranza
Miguel Ángel Casillas Alvarado
Antonio Castorina
Ana Ramona Domeniconi
Inés Dussel
Gloria Edelstein
Myriam Felfeber
Alfredo Furlán
Susana García Salord
Renata Giovine
Mónica Maldonado
Graciela Morgade
Ana Padawer
Elsie Rockwell
Silvia Serra
Myriam Southwell
José Yuni

Correcciones:
Carina Correa
CE: editora.cuadernos@gmail.com

Diseño de tapa e interior:
Ana Dolores González Montbrun
CE: doloresgonzalezmontbrun@gmail.com

* Cuadernos de Educación cuenta con apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC.

** Cuadernos de Educación es una revista indexada a Latindex 2.0 y Malena.

*** Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de las y los autores.



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XX N° 22
Córdoba, Argentina
Mayo de 2023

Universidad Nacional de Córdoba
Rector: Mgter. Jhon Boretto

Facultad de Filosofía y Humanidades
Decana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Director: Dr. Eduardo Mattio

Área de Educación CIFYH
Coordinadora: Dra. Gabriela Lamelas

Área de
Educación
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

Cifyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Índice

3 | Presentación del número
Comité editorial

ARTÍCULOS

8 | Escuela y violencia
Alfredo Furlán y Miguel Francisco del Ángel Ortega

24 | Jóvenes que investigan. Una experiencia de investigación colaborativa
Gabriela Pérez Machado, Pablo Gatti Ballesterio, Marcelo Morales Pignatta y Cecilia Pereda Bartesaghi

DOSSIER: Procesos educativos y ampliación de derechos a cuarenta años de la recuperación democrática

36 | El derecho a la educación a lo largo de la vida: hallazgos y desafíos en territorios populares
Sandra Mabel Llosa, Alejandra Stein, Juan Pablo Castañeda Agüero y Noelia Oshiro

56 | Inasistencias y justificaciones en el régimen académico de las escuelas secundarias cordobesas: entre puniciones e inclusiones
Andrea Graciela Martino

76 | Debates en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil y la inclusión en la universidad argentina
María Luz Prados, Paula Pierella y María Isabel Pozzo

94 | Políticas de ingreso a la universidad, a 40 años del retorno a la democracia y al cogobierno
Leandro Inchauspe

107 | Sostener trayectorias escolares de Nivel Primario: articulaciones locales entre familias, apoyos escolares y escuelas en un barrio popular de la CABA
Serena Aylen Santos

126 | Los derechos de las infancias en el Profesorado de Educación Primaria de Río Negro
Julieta Elisabeth Santos

RESEÑAS

149 | La investigación en educación: debates, aportes y reflexiones
Melisa Cuschnir y Lucía Beltramino

156 | Habitar las instituciones. Sujetos y escenarios
Susana Ferreyra

Presentación

Entre legados y nuevas apuestas

Cuadernos de Educación, perteneciente al Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), es una revista con larga trayectoria en el campo. En cada edición, reúne voces de investigadoras e investigadores del Área y de otras unidades académicas de diferentes puntos del país y América Latina que se proponen ampliar, enriquecer y profundizar los debates y la producción de conocimiento respecto a los desafíos contemporáneos que atraviesan los procesos educativos.

Inscrito en esa tradición, este número inicia a su vez un nuevo tiempo que recupera, por un lado, este legado, asume nuevos desafíos y busca potenciar su circulación, visibilidad y calidad académica. Entre otras apuestas, conformamos un nuevo Comité Editorial, se renovó el Comité Científico y se modificaron los modos de recepción y evaluación de las contribuciones, iniciando un proceso de ampliación de indexaciones. Nos gusta pensar que nuestra revista, al tiempo que se postula y avanza en definir requerimientos académicos fundamentales, puede reconocerse en las mismas apuestas políticas, éticas y militantes que marcan su historia. Asumimos así esta publicación como una construcción colectiva que nos une en objetivos compartidos. En esa línea, la activista y feminista lesbiana Vir Cano (2021) propone que unir es mancomunarse

(...) contra la segregación y la vulnerabilidad. Unir, como la forma de conectar materiales, de ligar voluntades y de actuar en conjunto. Unir para articular, para anudar fuerza, pasiones, ideas y movimiento. Unir con las manos, con el pensamiento, con las canciones, con los encuentros, en los fanzines, en las marchas, en los festivales. Unir-nos, para compartir los cobijos, para celebrar nuestras fiestas. (p. 33)

En este número de la revista, se publican un total de ocho trabajos y dos reseñas. En la primera parte, contamos con la contribución de Alfredo Furlán y Miguel Ortega, **Escuela y violencia**, quienes comparten un ensayo

en el que ponen a discusión el postulado de que la crisis de la escuela es de fundamentos filosófico-antropológicos. Aventuran una lectura aguda que entrama la actividad educativa, la esencia del quehacer pedagógico con la vida escolar y el fenómeno de la violencia y sus manifestaciones dentro del ámbito educativo. Los vínculos y las tensiones entre libertad, norma y deseo, creación y realización de lo humano como fin último de la escuela, la dialéctica entre elección y deseo, se proponen como analistas de lo que la injusticia representa cuando problematizamos la violencia en las instituciones escolares.

Por su parte, el artículo titulado **Jóvenes que investigan**, recoge la experiencia y resultados de investigación producidos por un equipo de docentes y estudiantes de Uruguay, una investigación colaborativa donde los y las jóvenes estudiantes del Nivel Secundario integran junto a docentes universitarios el grupo que asume las tareas de investigación. En el texto, sistematizan aristas de la experiencia, reflexiones y desafíos teóricos-metodológicos, dando cuenta del lugar activo que tienen las y los jóvenes en la producción de la cultura y en la construcción de aprendizajes que exceden lo curricular. Atención y desatención en clase como asunto presente en la cotidianeidad del aula, problemática asociada a los procesos de desvinculación, a los conflictos entre docentes y estudiantes, a la experiencia y valoraciones de los procesos de escolarización, se constituyen en problema de indagación con el objetivo de ofrecer datos de valor desde la perspectiva de las y los estudiantes y su forma de dimensionarlo, así como de revisar las agendas de investigación cuando se hace lugar a la perspectiva de las y los jóvenes.

La segunda parte corresponde al Dossier **Procesos educativos y ampliación de derechos, a cuarenta años de la recuperación democrática**. Transitamos un tiempo en que se hace imprescindible la memoria colectiva como forma de hacernos más fuertes y la investigación educativa requiere producir conocimientos que sostengan acciones tendientes a la ampliación de derechos. Memoria, verdad, justicia en la educación requieren volver a observar, sistematizar y analizar experiencias, instituciones, proyectos y procesos sostenidos en los espacios educativos desde una perspectiva de derechos. Volviendo a las palabras de Cano (2021), hacer memoria, recordar, tiene como objetivo

(...) suturar y reparar el tejido siempre abierto del transcurrir, como un modo de recuperación activa de lo-que-ha-sido y aún no-cesa-de-ser. Recordar, lo perdido, lo conseguido, lo soñado, lo que nunca fue... Recordar, con insistencia, para hacer de la memoria común, sitio de reparación y de encuentro colectivo. (p. 62)

La perspectiva de derechos ha constituido un horizonte compartido para investigadores e investigadoras del campo educativo en las últimas décadas, remitiendo a una amplia gama de temáticas: Estado, políticas públicas, gobierno del sistema y las instituciones educativas, procesos educativos en contexto, redes y territorios, escolarización, trabajo docente, enseñanza y aprendizajes en distintos escenarios, construcciones identitarias, prácticas educativas y sujetos, entre otras. El contexto actual, caracterizado por la creciente desigualdad social, política, económica y educativa y las amenazas a la educación pública,

los recortes presupuestarios, el avance del mercado, entre otros elementos, requieren que se amplíen y profundicen las investigaciones e intervenciones en el campo. Asumir este eje en el dossier es una invitación a reconocer logros y advertir desafíos aún pendientes en el cumplimiento del derecho a la educación, pero también de los procesos de democratización de las prácticas educativas. Así, las contribuciones que compartimos aportan diferentes miradas para atender las diversas y complejas aristas de la temática.

Los artículos seleccionados toman como eje, entonces, el derecho a la educación en el contexto de los 40 años de la recuperación democrática. De modo particular, se hace foco en diferentes niveles educativos: primaria, secundaria y universidad, atendiendo a problemáticas y desafíos propios de cada nivel, entramados con otras preocupaciones transversales.

El Dossier está compuesto por seis aportes. El primer artículo, **El derecho a la educación a lo largo de la vida: hallazgos y desafíos en territorios populares**, es una contribución de Sandra Llosa, Alejandra Stein, Juan Pablo Castañeda Agüero y Noelia Oshiro. El estudio centra el análisis en el Área Metropolitana de Buenos Aires en contextos de pandemia y pospandemia y se realiza sobre la base de una indagación que recupera experiencias educativas con el objetivo de comprender procesos y sentidos desde los propios actores, a través de observaciones y entrevistas en instituciones y organizaciones sociales. Los hallazgos presentados en esta comunicación muestran la afectación del derecho a la educación a lo largo de la vida que redundan en la profundización de las desigualdades.

El trabajo **Inasistencias y justificaciones en el régimen académico de las escuelas secundarias cordobesas: entre puniciones e inclusiones** de Andrea Martino, comparte los resultados de una investigación doctoral sobre discontinuidad escolar, a través del ausentismo de las y los estudiantes. Desde un enfoque socioantropológico, realiza un estudio en dos escuelas secundarias de gestión estatal localizadas en Córdoba capital, en enclaves territoriales de pobreza, segregación residencial y vulnerabilidad social. La autora parte del análisis de normativas que van regulando las ausencias y disputando sentidos acerca del estar y ser estudiante en la secundaria y, a partir de ello, abre sentidos acerca de los procesos de transformación de los regímenes académicos y la introducción de intervenciones pedagógicas más inclusivas por encima de las respuestas punitivas y excluyentes.

Con foco en el Nivel Superior universitario, dos artículos abordan sendas aristas de un mismo tema. La contribución de Prados, Pozzo y Pierella, **Debates en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil y la inclusión en el marco del proceso de masificación de la universidad argentina**, posterior a la recuperación democrática, se centra en analizar las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la Universidad Nacional de Rosario, en vistas a favorecer la inclusión educativa y el derecho a la universidad. Es en esa trama de preocupaciones cuando se vuelve relevante el estudio y producción de conocimiento sobre las políticas de acompañamiento al ingreso, permanencia, trayectorias exitosas y análisis de la deserción. Por su parte, Leandro Inchauspe en **Políticas de ingreso a la universidad, a 40 años del retorno a la democracia y al cogobierno**, analiza las políticas de ingreso y permanencia de estudiantes en la UNC, articulando datos

de matrícula, disposiciones reglamentarias y políticas de ingreso. En particular, se detiene en la implementación de acciones sostenidas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de programas institucionales de acompañamiento al ingreso e inclusión estudiantil.

Con foco en el Nivel Primario, dos artículos abordan los derechos educativos de las infancias. En el primero, **Sostener trayectorias escolares de Nivel Primario: articulaciones locales entre familias, apoyos escolares y escuelas en un barrio popular de la CABA**, Serena Santos presenta hallazgos de una indagación cualitativa que recupera acciones sostenidas por un programa socioeducativo implementado por el Ministerio de Educación de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se propone el análisis de las percepciones familiares sobre los apoyos escolares como medio para reponer un capital cultural-escolar que consideran fundamental para la escolarización de sus hijos. El artículo constituye un aporte para problematizar las articulaciones entre escuelas, familias y organizaciones sociales desde la perspectiva de los actores, los sentidos y significados que le otorgan a las articulaciones que realizan, a sus prácticas y a su entorno. En el segundo aporte sobre el nivel, Julieta Santos nos presenta **Los derechos de las infancias en el Profesorado de Educación Primaria de Río Negro**. La autora indaga sobre las perspectivas políticas y pedagógicas sostenidas por los diseños curriculares de la formación del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Río Negro. En el artículo, analiza diversos componentes de estos documentos para determinar posiciones propuestas por las políticas educativas en materia de Derechos Humanos. El foco en la presencia de los derechos de las infancias como contenidos específicos a ser abordados durante la formación de profesoras/es de Nivel Primario en la jurisdicción se analiza en tanto posibilidad de transversalidad y de las apuestas éticas, políticas y pedagógicas que se sostienen.

En la sección Reseñas, se ofrecen dos contribuciones. En primer lugar, se publica una relatoría de los intercambios sostenidos en dos actividades centrales en el marco de las XII Jornadas de Investigación en Educación realizadas en Córdoba en agosto de 2023. Melisa Cuchnir y Lucía Beltramino recuperan y sistematizan los principales núcleos que surgieron en el intercambio entre destacadas y destacados investigadores y especialistas que debatieron sobre la producción de conocimiento en el campo educativo, sus alcances, condiciones y prácticas y ahondaron en algunas problematizaciones comunes y desafíos del campo.

Finalmente, Susana Ferreyra reseña el libro *Habitar las instituciones. Sujetos y escenarios*, publicación coordinada por Gloria Borioli y Ana Luisa Cilimbini que recoge contribuciones producidas en el marco de la Carrera de Especialización en Adolescencia de la Universidad Nacional de Córdoba.

Comité editorial

Referencias bibliográficas

Cano, V. (2021). *Borrador para un abecedario del desacato*. Madreselva.

ARTÍCULOS



Escuela y violencia

Alfredo Furlán*
Miguel Francisco del Ángel Ortega**

Resumen

Partiendo de la lectura de un libro de Bernard Charlot en el que sostiene que no hay una pedagogía contemporánea, los autores desarrollan una serie de argumentos para obtener las consecuencias de dicha afirmación apoyándose en trabajos que proceden de la tradición filosófico-antropológica y recurriendo a la problemática de la violencia en las escuelas.

Palabras claves: Violencia, escuela, humanidad, juego, prohibición.

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad París V. Profesor Titular C de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Áreas de trabajo: Pedagogía, Educación, Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas. CE: furlan@unam.mx

** Miguel Francisco del Ángel Ortega: Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Áreas de trabajo: Filosofía de la Educación, Ética, Ontología y Metafísica. CE: miguelangel@filos.unam.mx

School and Violence

Abstract

Referring to a book by Bernard Charlot in which it is argued that there is no Contemporary Pedagogy, the authors set to elaborate a series of thesis to expose the consequences of such statement recurring to Works that belong to the philosophical and anthropological tradition and incurring in the problem of school violence.

Keywords: Violence, school, humanity, play, prohibition.

Escola e violência

Resumo

A partir da leitura de um livro de Bernard Charlot no qual este afirma que não existe pedagogia contemporânea, os autores desenvolvem uma série de argumentos para obter as consequências dessa afirmação, apoiando-se em obras provenientes da tradição filosófico-antropológica e recorrendo ao problema da violência nas escolas.

Palavras-chave: Violência, escola, humanidade, jogo, proibição.

“El mundo está fuera de quicio... ¡Suerte maldita que haya tenido que nacer yo para enderezarlo!”

William Shakespeare, *Hamlet*.

Nuestro punto de partida para esta conferencia proviene de una idea que aqueja desde hace ya algunos años la labor pedagógica y que encuentra en Bernard Charlot –una de las voces más críticas en el ámbito contemporáneo de los estudios pedagógicos– un diagnóstico claro y preciso que nos permite introducirnos en el problema de la pedagogía contemporánea. Puesto de forma sucinta, de acuerdo con Charlot “no existe una pedagogía contemporánea”. La razón sobre la que se afirma esta sorprendente sentencia se sustenta en el hecho de que la pedagogía, en principio, descansa sobre bases filosófico-antropológicas, y, a partir del análisis de las consideraciones contemporáneas sobre la educación, descubrimos que, efectivamente, son pocas las discusiones pedagógicas que se sostengan sobre la base de una antropología filosófica. Así pues, si bien hay una gran cantidad de trabajo alrededor de la educación, no es posible afirmar que hoy exista una pedagogía. Consideramos que este señalamiento debe ser tomado con toda seriedad, ya que este problema aqueja directamente todo el ámbito educativo, pues la misma disciplina descansa sobre la actividad antropológica, sobre la formación y el cuidado de lo humano. Ahora bien, esta carencia de fundamento, argumenta Charlot, nos conduce al enfrentamiento con una encrucijada insoslayable en la que las opciones que se presentan son “la educación o la barbarie” (Charlot, 2022). Esta disyuntiva no es sino el substrato que yace en la base de la actividad educativa; emana directamente de la esencia del quehacer pedagógico y en ella encuentra la potencia y patencia de su sentido. Y este sentido se dirige indefectible y directamente hacia la humanidad, pues todo el quehacer pedagógico se comprende a partir de una profunda comprensión de lo humano presentado particular y privilegiadamente en la figura de la juventud, del infante, *paidós*.

Para sustentar su punto, Charlot pasa revista a la historia de la pedagogía y muestra con acierto que las pedagogías tradicionales confrontaban a las pedagogías “nuevas”, es decir, aquellas que quedan englobadas bajo el término de “escuela nueva”, sobre la base de una tensión entre la norma y el deseo, y en este punto centran su concepción de lo humano y, por lo tanto, su tarea educativa. ¿Qué significa esto?

Siguiendo la revisión de la historia de la pedagogía desarrollada por Charlot, podemos reconocer, de forma sucinta, que las pedagogías tradicionales no podían imponer su rigor si no apelaban a algún tipo de deseabilidad de disciplinarse ahora para obtener algún tipo de rédito posterior: la salvación del alma, por ejemplo. Las pedagogías nuevas, por su parte, daban alas a los estudiantes, pero tenían que recurrir a alguna forma de normatividad porque si no el deseo se vuelve ingobernable. Ambas posturas encontraban en los discursos antropológico-

filosóficos, sobre todo en el drama que se encarna en el choque de la prohibición y el deseo, bases suficientes para sostenerse; en últimas instancias, un fundamento claramente expuesto por la antropología filosófica de Claude Lévi-Strauss, y que encuentra todavía cabida en las ideas de pensadores contemporáneos, como René Girard y Georges Bataille.

Sin embargo, el quehacer pedagógico se ha distanciado de estas bases filosófico-antropológicas, cayendo en una indignancia de fundamentos que ocasionan que, tal y como se lamenta Charlot, se acabe la época en la que la pedagogía descansaba sobre una base teórica capaz de darle coherencia, sentido y sustento. Por lo tanto, los discursos pedagógicos contemporáneos tienen una orfandad de fundamentos, y prácticamente no existen¹.

¿No existe ya una pedagogía? ¿Qué sucede cuando desaparece esa labor esencial del género humano? Como señala Charlot, ante el retroceso de la educación, de esa educación que en la pedagogía encuentra su sustento teórico y filosófico, lo que vemos emerger en los espacios educativos es la *barbarie*. ¿Qué es más evidente que las múltiples manifestaciones de violencias en las escuelas que asolan su actividad cotidiana? Justo cuando se caen las pedagogías tradicionales y las “nuevas” también, se desatan las prácticas violentas; las escuelas se encuentran demunidas de ideas claras y también de deseos nítidos acerca de cómo enfrentar el problema.

Hay cosas curiosas que vale la pena considerar en esta historia. Hasta hace unos 40 años, los chicos eran castigados por los maestros, de formas violentas, pero entonces muy pocos eran los que denunciaban esto; era considerado un acto educativo por excelencia. Sin embargo, un tal Olweus descubrió el bullying allá por los años 70, y su hallazgo cayó como una bomba, pues era una práctica común en muchas partes, prácticamente omnipresente. Lo cierto es que los maestros, con el paso de pocos años, comenzaron a tomar cartas en el asunto y lograron centrar la cuestión entre los alumnos, apoyados por una multitud de publicaciones que estereotipaban los roles. El alumno agresor, la víctima y los observadores pasaron a ser los protagonistas de un sinfín de *representaciones* de bullying. Por suerte, esta exageración está bastante atenuada, pero a decir verdad, han disminuido los trabajos sobre el bullying y aumentaron notablemente los estudios sobre violencia de género y a los LGBT, las ciberviolencias, los estudios sobre las relaciones con los narcos, etc. Además, en el panorama actual, la violencia se ha identificado en nuevos ámbitos, como el derecho de los animales y de los robots e inteligencias artificiales, como señala puntualmente Charlot. De modo que, ante el esfuerzo desarrollado a partir de los años 70 por la erradicación de la violencia, lo que hemos visto es una emergencia cada vez mayor de perspectivas que identifican fenómenos violentos en cada rincón del mundo. ¿Cómo comprender esta extraña y preocupante situación desde un punto de vista pedagógico? ¿Es esto muestra de un fracaso de la Pedagogía para realizar su único propósito, la conformación de la humanidad en contraposición a la barbarie?

¹ Estas ideas están presentes fundamentalmente en: Introduction y el capítulo Première partie. Le Désir et la Norme: la question anthropologique dans le discours pédagogique.

I

Ante la llamada de Charlot, consideramos que la pertinencia de un enfoque filosófico es uno de los puntos de partida que nos permiten reconducir la mirada inquisitiva de las investigaciones en tema de educación, y particularmente, de la violencia en torno a la educación. Y para ello, debemos reconsiderar el *carácter* de una investigación filosófica. ¿Qué es preguntar filosóficamente?

Si podemos intentar una esquematización general y a grandes rasgos, podemos señalar que la filosofía pregunta por *lo que es*, pero esta pregunta debe ser entendida en un sentido muy particular, esto es, en tanto la *realidad* de lo que aparece. Así pues, la filosofía asume como campo de estudio *lo real*. Ahora bien, a lo que nos referimos con el término “realidad” es a algo distinto de las características de la existencia fáctica del fenómeno, y de las condiciones de posibilidad que le sustentan, y que, sin embargo, las reúne. El conocimiento de la esencia es el conocimiento de la realidad, y esta, como decíamos, es distinta de la facticidad de la existencia y de las condiciones de posibilidad; mas, como señala ya Platón en el *Fedro* (266 b y ss.), el pensamiento filosófico, separando, unifica. Es decir, es papel de la filosofía distinguir esos tres ámbitos fundamentales: existencia, posibilidad y realidad. Y, a su vez, conviene reconocer que estos tres elementos distintos son, de igual manera, codependientes; conforman, entre ellos, una unidad inextricable. Así, debemos reconocer las diferencias entre la posibilidad y la existencia, pero también, junto con estas, debemos reconocer su profunda *comunidad*. Al hacerlo, podemos atisbar lo que filosóficamente se denomina *realidad*. Un análisis que tan sólo se dirija a alguno de estos dos puntos –posibilidad o existencia– quedará inconcluso en términos de lo que *realmente* aparece en el fenómeno considerado. Con esto nos referimos tan sólo a la inseparable y necesaria unidad que debe regir entre la teoría y la práctica, entre lo existente y lo posible. Este ámbito en común es el *ideal* del pensamiento, y este es el resultado de la investigación filosófica. Así, de forma sucinta, podemos afirmar que la realidad es la *idea*.

En términos pedagógicos, la educación es la convergencia necesaria entre las condiciones existentes y las posibilidades presentes en estas. Educamos no sólo sobre lo dado de lo existente –es decir, con base en los alumnos, los profesores, los planteles, los administrativos y el material efectivo– sino también, a partir de las posibilidades que determinan y transforman lo existente. Así, toda pregunta por la educación debe tener siempre presente los campos en los que esta se encarna, es decir, en las relaciones educativas, y las instituciones que las regulan. No debemos perder nunca de vista el *ideal* que rige en tanto unidad, lo fáctico escolar y las posibilidades que desde este se desprenden.

Ahora bien, al considerar el ámbito escolar como aquel en el que se *realiza* de forma privilegiada la *idea* de educación, la tendencia en las investigaciones educativas es a comprenderle como una *institución*. Si la escuela es una institución de lo educativo, conviene, a su vez, analizar, aunque sea brevemente, este concepto.

En primera instancia, quisiéramos señalar, junto con Sébastien Pesce (2015), que debemos prevenirnos de la forma tradicional de comprender la institución, la cual, siguiendo a Durkheim, se define usualmente como algo dado, estable, claramente definible a partir de su situación temporal y espacial, es decir, histórica, y en tanto tal, legada por un pasado muchas veces olvidado, y que, en su duración, muestran su solidez y patencia. Como Pesce señala, este carácter de algo dado, sólido y unitario resulta necesario para el desarrollo de la sociología en tanto ciencia moderna, y en esta necesidad recae el hecho de que la institución sea comprendida de esa forma por los estudios que se desprenden de esa rama de pensamiento inaugurada por Durkheim. En efecto, “[l]a sociología necesita creer en la estabilidad de las instituciones para poder tomarla como objeto de estudio, y debe otorgarle objetividad para hacer posible la actividad científica” (2015, p. 8). Sin embargo, y todavía siguiendo a Pesce, podemos reconocer que la forma tradicional de comprender la institución da lugar a reduccionismos que, en la mayoría de los casos, nos conducen a conclusiones estériles e, incluso, peligrosas. Por el contrario, una mirada atenta y libre de prejuicios de lo que es una institución, nos muestra un fenómeno dinámico y complejo, que, como su nombre indica, se encuentra en proceso de realizarse –por eso decimos *institución* y no *instituto* o *instituido*– y que, en tanto tal, presenta constantes transformaciones. Esta pluralidad y complejidad quedan dejadas de lado en el momento en el que transformamos a la institución en algo plenamente dado y objetivo. Más bien, el cambio es la manifestación del juego *real* entre lo existente y lo posible.

A su vez, el fenómeno de la violencia corre el riesgo de estancarse en una definición estática si le analizamos a partir de los supuestos anteriormente mencionados. La violencia, suele decirse, es “un “acto” o “acción”, un acontecimiento puntual, referido a un tiempo específico, caracterizado por una cierta unidad, producido por un agresor, un *agente*, y padecido por un destinatario, una *víctima* o *agredido*” (Pesce, 2015, p. 9). Como apunta críticamente Pesce, esta definición de la violencia, por más “pertinente” que nos parezca, reduce el fenómeno de la violencia a una pantomima, en la que los “actores” juegan un papel previamente definido, y en el que la realidad del fenómeno queda oscurecida por la patente objetividad de la definición.

¿Cómo entender un fenómeno complejo sin objetivarle artificialmente en una definición reduccionista? ¿Cómo comprender la *realidad* de un fenómeno? Esta pregunta nos introduce en el problema filosófico-pedagógico por excelencia, y su relación constituye el hito a partir del cual quisiéramos discurrir en nuestro análisis de la institución escolar y del modo en el que en esta acontece el fenómeno de la violencia. Pues, como veremos, la violencia emerge con toda su realidad y patencia siempre dentro de un ámbito institucional.

II

Como ya hemos señalado, uno de los *principios* fundamentales de la filosofía es la pregunta por lo que algo es. Con este preguntar, no nos dirigimos tan sólo a la constatación de la existencia fáctica de aquello por lo que preguntamos, sino que, sobre todo, nos preguntamos por la *realidad* del fenómeno. La realidad se entiende propiamente, no sólo a partir de la existencia fáctica, sino también tomando en consideración la posibilidad que permite la emergencia de aquello por lo que preguntamos. La realidad es la convergencia entre la existencia y la posibilidad. De esta forma, preguntamos por la institución escolar, partiendo no sólo de la patencia de que hay algo tal como la escuela, sino también considerando aquello que la hace posible. Nos movemos tanto en un plano conceptual como empírico, y es *en* la convergencia de ambos en donde queda expuesto lo real de la escuela. Ahora bien, debe notarse que, en el choque entre posibilidad y existencia, surge la pluralidad de manifestaciones de un mismo fenómeno. Así pues, no existe lo escolar, sino una multiplicidad de planteles escolares; mas podemos reunirles bajo el concepto de escuela, ya que en todos ellos se reconoce la patencia de la *idea* de *educación*. Así, como decíamos anteriormente siguiendo a Platón, el pensamiento filosófico separa y une.

A partir de este breve postulado, nos abocamos al análisis de la escuela, y a su crisis, tal y como Charlot la ha planteado recientemente, es decir, como una crisis de fundamentos filosófico-antropológicos. Y junto con ello, no debemos olvidar la advertencia elevada por Pesce de no concebir a la escuela como algo dado y claramente definido. En nuestra consideración de los fenómenos escolares, debemos preguntarnos por la condición de posibilidad de la escuela, por la razón que hace que se nos presente como una irrenunciable necesidad, y que le eleva constantemente a uno de los problemas más acuciantes en el ámbito humano. O puesto en forma de pregunta de investigación: ¿qué es aquello que busca actualizarse, *instituirse*, a través de la escuela?

Desde un punto de vista histórico, esto por lo que preguntamos es la *educación*, que en términos de tarea queda expresada bajo el nombre de *pedagogía*. Y, sin miedo a exagerar, aquí podemos percibir la base de toda humanidad. Preguntar, pues, por la pedagogía y su realidad, es, a su vez, preguntar por la humanidad y su realidad. Debemos considerar lo *real* de la humanidad.

En efecto, desde las primeras manifestaciones humanas en el paleolítico, junto a la maravilla ante el mundo y el esfuerzo por su comprensión, se reconoce un ejercicio de *educación* comprendido principalmente como esa tensión que moldea al humano como un ser entre la prohibición y el deseo. Este ejercicio formativo es la primera manifestación de lo que podemos considerar una práctica educativa. Sin embargo, la pedagogía surge ya como el desarrollo deliberado dirigido a la formación de los jóvenes e infantes. Así, la educación es, a su vez, el impulso hacia la humanización. Es un proceso largo y esforzado que, a través de sus manifestaciones, busca instituirse. Su origen nos resulta misterioso, mas sus manifestaciones nos apelan con tal potencia que nos parecen *naturales*. Nos reconocemos en el deseo que se

expresa en el esfuerzo por educarse de cada una de las generaciones anteriores a la nuestra. Ese deseo antiguo es, a su vez, *nuestro* deseo. Y junto con ese deseo de transformación, de institución y realización, emerge la necesidad de la norma y la prohibición.

Como señala Bataille (2013), en el trabajo, en esa actividad en la que el ser humano inicia su distanciamiento del animal, aparece la norma actualizada en la necesidad de la disciplina y el conocimiento que permitan un trabajo útil, pero, junto con este, y configurando la *idea* de humanidad, aparece, también, el arte como juego (p. 28). En esta dialéctica convergencia entre norma y deseo, entre trabajo y juego, es en donde puede ubicarse el origen de lo humano. Ahí es en donde debemos buscar, a su vez, la noción de educación desde un punto de vista filosófico-antropológico, tal y como lo exige Charlot. Vale la pena que nos detengamos un momento en el análisis de estos dos elementos fundamentales para la comprensión de la actividad educativa, de la humanización del hombre por el hombre.

El primer elemento por considerar es el trabajo. Con este, siguiendo a Bataille, el ser humano se aleja del animal, pues *en* el trabajo emerge la conciencia de futuro, el sentido de *tarea*. El esfuerzo del presente por un futuro del cual intentamos hacernos dueños a través de la transformación de la naturaleza en útiles. Esto, por supuesto, supone un conocimiento del mundo y de sus posibilidades, una penetración profunda en los objetos materiales que sea capaz de darles una forma ajena a la naturaleza de estos, transformándoles en útiles. Supone, pues, una observación atenta y la percepción de una regularidad, de una *norma* de la naturaleza, que sea capaz de guiar el esfuerzo, dándole sentido, convirtiéndole en trabajo. Así, junto con el trabajo, aparece el sentido, es decir, el lenguaje, y junto con el lenguaje, aparece una sensibilidad particular, que denominamos arte.

El trabajo [escribe Bataille] sitúa en el porvenir, por adelantado, ese objeto que aún no existe, que es fabricado, y con miras al cual simplemente el trabajo mismo se realiza. Desde entonces hay, en la mente del hombre, dos tipos de objetos: los presentes, y los venideros. El objeto pasado completa de inmediato ese aspecto ya doble, y por esa vía la existencia de los objetos se perfila de un extremo a otro en la mente. El lenguaje distinto es posible, más allá del aullido del deseo, en el momento en que, designando el objeto, se relaciona implícitamente con la manera en que él es hecho, con el trabajo que suprime su primer estado y garantiza su empleo. A partir de ahí, el lenguaje lo sitúa duraderamente en la fuga del tiempo. Pero el objeto arranca a quien lo enuncia de la sensibilidad inmediata. El hombre recobra lo sensible si, mediante su trabajo, crea, más allá de las obras útiles, una obra de arte. (2013, p. 30)

La humanidad surge a partir de este desarrollo en últimas instancias milagroso, y que en términos históricos se nos presenta como un límite a la interpretación. Más allá de reconstruir este esbozo, la ciencia histórica y la antropología se ven impedidas por la carencia de vestigios y, sobre todo, de indicaciones claras sobre los significados de los restos que quedan de esa época en la que alborea la humanidad. Como señala Bataille, este es un

ámbito en el que sólo la filosofía puede, cuidando siempre la prudencia de la interpretación, internarse. Sin embargo, este supuesto origen, en tanto límite, puede ser tomado también como *principio* –como fundamento– que se elonga en el porvenir que le sucede hasta nuestro presente.

Continuando con nuestro análisis guiado por Bataille, se nos presenta el hecho de que, junto con estos dos elementos, el trabajo y el juego, prácticos, y productos del deseo, surge una profunda comprensión de la muerte. Pues, en efecto, la apertura al futuro, expresada en el lenguaje, introduce la conciencia de la duración y la caducidad, no sólo de los objetos fabricados, sino también de quien los fabrica. Este conocimiento se presenta como una oscura grieta que marca a la conciencia humana con un enigma del cual, en un principio, parece necesario callar. Así, como señala Bataille, la muerte se convierte en la primera prohibición. Y esta proviene, no desde fuera, sino desde lo más profundo del ser humano, de su esencia más íntima. En efecto,

la diferencia entre el animal y el hombre, al considerarla en su conjunto, no tiene que ver únicamente con los caracteres intelectuales y físicos, *sino con las prohibiciones a las que los hombres se creen sujetos*. Si los animales se distinguen claramente del hombre, lo hacen más nítidamente en esto: que nunca, para un animal, nada está prohibido; lo que la naturaleza da limita al animal, él no se limita a sí mismo en ningún caso. Pero los sociólogos —o los historiadores de la religión— no imaginan, en principio, que las numerosas prohibiciones que relatan y que, con frecuencia, estudian, no deben depender de explicaciones específicas, sino que dependen de una explicación global, poniendo así en tela de juicio, en su conjunto, el paso del estado animal en el que la prohibición no desempeña ningún papel, al estado humano donde ella es evidentemente el fundamento de las conductas humanizadas. Una vez más, el sociólogo y el historiador de la religión sólo consideran en cada momento los tabúes particulares, sin decirse ante todo que, generalmente, *sin prohibición no hay vida humana*. (Bataille, 2013, p. 33)

La prohibición, la norma, proviene de la natural esencia del trabajo y de la consciencia de finitud que, a través de este, surge en el alma de los seres humanos. Sin embargo, junto con la norma, aparece, a su vez, el deseo de transgredirle. Bajo el análisis de Bataille, quien parte de una consideración de los restos más antiguos de la humanidad, es decir, de aquellos que proceden desde la última glaciación, este deseo de transgresión es una expresión fundamental de lo humano que queda recogida en los vestigios artísticos que, en tanto inútiles, se oponen, como juego libre, a la estricta normatividad y utilidad del trabajo. Pues, efectivamente, entre los vestigios más antiguos de la humanidad, no sólo tenemos herramientas, sino instrumentos musicales, juguetes, máscaras, adornos y, tal vez lo más impresionante, pinturas que se encuentran a la altura de las grandes obras de arte. Así, una

vez que el trabajo se ha manifestado en la norma, el juego, en tanto arte, emerge como un desafío a esta.

Ahora bien, no debemos olvidar que esta oposición tiene lugar *dentro del ser humano*. A esto responde la profunda emoción que nos invade al contemplar los imponentes murales de Lascaux y Altamira, la cual no encuentra una contraparte en la observación de los útiles y herramientas confeccionados por esos mismos primeros seres humanos. Esta emoción, argumenta Bataille, responde al deseo compartido de transgresión de la norma, a una aspiración a rebasar los meros límites de lo mundano, determinado por la norma útil del trabajo, y que queda expresado bajo el sentimiento de libertad y trascendencia que acontece en el juego y que se recoge en la obra de arte. El juego es, pues, un ejercicio de transgresión de los límites establecidos por la norma que responde a la necesidad y utilidad del trabajo. El arte es la más alta manifestación de este juego. Y, entre la puesta en tensión de la norma y el juego, ambos van adquiriendo nuevas caracterizaciones; ambos se nutren mutuamente, y ninguno acaba por acaparar la totalidad de lo humano.

He aquí una dialéctica que podemos considerar originaria, y que, a partir del análisis de los vestigios, de la existencia, y a su consideración a partir de las condiciones de posibilidad, podemos reconocer como real. La estrecha liga que mantiene en tensión al trabajo y al juego nos permite comprender que en este choque se manifiesta la *realidad* de la *libertad* y la *norma*.

A partir de estas consideraciones, podemos comprender la historia de la educación como la historia de la humanidad, la historia de las prohibiciones y deseos que han moldeado el devenir humano, y, sobre todo, la historia del modo en el que los seres humanos han depositado en las generaciones posteriores la tarea de continuar con ese proceso iniciado hace más de treinta mil años. Sin embargo, no debemos comprender esta historia en un sentido progresivo, en el que cada generación se hace más humana que las anteriores; debemos prevenirnos de considerar lo pasado como primitivo, en el sentido de subdesarrollado. La humanidad, la institución, en tanto realización de una idea, emerge con toda su absoluta patencia, con toda su realidad, desde que se establece como origen.

Ahora bien, la realidad es un proceso y la educación, la humanización particularmente, es un proceso que transforma esencialmente a sus miembros, a aquellos en los que se expresa, pues, en efecto, la educación transforma al individuo educado; la estaticidad de este debe considerarse como un problema: el anquilosamiento de la institución va en contra de su propia naturaleza procesual. Sin embargo, en tanto proceso, dentro de sí queda recogido todo el pasado en la forma de tradición e historia, pues *lo real es histórico*. De esta forma se puede comprender nuestra individual pertenencia a *una historia* de cuya memoria y legado somos expresión. Así pues, debemos cuidarnos de equiparar la tradición con lo esclerotizado e inmóvil del dogma.

A su vez, la educación se abre, en tanto posibilidad, al futuro, incluyendo dentro de sí el completo proyecto de la humanidad. Así, la existencia histórica se engarza con la posibilidad futura a partir del conocimiento recogido, aprendido, por la institución educativa.

De esta forma queda delineada, a grandes rasgos, la humanidad como proyecto, como tarea, como historia y como presente. Y esta imagen que de la humanidad hemos aquí esbozado, se ve reflejada con más potencia en la juventud e infancia. Humanidad es educación, es decir, *pedagogía*. Y su realidad queda recogida en nuestro drama interior que se expresa en la angustia y el goce que manifiestan nuestra *libertad* y nuestra *normatividad*.

Esta es la tensión que nunca debe obviarse en el ámbito educativo. El cuidado de lo humano se debe comprender a partir de estos dos principios fundamentales.

III

Así pues, el juego es el ejercicio de la libertad que se opone a la rigidez de la norma que regula la actividad y el comportamiento. Al considerar la naturaleza de la actividad escolar, sobre la base de su historia y su desarrollo, no debemos olvidar que esta parte de la noción de tiempo libre (Simons y Masschelein, 2014, p. 11) que, efectivamente, se opone a la laboriosidad de la empresa, es decir, al trabajo. La escuela como momento del ocio y del tiempo libre, de la libertad, marca la guía que podemos seguir en una consideración que apunte a la comprensión de su *realidad*.

Y, efectivamente, en la escuela es en donde nos permitimos rebasar los límites impuestos por lo cotidiano y habitual, y enfrentarnos a la maravilla y milagro del mundo a través del conocimiento y su *re-creación* en el juego. En la escuela se procura la *libertad* que, a su vez, dialécticamente, le da sentido a la norma que rige el mundo fuera de esta. En ella, la juventud reconoce lo humano y se emociona de la misma forma en la que el arte conmueve a todo el que lo experimenta.

Este momento de libertad, de transgresión, va dirigido a la consolidación de la tensión entre el trabajo y el juego. Y en tanto tal, resulta necesaria. De frente a las posibilidades que se abren ante la juventud a partir del juego que transgrede las normas, se posibilita la movilidad necesaria de la institución humana. La innovación no es sino manifestación de la transgresión que en tanto juego se permite imaginar y conducir lo dado de un modo nuevo, *original*. Y es que, efectivamente, en el juego libre, nos encontramos nuevamente con la matriz de lo real desde donde el mundo humano, adquiere forma y sentido.

Hay que reconocer, efectivamente, como apunta Bataille, que hay un goce en el ejercicio de libertad que conscientemente rebasa los límites impuestos por la norma. Hay una experiencia de trascendencia que en un primer momento queda recogida bajo la religiosidad, de un más allá de los límites, un más allá del mundo, que nos apela y seduce con poderosa insistencia. Hay un deseo que marca el origen de la actividad creadora que no se limita a la satisfacción de las necesidades, es decir, que no se limita a ser útil. Lo escolar no es sino la *institución* de esta idea de libertad que marca y caracteriza la esencia de la humanidad. En ella se abre el espacio de libertad que regula la dialéctica entre el mundo del trabajo, de lo

útil, y el mundo de la libertad, del arte y del juego. Pues lo escolar en tanto ejercicio libre no puede tener como meta principal el ámbito regulado del trabajo.

Y es que, la libertad que se posiciona por encima de las normas, la transgresión, por definición, es tan sólo momentánea. Como los días de fiesta, tiene una duración limitada y, en comparación con el mundo de la norma, es relativamente breve. Su función es la puesta a prueba de la norma, y a su vez, su confirmación. Pues, no lo olvidemos, la norma es el paso fuera que da la humanidad alejándose de la animalidad, de la ciega e inconsciente naturaleza. En los términos aquí expuestos, la salida de la barbarie.

De esta forma, podemos comprender a la barbarie como una ruptura en esta tensión entre norma y libertad. Es decir, una normatividad exacerbada que impida cualquier manifestación de transgresión, pero también, un salvaje libertinaje. El cuidado de este justo medio es la tarea encomendada por la educación a la institución escolar. El cuidado de este justo medio es el cuidado del *ideal* de humanidad. Y nuestra historia, la historia de la humanidad, nos ofrece la imagen y el recuerdo del esfuerzo que, desde su origen, ha llevado a cabo la pedagogía por procurar este *ideal*.

IV

Sin embargo, esto no siempre es comprendido así. Como señala Charlot, nos enfrentamos a un momento en esta historia en el que el olvido de la tradición y el pasado clausura también el futuro de ese proyecto histórico que es la humanidad. Ante la pérdida del punto de vista humano, la educación deviene un proceso sin sentido que se ve expresado en el enfrentamiento de sus miembros en pos de la justificación de su existencia ante fuerzas distintas a la humanidad. Y es que, una institución, lo sabemos muy bien, puede clausurar el libre ejercicio de elección de participación en ella e imponerse a través del ejercicio del poder, esto, sobre todo, cuando la institución cede a su solidificación y busca una intransformada permanencia. Cuando el poder se ejerce sin humanidad dentro del ámbito humano, aparece esa violencia particular que tan sólo le corresponde manifestar a los seres humanos, esto es, la *barbarie*. Cuando se pierde este *télos* que es la humanidad, carece de sentido hablar de *pedagogía*. La escuela se convierte así en un campo de batalla en el que múltiples finalidades convergen y se enfrentan. Y es que no basta el término *institución* para comprender el fenómeno particular de lo escolar; es una institución *humana*, es la *institución de la humanidad*. Aquí, el genitivo se utiliza en sus dos sentidos, tanto objetivo como subjetivo, es decir, la escuela es una institución llevada a cabo por la humanidad, pero al mismo tiempo es el ejercicio mismo de hacerse real, en lo existente, de la idea de lo humano.

Ahora bien, la humanidad, en tanto tal, se ve expresada tanto en el ámbito epistemológico, como en el ético, en la convergencia entre lo existente y lo posible. No sólo podemos *conocer* y comprender los rasgos que le caracterizan, sino que también se nos ofrece la libertad de escogerle libremente, como objeto de deseo. Esta tensión, entre ética y epistemología, ofrece

la base *real* sobre la que descansa la antropología pedagógica que, recogiendo el trabajo de los autores aquí citados, proponemos.

Como ya hemos señalado, los puntos principales entre los que se desarrolla la tensión de la labor humanista de la pedagogía son la prohibición y el deseo. Sin embargo, tenemos que comprender estos términos en su sentido más radical y profundo. En últimas instancias, nos referimos al deseo de humanizarse. Desde uno de los testimonios más antiguos de nuestra tradición educativa, Platón ha delineado el modo en el que el conocimiento se ve transformado en deseo de actualización de la trascendencia de la humanidad en el individuo. La belleza de la idea, aprehendida a través del ejercicio de conocimiento, impulsa el deseo voluntario de esfuerzo y trabajo dirigido hacia la *creación* a partir de lo dado. Este ejercicio *creativo* es la manifestación de la convergencia entre lo existente y lo posible, es decir, de acuerdo con lo que ya hemos explicado, *lo real*. Lo *creado* y *realizado* a través del ejercicio pedagógico es, en últimas instancias, lo que denominamos *humanidad*. Su destrucción, por el contrario, es la *barbarie*.

Y es que el conocimiento no sólo permite la comprensión de las normas, sino que, a su vez, permite el vislumbre de las posibilidades de juego que desde estas se desprenden, permite la transformación y el cuidado, la creación y el resguardo en la memoria. Como ya hemos señalado, el ejercicio educativo entendido como la manifestación de la armonía entre la normatividad y el deseo, requiere de un conocimiento de ambos, y, junto con esto, de una comprensión de la naturaleza humana. De acuerdo con la exigencia de Charlot, de una consideración antropológico-filosófica de lo humano.

A esta armonía de los elementos del alma, como le denomina Platón, le otorgamos el nombre de *justicia*, de “excelencia humana”. La transgresión que, siguiendo el deseo, se enfrenta a la norma bajo la guía de esta armonía, no resulta perniciosa, ni en ese sentido violenta. Por el contrario, la ruptura de este equilibrio armónico, es decir, la transgresión ilimitada de la norma, o la normalización exacerbada de la libertad, conllevan el signo de la violencia, de la barbarie. Así podemos aproximarnos, a partir de la investigación pedagógica, al fenómeno de la violencia y, sobre todo, a sus manifestaciones dentro del ámbito escolar. La violencia emerge cuando esa armonía entre norma y libertad se ve comprometida. Cuando emerge la injusticia.

Hay, en efecto, una relación esencial entre el fenómeno de la violencia y la manifestación de la injusticia. Esta no es tan sólo un ejercicio de transgresión, sino que se comprende como el ejercicio de destrucción que anula cualquier posibilidad, cualquier resto que permita la creación y emergencia de lo nuevo. La injusticia es, en últimas instancias, la renuncia a lo humano, la eliminación del sentido tanto de las normas como del deseo. Pues, siguiendo a Platón, la justicia se comprende como el correcto funcionamiento de las partes de un organismo, como el ejercicio de su naturaleza, lo que permite que las demás partes, a su vez, cumplan con su papel esencial. Cuando la norma o el deseo anulan al otro, se quiebra ese equilibrio armónico que es lo humano, y nos enfrentamos a la violencia que expresa la barbarie.

Así pues, podemos afirmar que el origen de la violencia en las escuelas es la injusticia, de cualquiera de sus actores. Es el freno que se pone a la tarea *institucional* que busca realizar el *ideal* educativo. Y este freno se comprende como la falta en el cumplimiento del deber de cualquiera de esos actores. El compromiso con lo humano exige pues, una comprensión cabal de la naturaleza humana, y esto implica el conocimiento cabal de la *libertad* como tensión entre la norma y el deseo. Su deformación, por error o por voluntad, constituye el germen originario a partir del cual vemos surgir la violencia. Así pues, un ámbito violento es muestra de un proceder injusto de los miembros que habitan y conviven en ese espacio. Y no hay injusticia mayor que la de la negación de la humanidad a los seres humanos. Es decir, no hay mayor injusticia que la falta en el proceso de humanización que es la educación. La afrenta más grande que se hace en contra de lo humano es atentar en contra de la realización del *ideal* de libertad a través de la educación. A esto es a lo que denominamos barbarie.

La tensión primigenia entre deseo y norma, es decir, la *libertad*, rasgo esencial de lo humano, es el origen de esa disyuntiva que en un primer momento se nos presentaba como acuciante: *educación o barbarie*. A partir de lo aquí expuesto, podemos comprender de forma más precisa lo que quedaba expresado en la denuncia elevada por Charlot en contra de la pedagogía contemporánea. Y, a su vez, consideramos que cabe comenzar a delinear las posibles soluciones que permitan no sólo diagnosticar la situación en la que nos encontramos en tanto seres humanos, sino también el camino que *libremente* podemos escoger en nuestras actividades educativas.

V

Ahora bien, la finalidad de esta tarea de *creación y realización* de lo humano se dirige hacia lo dado en las nuevas generaciones. Es en la juventud e infancia en donde reside el destino de este proyecto humano, y es en la decisión de la juventud en donde se juega la fatal disyuntiva entre la *humanidad* y la *barbarie*. La escuela, así, como campo de la institución de la *pedagogía*, adquiere su sentido en tanto espacio y momento en el que el deseo se *educa* con miras a la libre elección de una de las dos opciones presentes en lo más profundo de nuestra existencia. No es, pues, una cuestión de ejercicio de ningún poder burocrático o económico, sino de *educación* de los deseos, y, en últimas instancias, de liberación de estos con miras a su libre decisión sobre lo humano.

Como ha insistido Walter Benjamin (2012) en el siglo pasado, ante un futuro inmediato tremendamente sombrío, es en la juventud en donde recae la responsabilidad más alta, y es labor de las generaciones anteriores, de la *pedagogía*, el cuidarles y respetarles en tanto portadores de la llama de humanidad capaz de iluminar el futuro, pero también de incendiarle. Pues, no debemos olvidarlo, es a la juventud de hoy a la que corresponderá la responsabilidad de educar a las generaciones venideras. Ese es el destino que nos corresponde en tanto generación histórica, es decir, en tanto recipientes del género humano. “Esto no

es arrogancia, sino sólo consciencia del deber” (p. 10). Así, la educación debe dirigirse al reconocimiento de la *humanidad* en tanto posibilidad real, dependiente de lo existente, y, sobre todo, *elegible*, es decir, *deseable*.

Así pues, con base en lo aquí expuesto, en tanto una cuestión humana, la educación, entendida como pedagogía, debe comprenderse, antes que nada, como una exposición ontológica; es decir, comprender la amplitud que la humanidad implica, y el modo en el que *nuestra* humanidad nos impele a su *libre realización*.

Esto se ve reflejado en la responsabilidad, adquirida a través de la educación, de educarnos, en el sentido del plural de la primera persona, que involucra tanto la educación individual como la educación de los otros. Este es el carácter del estudiante quien es el verdadero núcleo de la institución escolar. Así pues, antes de concluir este análisis, quisiéramos elevar la pregunta ¿qué es un estudiante? Ya que ahí consideramos que convergen todos los puntos antes mencionados.

Como ya lo hemos señalado, consideramos que Walter Benjamin es quien ha ofrecido la mejor caracterización del estudiante, y es a partir de sus indicaciones de donde podemos partir al intentar caracterizar la *realidad* del estudiante (2012, pp. 9-13).

Antes que nada, el estudiante no es simplemente un alumno, sino es aquel que ya reconoce dentro de sí el *deber* de educar-se, y este deber emerge desde la angustiante revelación hamletiana de la responsabilidad del individuo, y particularmente de la juventud. Junto con Hamlet, el estudiante experimenta el peso de la responsabilidad de hacerse cargo del mundo, de la humanidad, a la vez como un peso sofocante, y como una cuestión inevitable. Y es que, en efecto, el mundo se experimenta como un desorden inmenso, que, no obstante, nos exige su reordenación. Aquí resulta inevitable la experiencia del pesimismo. Sin embargo, es también en esa dificultad de la tarea en donde se origina su heroísmo, el cual se ilumina desde el inconmensurable valor de esa su propia tarea, es decir, en su oposición a la injusticia, incluso a costa de su propia vida, mas no de su humanidad.

Además, junto a Hamlet, Fausto se presenta como otro paradigma estudiantil, a partir de la naturaleza juvenil que la infinitud de su tarea le otorga. La juventud es aquella que concibe que su labor todavía está por hacerse, y que no puede limitarse a considerar lo perfecto en lo dado. Por el contrario, como señala Benjamin, el signo más claro de la vejez es la apatía que suele considerar el futuro como un tiempo de decadencia, mientras que ve en el pasado la expresión de una perfección ficticia. Cuando se nos acaban todas las tareas, se nos acaba la juventud. Y junto con esto, vale la pena recordar que las instituciones se encuentran en la misma situación. La injusticia, en efecto, emerge cuando se pierde ese lazo común que posibilita la convivencia comunitaria, y toda labor y esfuerzo pierden su sentido. Con base en lo que aquí hemos expuesto, podemos afirmar que la *humanidad* se identifica plenamente con la juventud, con ese constante afrontar retos a partir de la norma de su propio ideal. Fausto, el individuo, tiene que morir, mas su muerte salvaguarda la constante regeneración de su meta, de lo humano.

Por último, Gregers Werle, el personaje de Ibsen en el drama *Pato Salvaje* (1884), el cual se caracteriza por su terca obstinación que le obliga a enfrentar cualquier peligro por mor del *ideal* que él mismo encarna, a concebir siempre el ideal como realizable, sin importar los obstáculos que puedan enfrentársele: “Y si el ideal es irrealizable, la vida carece de valor para él” (p. 12). Pedir pruebas sobre la viabilidad, sobre la “realizabilidad” del ideal humano de la educación implicaría poner el proceso histórico de cabeza y comenzar con el final, esto es pretender colocar el pasado en el futuro, y con ello todo proceso pierde, literalmente, su sentido, su *télos*.

Estos tres aspectos, configurados en los tres personajes mencionados, deben ponerse a consideración junto con la dialéctica del deseo y la norma antes mencionada. La convergencia de estos tres aspectos en la figura del estudiante permite comprender el ideal que a través de la educación defendemos. No sólo el de defenderle en contra de la educación como institución esclerotizada, sino comprenderle como una labor que se encarna en nosotros mismos. Como pedagogos, debemos comprendernos como estudiantes, como portadores de esa tarea que nos incumbe directamente y que, a través de nosotros abre la esperanza de la humanización frente a la terrible y sombría patencia de la violencia y la barbarie.

Así pues, a través de la justicia de nuestros actos, la educación adquiere realidad y sentido. A través de la labor educativa la violencia encuentra en la justicia su verdadero freno, que le configura y le dirige hacia tareas constructivas y comunitarias. Y, por último, para sostener estas conclusiones es necesario, como ha quedado expuesto aquí, una perspectiva filosófica, capaz de dirigirse a lo real, más allá de lo puramente existente o posible.

Referencias bibliográficas

Bataille, G. (2013). *Lascaux o el nacimiento del arte*. Arena Libros.

Benjamin, W. (2012). *La Bella Durmiente*. Obras II/ vol. 1. Abada.

Charlot, B. (2022). *Éducation ou barbarie*. Economica.

Pesce, S. (2015). La “violence en institution” comme effet de sens en contexte... vers une responsabilité assumée du sujet collectif. En Casanova, R. y Pesce, S. (eds.). *La violence en institution. Situations critiques et significations*. Presses Universitaires de Rennes.

Platón (2002). *Diálogos T. III. Fedón, Fedro, Banquete*. Gredos.

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

Jóvenes que investigan. Una experiencia de investigación colaborativa

Gabriela Pérez Machado*
Pablo Gatti Ballesterero**
Marcelo Morales Pignatta***
Cecilia Pereda Bartesaghi****

Resumen

El proyecto *Jóvenes que investigan* consiste en el desarrollo de actividades de formación en el que se abordan nociones fundamentales de la investigación social para ser puestas en práctica en un proceso de indagación y producción de conocimiento. Tiene como particularidad que las y los jóvenes integran el equipo de investigación junto con adultos/as que nos desempeñamos en la docencia universitaria en Uruguay. Retoma antecedentes de la región vinculados a la investigación colaborativa con niños, niñas y jóvenes, especialmente trabajos centrados en procesos educativos y en la etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el contexto latinoamericano. Este artículo pretende profundizar en la experiencia realizada para avanzar, en algunas reflexiones vinculadas al desafío teórico-metodológico que supone esta línea de trabajo en tanto modalidad de investigación social, así como otras consideraciones que surgen de la propuesta como posible estrategia que enriquezca la experiencia de las y los jóvenes que participan de ella.

Palabras clave: Investigación participativa, juventudes, educación media.

* Educadora Social. Docente de Educación Media. Maestranda en Teorías y Prácticas en Educación. Docente en el Instituto Académico de Educación Social (Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública). CE gperezmachado@gmail.com

** Antropólogo Social. Docente en el Instituto Académico de Educación Social (Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública) y en la Facultad de Información y Comunicación (Universidad de la República). CE pablo.gatti@fic.edu.uy

Youth researching. A collaborative research experience

Abstract

The project “Youth Researching” consists of the development of training activities in which fundamental notions of social research are approached to be put into practice in a process of inquiry and knowledge production. Its particularity is that the young people integrate the research team together with adults who work in university teaching in Uruguay. It takes up precedents in the region linked to collaborative research with children and young people, especially works focused on educational processes and ethnography with children, adolescents and young people in the Latin American context. This article intends to go deeper into the experience in order to advance in some reflections linked to the theoretical-methodological challenge posed by this line of work as a modality of social research, as well as other considerations that arise from the proposal as a possible strategy that enriches the experience of the young people who participate in it.

Keywords: Participatory research, youth, high school education.

Jovens pesquisam. Uma experiência de investigação colaborativa

Resumo

O projeto “Jovens pesquisando” consiste no desenvolvimento de atividades de formação em que noções fundamentais de pesquisa social são abordadas para serem colocadas em prática em um processo de investigação e produção de conhecimento. Ele é único, pois os jovens compõem a equipe de pesquisa juntamente com adultos que trabalham no ensino universitário no Uruguai. Ele retoma precedentes na região ligados à pesquisa colaborativa com crianças e jovens, especialmente trabalhos focados em processos educacionais e etnografia com crianças, adolescentes e jovens no contexto latino-americano. O objetivo deste artigo é aprofundar a experiência para avançar em algumas reflexões vinculadas ao desafio teórico e metodológico que essa linha de trabalho representa como uma forma de pesquisa social, bem como outras considerações que surgem da proposta como uma possível estratégia para enriquecer a experiência dos jovens que dela participam.

Palavras-chave: Pesquisa participativa, jovens, ensino médio.

*** Educador Social. Magíster en Educación Social. Doctor en Educación. Docente en el Instituto Académico de Educación Social (Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública) y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República). CE marcelomorales.uy@gmail.com

**** Trabajadora Social. Socióloga. Magíster en Sociología. Doctora en Ciencias Sociales. Docente en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (Universidad de la República). CE cpereda@psico.edu.uy

Introducción

El proyecto “*Jóvenes que investigan*” consiste en el desarrollo de actividades de formación en el que se abordan nociones fundamentales de la investigación social para ser puestas en práctica en un proceso de indagación y producción de conocimiento. Tiene como particularidad que las y los jóvenes integran el equipo de investigación junto con adultos/as que nos desempeñamos en la docencia en la educación superior en Uruguay. Retoma los antecedentes que se vienen desarrollando en la región vinculados a la investigación colaborativa con niños, niñas y jóvenes, especialmente trabajos centrados en procesos educativos y en la etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el contexto latinoamericano (Milstein, 2023; Milstein, 2015; Milstein y Tammarizio, 2018; Saraví, Quezada y estudiantes de la EPOAN, 2021).

Durante el año 2022, en el marco del proyecto, se llevó adelante un taller de investigación protagonizado por un grupo de jóvenes estudiantes de 3° y 4° año de educación secundaria en Delta del Tigre, localidad del departamento de San José, próxima a Montevideo. Esa experiencia involucró al liceo Delta del Tigre y al centro juvenil Delta del Tigre¹, junto a educadores de este centro educativo y a cuatro docentes de educación superior.

Proponemos, en lo que sigue, profundizar en la descripción de la experiencia realizada para avanzar, en un segundo momento, en reflexiones vinculadas al desafío teórico-metodológico que supone esta línea de trabajo en tanto modalidad de investigación social, así como otras consideraciones relativas a la experiencia de las y los jóvenes participantes.

Descripción de la experiencia

El proceso de investigación en el que nos centramos en este texto fue realizado por un equipo integrado por seis jóvenes, cuatro docentes de educación superior y una educadora del centro juvenil. Esto establece algunos rasgos particulares que interesa resaltar. Uno, el que otorga el sentido de lo participativo a la experiencia: Las y los jóvenes integran el equipo de investigación, asumen y sostienen funciones y tareas que son las que, en definitiva, van produciendo la investigación. Esto implica, también, la deliberación e incidencia en la toma de decisiones que requiere el proceso y que lo van configurando. Lo cual muestra cómo es posible desarrollar procesos colaborativos de investigación “entre adultos y niños sobre fenómenos sociales y culturales de sus vidas cotidianas, sus memorias, sus emociones, y dar cuenta de aprendizajes que trascienden y enriquecen los conocimientos escolares” (Milstein y Guerrero, 2021).

¹ Los Centros Juveniles son propuestas educativas y recreativas para adolescentes gestionadas por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) en convenio con organizaciones de la sociedad civil, el Instituto del Hombre (IDH) en el caso del centro juvenil Delta del Tigre.

Otro rasgo a destacar es la conformación del equipo de integrantes adultos provenientes de diferentes marcos disciplinares (antropología, sociología y educación social) y de diferentes instituciones (públicas y privadas), dedicadas a la formación y la investigación o el trabajo educativo desde el marco de las políticas sociales. La experiencia se llevó a cabo en un centro de educación media (que en Uruguay llamamos habitualmente “liceo”), lo que completa un cúmulo de actores vinculados de un modo u otro al campo de la educación por demás interesante.

Comenzamos a trabajar durante el segundo semestre de 2022, a través de encuentros semanales en el liceo de Delta del Tigre, en el Departamento de San José. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de dos horas, con propuestas de trabajo que permitieran abordar y avanzar en etapas, asuntos y decisiones necesarias en la indagación. La propuesta del curso-taller y, en definitiva, la realización de la investigación se organizó en catorce encuentros, en un recorrido temático y dedicación que, en líneas generales, fue: ideas previas y aproximación a la investigación social (dos encuentros), identificación del tema, problema y pregunta central (dos encuentros), estrategia metodológica y diseño de instrumentos (tres encuentros), recolección de datos (tres encuentros), análisis y discusión (tres encuentros), realización del producto audiovisual de comunicación (un encuentro). Conjuntamente un equipo de adultos realizó instancias de coordinación y planificación que permitieron realizar acuerdos sobre la forma de avanzar. Por otra parte, de forma paralela y también posterior al taller, se realizaron encuentros de presentación de avances del proceso de investigación en instancias de difusión, comunicación e intercambio. Hasta ahora, realizamos dos encuentros de presentación de resultados en el liceo con todos los profesores y profesoras, se prevén presentaciones en instancias de aula de la universidad y la participación en diferentes actividades de intercambio y encuentro, ya sea en el ámbito de la enseñanza media como en el de la formación universitaria. En estas instancias, participa todo el equipo de investigación, jóvenes y adultos.

Se describen en lo que sigue aquellos momentos y asuntos que entendemos son los más significativos, atendiendo al carácter participativo del proceso y de los mecanismos en la toma de decisiones.

Si bien la perspectiva colaborativa estuvo presente durante todas las etapas del proceso, destacamos cuatro momentos en los que el interés y preferencias de las y los jóvenes pautaron el curso de acción a seguir. Estos son: la definición del tema, argumentos en torno a la justificación y relevancia, parte de las técnicas y diseño de instrumentos de recolección de datos y el tipo de producto para comunicar lo realizado.

Un punto de acuerdo relevante en el equipo adulto fue no pautar ni dirigir la temática sobre la cual se fuera a indagar, consideramos relevante que la misma surgiera del interés de los propios jóvenes. Para ello, se dedicaron dos encuentros al intercambio y discusión de varias temáticas posibles. Las y los jóvenes priorizaron el tema “atención y distracción en clase” entre otros que fueron propuestos y valorados. Mencionamos algunos de ellos: efectos y huellas de la pandemia en la experiencia estudiantil; lo justo y lo injusto en las decisiones

docentes desde la perspectiva de las y los estudiantes; el tiempo libre y las relaciones con el espacio en el liceo y las actividades y responsabilidades de las y los jóvenes fuera del liceo. Durante los encuentros previos al trabajo de campo, se realizaron instancias de intercambio y deliberación sobre cada uno de los temas identificados y que concitaron interés por parte de las y los jóvenes del equipo de investigación. Ubicaban el tema de atención y distracción como de particular relevancia en la experiencia estudiantil. Señalaban, a modo de supuesto o pre-hipótesis, que la distracción es un asunto muy presente en la cotidianeidad del aula y que tanto en los motivos subyacentes al distraerse en clase como en sus efectos, hay aspectos asociados a los procesos de desvinculación, a los conflictos entre docentes y estudiantes, a la experiencia y valoraciones de los procesos de escolarización que es necesario que puedan ser observados desde la perspectiva adolescente y su forma de dimensionarlos.

Como se desprende de lo anterior, la elección del tema se basó en el interés de las y los jóvenes participantes por conocer, de primera mano, qué tienen para decir al respecto las y los estudiantes del liceo.

Se define entonces, a pesar de las argumentaciones de la parte adulta del equipo que se inclinaba por otros de los temas considerados, que la investigación se centre en los motivos y formas de la distracción y en estrategias y asuntos que favorecen la atención en la clase. Un supuesto es que esto permitiría proponer posibles soluciones, reconsiderar el fenómeno y pensar entre docentes y estudiantes del liceo estrategias y acuerdos para transformar lo que consideraban como “el problema de la distracción”.

En tanto se trata de una propuesta de trabajo exploratoria, y también por los relativamente acotados tiempos de trabajo con los que contábamos, no partimos de una valoración de los antecedentes ni de la identificación de un vacío en la producción de conocimiento en el campo, sino del interés del equipo por conocer la perspectiva de las y los estudiantes sobre un problema que les preocupa.

El proceso avanzó luego en la consideración de la estrategia metodológica a seguir, en especial de las técnicas para la construcción de la información. Para las y los jóvenes participantes, adquirió centralidad la encuesta como herramienta que consideran ineludible de toda investigación social. Nuevamente, aquí se genera un nuevo punto de inflexión con respecto al rumbo que tomaría el trabajo si siguiera las perspectivas de los integrantes adultos del equipo, que nos inclinamos a otras opciones más vinculadas con la investigación cualitativa. Se realizó, por tanto, un proceso de diseño participativo de un formulario que permitiera relevar la opinión de estudiantes de liceo de Delta sobre la atención y distracción en clase, que incluyó respuestas de múltiple opción y de respuesta breve (para lo que se valoró con los estudiantes cuál era la mejor forma de obtener información en cada caso). Para esto, las y los jóvenes realizaron observaciones participantes y pusieron en común sus visiones al respecto en una instancia grupal. Como datos de base, las y los jóvenes participantes suponían que podían influir en la variabilidad de las respuestas, por ello se incluyó la edad (12, 13, 14, 15, 16, 17 o 18 años cumplidos), el turno (matutino o vespertino) en que concurren al liceo, el grado que se encuentran cursando (primero, segundo, tercero o cuarto) y la cantidad de

materias con calificación insuficiente (llamadas comúnmente “bajas”) que tuvieron en el último boletín: 0, 1 a 3, 4 a 6, 7 o más.

El módulo Distracción estuvo integrado por preguntas relativas a la frecuencia con que consideran se distraen en clase (alta, media, baja), los motivos asignados a por qué creen que se distraen (que según las y los jóvenes participantes podían ser: “porque me aburro”, “porque no entiendo”, “porque estoy en otra”, “porque tengo problemas para concentrarme”, “porque tengo problemas familiares”, “porque ya tengo el año repetido”, “porque alrededor molestan”, “porque no me interesa o no tengo ganas”, “porque el/la profe habla sólo para algunos”, “porque el/la profe siempre hace lo mismo (video, hablar, dictar,...)”, “por cómo da la clase el/la profe”, “por la materia”, “otra”. También se preguntaba si se querían agregar otros motivos, y cuáles eran. Luego se preguntaba: “qué hacés cuando te distraés”, dando las siguientes alternativas: “uso el celular”, “miro por la ventana o al pasillo”, “hablo o canto”, “dibujo o escribo”, “tiro papelitos”, “pienso en otras cosas”, “me muevo, bailo”, “duermo”, u otra diferencia y cuál.

El módulo Atención preguntaba: “¿qué te ayuda a que prestes atención en clase?”, dando las siguientes alternativas: “que el/ la profe te caiga bien”, “que la materia te guste”, “que esté entretenida la clase”, “que el profesor le ponga ganas y se preocupe porque entendamos”, “sentarme cerca del profe y/o del pizarrón”, “que no sea sólo leer, mirar o escuchar”, “que lo que hacés lleve nota”, “que ponga actividades en hojas (sopa de letras, verdadero/falso, crucigrama, etc.)”, “que tenga que ver con cosas que nos interesan (gustos, música, opiniones, deportes, etc.), u otro que se quisiera agregar.

Además de la encuesta, se llevó adelante un grupo focal con estudiantes de diferentes grados y turnos del liceo que si bien contó con la presencia de los adultos, fue coordinado por las y los jóvenes participantes del proyecto. En el grupo se dialogó en torno a los mismos ejes de la encuesta, buscando profundizar en matices y miradas no incluidas en esta.

Las y los jóvenes fueron protagonistas en la realización del trabajo de campo y, posteriormente, participaron en las instancias de deliberación y análisis de la información.

A partir de una primera aplicación de la encuesta, se analizó junto a los jóvenes participantes si estaban cubiertos estudiantes de todos los turnos y grados del liceo y se afinaron los criterios de selección de futuros estudiantes a consultar. No se trata de una muestra representativa al no establecerse algunos criterios de distribución de los/las encuestadas/os en relación al universo del liceo, pero se logró llegar a un número interesante: 78 estudiantes de todas las edades, los grados y los turnos respondieron el cuestionario.

Los resultados de la encuesta confirman que la mayoría de las y los estudiantes consideran que se distraen “a veces” (65 de los 78 estudiantes consultados, y que esto no varía con la edad, el grado que cursan en el liceo o la cantidad de materias que tienen con calificación por debajo del nivel mínimo de aprobación).

De la combinación de la información que surge de la encuesta y del grupo focal se desprende que el celular no es considerado por las y los jóvenes como un distractor y se

confirman los restantes motivos de atención y distracción que habían propuesto las y los jóvenes participantes del equipo de investigación.

No es la idea sobredimensionar la información que emerge de una experiencia exploratoria, por lo que los datos obtenidos en el trabajo con la encuesta no cobran valor en tanto su frecuencia, sino a partir de las preguntas que nos permiten hacernos. Los propios jóvenes participantes, destacan como principal resultado de la investigación el hecho de conocer qué opinan las y los restantes estudiantes del liceo e intercambiar visiones y preocupaciones sobre la atención y la distracción, consideradas por ellos/as mismos/as como un problema en su experiencia en el liceo.

Finalmente, la definición del producto y características del formato con el que comunicar el proceso y los resultados surge de dar prioridad a sus valoraciones, optando finalmente por la realización de un audiovisual. Este producto responde a varios intereses del equipo de investigación, de jóvenes y adultos participantes. Por un lado, la posibilidad de que todos/as tengamos voz en la exposición de los resultados del trabajo realizado lo que se viabiliza en la realización de un video donde cada uno/a puede narrar algo de la experiencia. Esto daría la posibilidad de generar instancias de intercambio en el propio liceo y en otros ámbitos por las posibilidades que brinda un material audiovisual. Por otro lado, queríamos mostrar también el proceso en sí, las posibilidades que abre el desarrollo de este tipo de experiencias, más allá del tema elegido. Por último, y quizás en el punto más alejado de los intereses de las y los jóvenes participantes del equipo, una dimensión política que pone a trabajar juntas y juntos a actores de diferentes procedencias institucionales y académicas, jóvenes y adultos, en el marco de un liceo.

Reflexiones y desafíos teórico-metodológicos

Experiencias como la desarrollada son relevantes para las instituciones educativas que trabajan con jóvenes, pero también para las que se dedican a la formación académica de educadoras y educadores, o más en general, a actores del campo de la educación, en al menos tres sentidos.

Primero porque implica el reconocimiento de la agencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de la investigación y como productores y reproductores activos de la cultura. Investigar los procesos educativos involucrando a las y los jóvenes no sólo desde la incorporación de sus perspectivas frente a un problema preestablecido sino, precisamente, en la formación y consideración en la toma de decisiones y realización del proceso de investigar, re-configura el alcance y consistencia del campo temático y su significatividad. ¿Qué cuestiones son relevantes a la hora de investigar los procesos educativos de las y los jóvenes, desde una perspectiva situada, con alcance local? ¿Qué problemas o inquietudes están presentes y son considerados de particular relevancia en la cotidianidad de un centro educativo, desde la perspectiva de las y los jóvenes? Entre otras, estas preguntas llevan a

buscar respuestas diferentes a las que se orientan los procesos de investigación llevados adelante exclusivamente por adultos. Al considerar las opiniones de las y los jóvenes, el mapa de problemas se transforma, se redefine a partir de esas voces. Entendemos que esas redefiniciones abren nuevos problemas, redimensionan las perspectivas sobre la relevancia, en definitiva, transforman la agenda de investigación. Esto, en sí mismo, supone un desafío teórico-metodológico sobre el que nos interesa detenernos y seguir profundizando a futuro.

La participación de jóvenes en el equipo tensiona o incluso se contrapone a nuestras propias posiciones. Las preferencias de jóvenes abren a veces planteos alejados de nuestros marcos de referencia, lo que supone en forma inmediata un diálogo, una conversación donde tenga lugar la argumentación y el pensamiento como forma de, si no acercar, comprender las diferentes posiciones. Y en forma paralela, un cuidado infinito por parte de los adultos del equipo de que, en este diálogo y dadas las posiciones asimétricas que ocupamos en la relación, no primen nuestras posturas por sobre las de ellas y ellos.

Consideramos además que el corpus de análisis está conformado por perspectivas de otros jóvenes con quienes parte del equipo comparten la cotidianeidad en los centros educativos y el barrio, el desafío por abrir espacios de conversación que permitan mirar con cierta distancia y considerar las diferentes perspectivas se redobla. La dimensión política que cruza todo proceso de investigación toma aquí una importancia radical: la defensa de un diálogo de equipo donde todas las posiciones son consideradas, debatidas, argumentadas.

En tanto estas experiencias suponen un desarrollo ajustado a una actividad educativa con jóvenes y la dinámica de los centros educativos, los tiempos de trabajo en conjunto resultan acotados. Esto cobra mayor relevancia durante el proceso de análisis, dado que se trata de procesos cortos en el marco de una experiencia de iniciación que a la vez, desde nuestro punto de vista, requiere culminar con un producto que muestre el trabajo realizado y que permita compartirlo.

En segundo lugar, de manera explícita en sus narrativas, las y los adolescentes otorgan importancia a lo que el proceso de investigación propició en cuanto a ocasiones de interlocución y resignificación de las perspectivas y supuestos propios. Esto lo señalan tanto en referencia a la interlocución con pares como con otros actores sociales. Parte de lo que las y los adolescentes destacan como más significativo e inédito de esta experiencia de investigar –en relación a sus recorridos previos– era la oportunidad reiterada y sistemática de escuchar a otros jóvenes y tomar en cuenta sus perspectivas aun cuando fueran diferentes de las experiencias y sentidos propios. Señalan algo que, desde el equipo docente, entendemos de particular valía en tanto experiencia educativa: la posibilidad de reconocerse coincidiendo en algún aspecto, teniendo algo en común, con pares a quienes identificaban exclusivamente desde la diferencia o lo que les distanciaba, con quienes creían, a priori, no tener e inclusive no poder llegar a tener nada en común. Ese trabajo de identificación y distancia con los supuestos propios, de ampliación de los puntos de vista y argumentos posibles frente a un asunto, de descentramiento y foco en la experiencia de otro y de asombro frente al reconocimiento de coincidencia con quienes sólo creían tener diferencias, fueron aspectos

que las y los participantes destacaron y señalaron como no tan presentes o habituales en el registro que tienen de sus procesos de aprendizaje.

La ampliación de encuentros con personas y espacios, el desarrollo de actividades e interacciones más allá de lo que se conoce y más allá de con quiénes se interactúa en el contexto próximo y habitual, aparecen también entre lo que destacan quienes participaron, como trazos significativos de la experiencia. Ser parte del proyecto para los jóvenes supuso el encuentro con otros, hasta el momento desconocidos, ajenos, no sólo en lo interpersonal, sino en tanto aquello que representan, en sus inscripciones y lugares simbólicos. Esa otredad, próxima, cercana, junto con la que son parte de un mismo proceso que implica tiempo, encuentros y relación directa, parece producir, en principio y en alguna medida, modificaciones, novedades en la trama simbólica de lo que es propio, de cómo me percibo pero también cómo veo a otros y otras, abriendo caminos de encuentro.

El taller de investigación participativa se configuró –sin ser propuesto así en primera instancia por los integrantes adultos del equipo– como una experiencia en la que no sólo se aprenden contenidos y herramientas de investigación, sino que también es una oportunidad más para el aprendizaje social que ofrece el liceo y el centro juvenil.

En tercer lugar, porque abarca formas diversas de modos de percibir aprendizajes que trascienden lo curricular (Milstein et al., 2011) que posibilitan, entre otros aspectos, un tipo de relación con las *preguntas* y la actividad de preguntarnos (Freire y Fagúndez, 2018). La experiencia de producción de cultura y la identificación de tensiones y diferencias con procesos que señalan como los más habituales en la propuesta liceal son dos ejes que surgen de las valoraciones de las y los jóvenes que integraron el equipo de investigación. El primero se centra en el lugar de relevancia que tuvieron sus intereses, la posibilidad recurrente de ser parte de las decisiones que requiere el proceso, la combinación de aquello que “ya existía” (una perspectiva de investigación, algunas consideraciones sobre sus formas y etapas, aquello de lo que se fueron apropiando a lo largo del curso-taller) y lo que no (lo creado para y en este proceso). Los modos en que refieren a estos aspectos son interpretados desde los adultos que integramos el equipo como el reconocimiento y valoración positiva de una experiencia de creación y producción. Un segundo eje de consideraciones se refiere a los sentidos y formas de conocer. Se reiteran valoraciones que marcan diferencias entre lo que sucedió en el proceso de investigación y otras formas, que refieren como habituales en sus clases. Lo anterior junto al hecho de que la experiencia se haya enmarcado como una actividad del centro juvenil, en el espacio del liceo, conforma un desafío metodológico sobre la conjugación de la oferta de actividades escolares y extraescolares y el enfoque del taller de investigación como una actividad educativa.

Entre los múltiples aprendizajes, resultan relevantes los que surgieron a partir del cuestionamiento que esta experiencia de investigación participativa con jóvenes provocó en el equipo de docentes de educación superior, que en otros horarios y con otra población de estudiantes nos dedicamos a la enseñanza de la investigación social y educativa. En este sentido, esta experiencia nos convoca a buscar otros modos de enseñar y otros modos

de dialogar con quienes están realizando su primera experiencia de investigación. Sobre todo, cómo acompañar procesos de indagación exploratorios lo suficientemente abiertos como para que, además de la apertura a nuevas preguntas de investigación, se habilite una conformación de equipos de investigación plurales, con participantes de diferentes procedencias y en diálogo permanente con las personas y territorios en los que se desarrolla.

En definitiva, y esta es una de las tensiones que atraviesa a la parte adulta del equipo de investigación, este proyecto sostiene la idea de que no es posible investigar sin hacer extensión, es decir, sin que algo de la investigación repercuta en la vida de las personas que de un modo u otro están involucradas. La investigación social en general y la que se hace en ámbitos educativos especialmente, deben su sentido a la mejora de las experiencias de quienes habitan estos espacios, y desde nuestra perspectiva, en particular la de las y los jóvenes. La posibilidad de conformar espacios de trabajo en conjunto abre posibilidades de aprendizaje mutuo a la vez que a otras perspectivas para comprender y construir conocimiento. En la contemporaneidad, en un mundo signado por la información y la comunicación, el poder conocer se transforma en una condición necesaria para el ejercicio de la ciudadanía plena. Esta experiencia se inscribe en el intento de desprovincializar la investigación (Appadurai, 2015), para despojarla del aura de actividad restringida para algunos y considerarla como un derecho humano más.

Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayo sobre la condición global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clemente, A. y Milstein, D. (2019). Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(2), pp. 1-17.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Milstein, D.J. & Guerrero, A.L. (2021). Lecturas de etnografías colaborativas con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, pp. 1-33. Recuperado de doi: 10.11144/Javeriana.m14.lecn
- Milstein, D. y Tammarazio, A. (2018) (coord.). *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. RIENN.
- Milstein, D. (2011). Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad. En Milstein, D., Clemente, A., Higgins, M., Dantas-Whitney, M. y Guerrero, A.L. (2011). *Encuentros Etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: IDES-Miño y Dávila.

Milstein, D. (comp.) (2023). *La etnografía también es cosa de chicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 25, junio, pp. 193-211.

Saraví, G.A., Quezada Obispo, M. y estudiantes de la EPOAN Nro.1 (2022). Visualizando la pandemia desde la adolescencia. *Ichan Tecolotl*, año 33, Número 361. Recuperado de <https://ichan.ciesas.edu.mx/visualizando-la-pandemia-desde-la-adolescencia/>

DOSSIER:
PROCESOS EDUCATIVOS Y
AMPLIACIÓN DE DERECHOS
A CUARENTA AÑOS DE LA
RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA



El derecho a la educación a lo largo de la vida: hallazgos y desafíos en territorios populares

Sandra Mabel Llosa*
Alejandra Stein**
Juan Pablo Castañeda Agüero***
Noelia Oshiro****

Resumen

Las perspectivas acerca de la necesidad y el derecho a la educación han sido gradualmente ampliadas; sin embargo, su realización aún se encuentra atravesada por desigualdades sociales y situaciones problemáticas complejas. En el presente trabajo, nos centramos en el derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires en contextos de pandemia y pospandemia, sobre la base de una indagación de tipo cualitativo, orientada a identificar y comprender procesos y sentidos desde los propios actores, a través de observaciones y entrevistas en instituciones y organizaciones sociales. Los resultados se compartieron en sesiones de retroalimentación con las personas entrevistadas. Estos resultados revelan la agudización de problemáticas diversas en los territorios, que repercuten en una

* Doctora, área Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). CE: sandramllosa@gmail.com

** Doctora, área Ciencias del Lenguaje (Universidad Nacional de Córdoba). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA); CIIPME-CONICET. alejandrastein@yahoo.com.ar

*** Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). jpabloc1986@gmail.com

**** Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). noe_oshiro@hotmail.com

profunda afectación del derecho a la educación a lo largo de la vida, así como aspectos críticos relativos al papel del Estado como garante. Asimismo, ponen de manifiesto las acciones y alternativas educativas gestadas en las instituciones y organizaciones sociales desde una orientación sociocomunitaria con tendencia crítica y los desafíos actuales. Considerando los aportes de la educación popular y de una animación sociocultural crítica, se realizan reflexiones que buscan aportar a la construcción de praxis pedagógicas sociocomunitarias.

Palabras clave: Derecho a la educación a lo largo de la vida, educación permanente, orientación sociocomunitaria crítica, territorios populares, pandemia COVID-19.

The right to education throughout life: findings and challenges in popular territories

Abstract

Perspectives about the need for and right to education have been gradually broadened. However, its realization is still crossed by social inequalities and complex problematic situations. In the present work we focused on the right to education throughout life in popular territories of the Metropolitan Area of Buenos Aires in pandemic and post-pandemic contexts, based on a qualitative inquiry aimed to identify and understand processes and meanings from the actors themselves in the territories, through observations and interviews in social institutions and organizations. The results were shared in feedback sessions with the persons interviewed. These results reveal the exacerbation of various problems in the territories that have a profound impact on the right to education throughout life, as well as critical aspects related to the role of the State as guarantor. They also reveal the educational actions and alternatives developed in social institutions and organizations from a critical and socio-community orientation, as well as the current challenges. We make reflections that aim to contribute to the construction of a socio-community pedagogical praxis, considering the contributions of Popular Education and critical Sociocultural Community Development.

Keywords: Right to education throughout life, lifelong education, critical sociocommunity orientation, popular territories, COVID-19 syndemic.

O direito à educação ao longo da vida: descobertas e desafios em territórios populares

Resumo

As perspectivas sobre a necessidade e o direito à educação têm sido gradualmente alargadas. Contudo, a sua concretização ainda é atravessada por desigualdades sociais e situações problemáticas complexas. No presente trabalho nos concentramos no direito à educação ao longo da vida em territórios

populares da Região Metropolitana de Buenos Aires em contextos pandêmicos e pós-pandêmicos, a partir de uma investigação qualitativa, destinada a identificar e compreender processos e sentidos dos atores eles próprios, através de observações e entrevistas em instituições e organizações sociais. Os resultados foram compartilhados em sessões de feedback com as pessoas entrevistadas. Estes resultados revelam o agravamento de vários problemas nos territórios, que têm um impacto profundo no direito à educação ao longo da vida, bem como aspectos críticos relacionados com o papel do Estado como garante. Da mesma forma, destacam as ações e alternativas educativas desenvolvidas em instituições e organizações sociais a partir de uma orientação sociocomunitária com tendência crítica, e desafios atuais. Considerando as contribuições da educação popular e da animação sociocultural crítica, são feitas reflexões que buscam contribuir para a construção de uma práxis pedagógica sociocomunitária.

Palavras-chave: Direito à educação ao longo da vida, educação ao longo da vida, orientação sociocomunitária, territórios populares; sindemia COVID-19.

Este artículo se basa en un trabajo colectivo en el que han participado, además de las/los autores, los siguientes integrantes de la cátedra: Cynthia Sánchez, Marcela Kurlat, Paula Puente Abelleira, Carla Mercedes Martínez, María Belén Pérez Rodrigo, Dana Miranda Cantero, Lucia Liuboschitz, Laura Nakachi y María Magdalena Gerez, así como estudiantes de cursadas 2020 a 2023 y referentes de instituciones barriales y organizaciones sociales. Ha sido financiado como parte del proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT 20020170100641BA; Directora: Llosa).

Una perspectiva acerca del derecho a la educación

La mirada acerca del campo educativo, así como acerca del derecho a la educación, se ha ido ampliando a través del tiempo, al irse visibilizando e incluyendo a distintas formas y propuestas de enseñanza así como a grupos de población cada vez más extensos. La noción de la educación como una necesidad que no se agota en la niñez, sino que atañe a distintas edades y áreas de formación suele integrarse, por ejemplo, en las concepciones y prácticas relativas a la Educación de Adultos, la Educación Popular, la Educación No Formal y la Educación Permanente. Se observa el devenir histórico de teorizaciones impulsadas desde la educación de las personas adultas hacia la conformación del paradigma de la educación a lo largo de la vida; dicho devenir se ha entramado con las luchas y los avances en las demandas de los distintos grupos sociales en torno a lo educativo. Se trata entonces de una ampliación no lineal ni exenta de debates.

Desde esta mirada amplia de lo educativo, en el presente trabajo nos centramos en el derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) en contextos de pandemia y pospandemia, sobre la base de indagaciones realizadas en los últimos años¹, reflexionando acerca del diálogo entre dicho derecho y las alternativas educativas gestadas en instituciones y organizaciones sociales desde una orientación sociocomunitaria, así como acerca de los desafíos actuales.

Se parte de una perspectiva integral de lo educativo, desde la cual se abarca a los procesos de aprendizaje y de enseñanza por los que atraviesan niños y niñas y personas jóvenes o adultas en espacios educativos de diferente grado de formalización y, aún, a los aprendizajes sociales². De esta manera, la educación incluye y desborda a la escolaridad y a la niñez, abarcando a una diversidad de instancias y espacios educativos heterogéneos.

En el devenir histórico de la perspectiva paradigmática de la educación permanente o educación a lo largo de la vida, se han ido configurando supuestos y posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como prospectivos. Entre ellos, interesa destacar en este artículo, por su vigencia actual, la relevancia de reconocer no sólo la capacidad de aprendizaje y transformación de las personas en todas las edades, sino a la educación como una necesidad y un derecho para todos y todas a lo largo de toda la vida.

¹ Este artículo contiene una actualización de versiones presentadas en el XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, 14-19 agosto 2022 y en las XII Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 2-4 agosto 2023.

² Desde una perspectiva amplia de la Educación a lo largo de la vida, se discrimina entre: la Educación Inicial, que incluye fundamentalmente al sistema educativo formal en todos sus niveles (de nivel preescolar a universitario); la Educación de Jóvenes y Adultos, que refiere a actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más, tanto para completar los niveles educativos o para la formación en diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y los Aprendizajes Sociales, que refieren a aquellos difusos e inestructurados ámbitos de aprendizaje por los que atravesamos cotidianamente. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la organización y estructuración de las actividades educativas en distintas dimensiones: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje (Sirvent et al., 2010).

En relación con esto, se destaca además la importancia de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y a la democratización del conocimiento.

Algunos aspectos relacionados con una ampliación de la perspectiva acerca de lo educativo pueden encontrarse en la Ley de Educación Nacional (LEN) que rige en Argentina desde el año 2006 (Ley N° 26.206). Como parte de los “principios, derechos y garantías”, sostiene la responsabilidad principal e indelegable del Estado de proveer “una educación *integral, permanente* y de calidad *para todos/as* los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”, para la formación integral de las personas “**a lo largo de toda la vida**” (Artículos N° 4 y 8; el destacado es nuestro). Establece además, como uno de los objetivos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en particular, el desarrollo de la capacidad de participación en la vida sociocultural, política y económica del país, en relación con el ejercicio del derecho a una “ciudadanía democrática” (Artículo N° 48).

En el articulado de la LEN, la centralidad del Estado no está exenta de ambigüedades e “hibrideces”, reflejando en la legislación las pugnas sociales en torno a lo educativo, tanto aquellas devenidas desde posiciones conservadoras como aquellas tendientes a la extensión del acceso al sistema educativo y de la realización del derecho a la educación, propias de los primeros años del presente siglo XXI. En este sentido, se destacan las luchas sociales de resistencia y enfrentamiento al neoconservadurismo y neoliberalismo de la década de 1990, que se reactivaron y profundizaron a partir de 2001. En esa coyuntura, se generaron (o fortalecieron, según el caso) diversas formas de organización y movilización popular, en el devenir de procesos de construcción de demandas sociales en pos de la realización de necesidades y derechos, entre ellos, los educativos. Varias de estas organizaciones sociales (movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, asambleas populares, entre otros) propusieron y sostuvieron diversos espacios educativos (Jardines Comunitarios, Escuelas Primarias Populares, Bachilleratos Populares, talleres de formación, entre otros), tensionando la tradicional división entre gestión pública y privada.

A partir de 2006, la LEN ha dado lugar al reconocimiento de estas propuestas, autorizando la existencia de instituciones educativas de gestión cooperativa y de gestión social, en cualquiera de los niveles y modalidades educativas (Artículos N° 13 y 14), así como en propuestas de educación no formal (Artículo N° 112). En varios artículos, se reconoce y se habilita a la participación de las organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales en las realizaciones educativas (Artículos N° 23, 51, 82, 119, entre otros)³. De esta manera, hoy coexisten, en los territorios populares de Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, experiencias educativas de diverso grado de formalización, alojadas y sostenidas por instituciones barriales tradicionales (clubes, asociaciones vecinales, etc.), junto con

³ Si bien en 2006 se lucha por concretar la reglamentación y el reconocimiento de diferentes aspectos (tales como la certificación, la formación docente, las formas organizativas) y por el financiamiento, es reciente la creación de la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, dependiente de la Subsecretaría de Educación social y cultural, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Nación; y en 2021, se realiza el primer relevamiento preliminar. Se registran avances y retrocesos y la lucha sigue...

aquellas creadas por los nuevos colectivos: movimientos populares con anclaje zonal o barrial, cooperativas de producción o de vivienda, emprendimientos de la economía social comunitaria, redes de organizaciones locales, entre otras.

Sin embargo, y a pesar de diversos esfuerzos, la realización del derecho a una educación a lo largo de la vida continúa siendo una deuda pendiente, entramada en condiciones socioeconómicas de exclusión, pobreza y marginación. Según el censo nacional correspondiente al año 2010 (INDEC, 2010), en Argentina, aún el 58% de la población de 15 años y más que ya no concurría a la escuela poseía el nivel primario incompleto, completo o secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado⁴. Los análisis muestran su asociación principal con la situación de pobreza (medida a través de las Necesidades Básicas Insatisfechas NBI) y con las diferencias regionales dentro del país (Sirvent y Llosa, 2012; Topasso et al., 2016)⁵. La situación educativa es preocupante, tanto en el presente como en su proyección a futuro, dado que se ha verificado que es la educación escolar el principal predictor para la continuidad educativa a lo largo de la vida. Se trata de una tendencia estadística, el principio de avance acumulativo en educación que deviene, para quienes se han quedado tempranamente expulsados del sistema educativo, en un circuito acumulativo de exclusión socioeducativa (Belanger, 2013; Llosa, 2017; Riquelme, 2015; Sirvent, 2008), en una trama entre aspectos socioestructurales y psicosociales. Por otra parte, aún sigue quedando desdibujada la acción del Estado en otras áreas educativas.

Diversos programas y acciones derivadas de la LEN se concentraron en compensar el logro de los niveles educativos obligatorios. El articulado de la ley, así como las posteriores resoluciones del Consejo Federal de Educación, han dado forma a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, otorgando centralidad al cumplimiento de dichos niveles; de allí se desprende también, desde las distintas jurisdicciones, la creación y/o fortalecimiento de programas de terminalidad del nivel primario (tales como el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica, el Programa FINES, así como diversos programas socioeducativos, centrados en el sostén de las trayectorias escolares en los niveles obligatorios). Aun considerando que estos programas se focalizan sólo sobre la escolaridad (sin extenderse a otras áreas de una visión integral de lo educativo como pueden ser las vinculadas a la salud, la recreación, la participación social, entre otras), diversas investigaciones muestran que sus efectos han sido acotados y contradictorios (ver Bargas y Cabrera, 2022; Herger y Sasserá, 2016; Homar y Altamirano, 2018; Mas Rocha y Vior, 2016; Riquelme, 2015). Por otra parte, las políticas y medidas sociales y educativas del gobierno nacional anterior a la pandemia,

⁴ Si bien se ha realizado un nuevo censo nacional en el año 2022, los datos educativos aún no se encuentran publicados ni disponibles al momento de escribir este trabajo.

⁵ Esta situación ha sido conceptualizada a través del concepto de Nivel Educativo de Riesgo (Sirvent, 2008) que refiere a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Su dimensión cuantitativa refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela, cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al nivel secundario incompleto.

entre el 2015 y el 2019 (de orientación neoliberal), reagudizaron las múltiples pobreza⁶ que se entraman con y retroalimentan la pobreza educativa.

En este preocupante escenario, la irrupción de la sindemia provocada por el Covid-19 y sus consecuencias agudizaron las desigualdades sociales y educativas, especialmente en los territorios populares. Como parte de una crisis del modelo de dominación capitalista (Husson, 2020; Jara Holliday, 2020), se ha evidenciado la profunda imbricación de los aspectos biológicos de la vida humana con sus determinantes político-económicos y con la trama sociocultural y educativa. Esto nos inclina a utilizar el concepto de sindemia, a efectos de visibilizar dichas interacciones:

La noción del concepto “sindemia” fue concebida por primera vez en la década de 1990 por Merrill Singer, un antropólogo médico estadounidense, quien argumentó que un enfoque “sindémico” es importante para el pronóstico, el tratamiento y la política de salud. (Horton, 2020, p. 874)

En el marco de la crisis, en Argentina la pobreza ascendió hasta alcanzar al 42% de la población (INDEC, 2021), afectando aún al 40,1% en el primer semestre de 2023 (INDEC, 2023). Las problemáticas han sido particularmente agudas en los territorios populares urbanos y periurbanos, donde las carencias socioestructurales históricas constituyeron la precarizada base sobre la cual impactaron las dificultades sanitarias y se desbordaron diversas pobreza que se continúan.

En ese contexto, nos interrogamos: ¿Cómo ha impactado la sindemia en las instituciones y organizaciones sociales de los territorios populares? ¿Y en las acciones educativas que estas desarrollaban? ¿Qué cambios se han implementado? ¿Y frente a las aperturas progresivas y la llamada “vuelta a la presencialidad”? Actualmente ¿cuáles son los desafíos que se han enfrentado y se enfrentan en este contexto post-pandémico para la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida?

Una indagación en torno al derecho a la educación a lo largo de la vida en contextos pandémicos y pospandémicos: aspectos teóricos y metodológicos

El trabajo de indagación implicó la articulación de actividades de investigación, docencia y extensión universitaria enmarcadas en el Proyecto de Investigación: Procesos

⁶ Las múltiples pobreza (Sirvent, 2008) se asocian con condiciones sociohistóricas, políticas y económicas que provocaron y provocan situaciones de desigualdad e injusticia, obstaculizando la realización de las necesidades humanas, no sólo aquellas referidas a aspectos económicos, sino también a aspectos no materiales y no tan obvios, dando lugar a la pobreza de protección, de participación o de entendimiento, entre otras. Sobre la base de una perspectiva integral de las necesidades humanas y de la diferenciación entre necesidades objetivas y subjetivas, se asume teóricamente que la demanda por educación es un proceso complejo y dinámico, que incluye su construcción histórica a lo largo de la vida de los individuos y grupos, en el enfrentamiento con ciertos mecanismos sociales y el logro de aprendizajes sociales que inciden durante todo el proceso, en su interjuego con procesos psicosociales.

pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias educativas de diferente grado de formalización, en organizaciones y movimientos populares (Directora: Sandra Llosa), a través de la incorporación de un objetivo específico referido al impacto de la pandemia en nuestro objeto de estudio; y de la asignatura Educación y Experiencias Sociocomunitarias (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

El enmarcamiento teórico entrama ejes referidos a: la educación popular y la educación a lo largo de la vida; los espacios educativos de diferente grado de formalización en organizaciones y movimientos sociales; una perspectiva multiescalar y multidimensional de los territorios; lo comunitario en los territorios populares como devenir histórico complejo; las necesidades y demandas y la construcción de conocimiento; el poder y la praxis pedagógica transformadora. Resulta vertebral una perspectiva amplia y global del campo educativo que, desde el paradigma de la educación permanente o a lo largo de la vida (Belanger, 2013; Sirvent et al., 2010) incluye y desborda a la escolaridad, abarcando instancias heterogéneas donde transcurren procesos de enseñanza y de aprendizaje en espacios educativos de diferente grado de formalización. Desde esta perspectiva, tal como se señaló más arriba, consideramos que la educación constituye una necesidad permanente y un derecho humano y social para todas las personas, a lo largo de toda la vida, destacando la centralidad del Estado como sostén y garante (Llosa et al., 2022a; Llosa et al., 2022b; Sirvent et al., 2010).

Optamos por el trabajo con experiencias educativas que tienen su anclaje en territorios populares (Torres Carrillo, 2014), afectados por procesos sociohistóricos de exclusión y de vulneración de derechos, pero donde también se identifica la organización y la lucha colectiva que han contribuido a la conformación de comunidades, en movimientos no exentos de tensiones y contradicciones.

Desde la mirada amplia de lo educativo, seleccionamos experiencias educativas diversas (tanto centros de nivel primario y medio de EDJA, como espacios educativos orientados a la alfabetización, la expresión artística, la recreación, la salud comunitaria, cuestiones ambientales, de género, etc.), buscando aquellas atentas a los territorios en los cuales tienen su anclaje, a las personas y a sus problemáticas, orientadas a concretar la realización de diversos derechos.

Durante 2020, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), la indagación estuvo enfocada en identificar el impacto de la pandemia en territorios populares urbanos y periurbanos de Buenos Aires y en las experiencias educativas desarrolladas allí, en instituciones barriales y organizaciones sociales, así como en analizar los cambios y las acciones realizadas para sostener dichas experiencias. En 2021, indagamos acerca de las problemáticas y las acciones implementadas, en el marco del “retorno a la presencialidad” (Llosa et al., 2022a; Llosa et al., 2022b). Posteriormente, nos enfocamos en las características de dichas experiencias en relación con la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida en el contexto post-pandémico; especialmente, en la identificación de los rasgos de su orientación sociocomunitaria.

Entre 2020 y 2022, se realizaron observaciones y entrevistas que involucraron a 112 referentes y educadores de las diversas experiencias educativas, desarrolladas por 33 instituciones/organizaciones, ubicadas en trece barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (seis del sur de la ciudad) y tres zonas del Gran Buenos Aires GBA (Tigre, Claypole y Lanús).

En este proceso, empleamos herramientas de indagación y análisis de tipo cualitativo, sin pretender generalizar los hallazgos, sino identificar y comprender procesos y sentidos desde los propios actores, recuperando las voces y el protagonismo desde los territorios (Sirvent et al., 2018). En el trabajo de relevamiento y análisis de la información, participaron integrantes del equipo docente-investigador y estudiantes, en torno a diferentes tareas (entre otras, elaboración de guías y realización de entrevistas virtuales, búsqueda de información complementaria acerca de cada territorio y organización, análisis de la información, reelaboraciones de informes parciales y finales, identificando aspectos comunes y no comunes entre experiencias educativas).

Los resultados de este trabajo fueron compartidos en reuniones de retroalimentación. En términos generales, los principales objetivos se orientaron a generar un espacio de encuentro y de intercambio entre diferentes experiencias y territorios, a compartir los resultados de aspectos comunes identificados en el marco de la perspectiva conceptual de la cátedra, a colaborar con la visibilización de problemáticas comunes y de acciones implementadas, identificando y valorizando los esfuerzos realizados. Concebimos estas instancias de retroalimentación como espacios de intercambio y de construcción colectiva de conocimientos. Garantizar este espacio con las personas entrevistadas, además de una decisión metodológica, es parte de un posicionamiento ético-político del equipo.

En 2021, la reunión de retroalimentación se realizó a través de una plataforma virtual, convocando a todas las personas entrevistadas de las organizaciones e instituciones, así como a las/os estudiantes. En 2023, pudo concretarse de modo presencial. En esta oportunidad con cuerpo presente, además de los momentos de presentación para compartir aspectos comunes y hallazgos, el encuentro pudo contar con una instancia de trabajo en pequeños grupos en donde las/os participantes de distintas experiencias pudieran tener un intercambio más cercano, y luego, una última instancia de plenario de cierre que trajo importantes reflexiones y aportes (que exponemos en el último apartado de este artículo). También se compartieron, en cada oportunidad, documentos síntesis con las personas que participaron de las entrevistas.

Acerca de los resultados: La afectación del derecho a la educación a lo largo de la vida y el carácter sociocomunitario de las acciones realizadas por las organizaciones en los territorios

En la indagación realizada en 2020, respecto del período de ASPO durante la pandemia, tal como hemos detallado en trabajos anteriores (Llosa et al., 2022a; Llosa et al., 2022b), las/os entrevistadas/os remarcaron los profundos impactos de la crisis en la agudización de diferentes problemáticas en los territorios populares: sanitarias, habitacionales, laborales, alimentarias, entre otras. Se registraron distintas situaciones de afectación del derecho a la educación (suspensión de programas estatales, interrupción de la presencialidad, dificultades para la virtualidad, entre otras):

“Sufrimos por los servicios del agua, de la luz, de la cloaca. El barrio todavía está en proceso de urbanización y encima llega la emergencia sanitaria (...). El tema de la necesidad de la vivienda (...) se junta con que necesitás la educación, la salud, el trabajo, se van juntando muchas cosas más (...) Y después de las escuelas que no tenían contacto con algunos pequeños; lo que hacíamos era ir a las escuelas a hablar con los directivos y que nos den los libros a nosotros, las copias y llevarle hasta los hogares”. (Entrevista a informante clave de organización social, Playón de Chacarita, CABA, 2020)

“Sí, [el programa educativo] está suspendido (...); la Legislatura de la ciudad aprobó el pedido del Gobierno de la Ciudad de administrar el presupuesto ya asignado, con carácter de emergencia sanitaria. (...) El programa queda sin presupuesto y, por ende, se suspendió. (...) suspensión que en un principio fue de mucha incertidumbre, de mucha preocupación porque estamos hablando de puestos laborales, más de mil en total y de pibes que ya se habían inscripto a las actividades deportivas, artísticas, culturales”. (Entrevista a informante clave de un programa educativo para jóvenes, Lugano, CABA, 2020)

“En las Postas de Salud hablábamos de métodos anticonceptivos, a veces nos preguntaban o nos llamaban a un costadito, y ahí salían muchas cuestiones. Eso es lo que no pudimos hacer en tiempo de pandemia. También salíamos a los colegios, pero eso tampoco pudimos hacer”. (Entrevista a informante clave de un movimiento social, Bajo Flores, CABA, 2021)

“Nuestras compañeras estaban en un proceso de alfabetización, la mayoría en un nivel muy inicial, entonces generalmente nos comunicábamos por audio, pero tampoco podés estar pensando actividades virtualmente porque la mayoría de ellas tienen un celular muy viejito que en algunos casos no tiene WhatsApp. Fue bastante complicado al principio [de la pandemia] donde estaba todo cerrado y la policía no te dejaba entrar al barrio, si no vivías dentro del barrio”. (Entrevista

a informante clave, educadora de un espacio de alfabetización de jóvenes y adultxs un movimiento social en Ciudad Oculta, CABA, 2020)

“Quedó a la vista [con la pandemia] lo que implican las desigualdades sociales, los procesos de exclusión (...); primero te quedas sin laburo (...) si tienes que [elegir] mantener a tu familia o ir a estudiar, tienes que mantener a tu familia. Las herramientas tecnológicas limitaron mucho el trabajo y la participación fue muy escasa. (...) En los Centros Educativos que hay muchos adultos, quedaron muy parados porque priorizan el estudio de sus hijos; no pueden pagar tantas tarjetas y se priorizó el estudio de les pibis”. (Entrevista a informante clave, maestro de un programa educativo para personas jóvenes y adultas, CABA, 2020)

Las respuestas por parte del Estado, cuando existieron, resultaron insuficientes y/o demoradas en el tiempo. En este contexto, las instituciones barriales y organizaciones sociales, a pesar de hallar también dificultades en distintas facetas de su trabajo organizativo y comunitario cotidiano, efectuaron cambios para lograr la continuidad de sus acciones previas y para la realización de acciones no habituales (prácticas de prevención en salud, de cuidado y de contención emocional, etc.). También reformularon sus prácticas para el sostén pedagógico y afectivo para la continuidad de las experiencias educativas, realizando relevamientos de información, la elaboración y el reajuste permanente de propuestas, diversas búsquedas de estrategias y de recursos didácticos para una continuidad no presencial, como alternativas a una virtualidad dificultada, entre otras.

Las instituciones barriales y organizaciones sociales actuaron como indispensable mediación frente a políticas sanitarias y educativas que identificaron inadecuadas para los territorios concretos; articularon demandas sociales⁷ hacia el Estado, conformando redes entre espacios educativos de ámbitos escolares y de ámbitos más allá de la escuela, frente a las necesidades comunes. Este accionar nos llevó a destacar la orientación sociocomunitaria de tales acciones, en tanto se caracterizaron por la solidaridad, un fuerte compromiso social, la búsqueda de la participación y la articulación y organización colectiva.

Posteriormente, en el marco de la indagación realizada en 2021 en el contexto de “retorno a la presencialidad” y más recientemente en 2022, las/os entrevistadas/os señalaron la persistencia de diversas situaciones problemáticas históricas en los territorios que, agudizadas por la crisis sindémica, continúan afectando tanto las necesidades educativas de la población (entendidas de manera amplia) como otras diversas necesidades relacionadas. En este sentido, se destacan serias dificultades económicas y laborales; problemáticas relacionadas con la infraestructura y la falta de urbanización barrial, dificultades para el acceso a la vivienda y diversas problemáticas ambientales (inundaciones, agua contaminada, plagas,

⁷ Entendemos por demanda social a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas (Sirvent et al., 2010).

falta de biodiversidad, de espacios verdes y de uso público); problemáticas relacionadas con situaciones de violencia institucional y violencia por motivos de género; y problemáticas relacionadas con la salud, tales como enfermedades relacionadas con problemas ambientales, consumos problemáticos y dificultades para la atención en el sistema de salud.

Las personas entrevistadas remarcaron problemáticas educativas diversas, tanto relacionadas con la educación de niñas/os como de personas jóvenes y adultas. En relación con estas últimas, señalaron los escasos recursos materiales con los que enfrentaron la vuelta a la presencialidad en los espacios educativos que desarrollan, así como las dificultades para la alfabetización y para la finalización de estudios obligatorios y la necesidad de contar con espacios educativos orientados a la formación para el trabajo, la recreación y el pensamiento reflexivo acerca de la realidad en los territorios.

“En un momento se podía volver al aula, pero no se podía trabajar entre alumnos para mantener la distancia social. Para volver así, mejor nos quedábamos de manera virtual, así ninguno tiene que viajar (...). A veces los protocolos del GCBA no tenían coherencia, ni los de la Provincia de Buenos Aires. Te decían: ‘volvé al aula, pero no te acerques al alumno’ y en el taller de peluquería no se podía eso, no había coherencia con lo que había que ir a hacer al aula. Se perdió mucha gente. Cuando queríamos volver a las escuelas vimos que el problema era que los que no vivían en el barrio, cómo iban a viajar dos horas manteniendo las distancias...” (Entrevista a informante clave, educador de un curso de Educación No Formal, CABA, 2021)

“Ahora con esta vuelta a la presencialidad nos está costando bastante la participación y demás, pero seguimos abordando también la perspectiva de género”. (Entrevista a informante clave, educadora de un Bachillerato Popular en Claypole, GBA, 2021)

“Sí, se vio afectada [la matrícula]. Sí, porque la pandemia pegó fuerte, y venimos de dos pandemias: una que nos dejó el macrismo, con los bolsillos muy golpeados, y esta pandemia. Y eso en los barrios se vio muy fuerte. (...) Entonces si yo iba todos los días a estudiar y ahora capaz no puedo ir todos los días porque tengo una changa, me salió un laburito, me tuve que mudar; porque mucha gente del barrio se tuvo que ir a provincia u otros lugares. Eso afectó la matrícula, eso sí”. (Entrevista a informante clave, maestro de un programa educativo de nivel primario para personas jóvenes y adultas, CABA, 2021)

“Recién en el 2021 se comenzó a pensar en la posibilidad de volver y con el aumento de casos de contagio esta idea tuvo que detenerse. (...) Eran muchas las complejidades, por lo que se decidió continuar con el vínculo con las personas. Por otro lado, muchos de los educadores perdieron su trabajo por lo que tuvieron que salir a buscar otros ingresos y no disponían de tiempo para el

voluntariado. Además, los estados anímicos fueron influyentes en las personas involucradas en la organización. (...) Hace un año y medio que ya no estamos pudiendo alfabetizar". (Entrevista a informante clave, educadora de un centro de alfabetización de un movimiento social en Tigre, GBA, 2021)

Todas estas situaciones problemáticas afectan la realización de necesidades educativas y otras necesidades (laborales, de alimentación, de creación, autovaloración, entre otras) de la población en los territorios, de manera interrelacionada. La afectación de todas estas necesidades implica la vulneración de derechos, y en particular, la vulneración del derecho a la educación a lo largo de la vida. Frente a ello, las/os entrevistadas/os volvieron a señalar aspectos críticos del papel del Estado como garante.

En los casos analizados volvimos a identificar la realización de acciones significativas frente a estas problemáticas. Las organizaciones sociales desarrollaron espacios educativos diversos relacionados con las distintas áreas de la vida cotidiana, asociadas a las problemáticas vividas en los territorios (trabajo, salud, participación social y política, vivienda y hábitat, tiempo liberado, géneros, alfabetización y finalización de estudios obligatorios, entre otras). Asimismo, frente a estas problemáticas y necesidades, organizaron demandas sociales frente al Estado (nacional, provincial o de CABA, según correspondiera). Las acciones realizadas involucraron el establecimiento de articulaciones y/o la conformación de redes entre instituciones u organizaciones y aún con trabajadores de dispositivos y programas estatales.

En 2022, este accionar de las experiencias educativas que tienen lugar en las instituciones barriales y organizaciones sociales analizadas llevó a relacionarlas con el concepto de satisfactor sinérgico (Max Neef, 1986), en tanto modos de hacer y estar que posibilitan al mismo tiempo la realización del derecho a la educación junto con otras necesidades. Asumimos que dicho carácter sinérgico se relaciona con lo que denominamos su "orientación sociocomunitaria". Esto condujo nuestro interés hacia el análisis de las semejanzas y diferencias entre experiencias, a fin de identificar y profundizar en los rasgos comunitarios que las caracterizarían. Nos preguntamos: ¿En qué aspectos de las experiencias identificamos una orientación sociocomunitaria? ¿De qué manera se manifiesta dicha orientación? Se destacan los siguientes aspectos:

- La promoción de vínculos: Desde nuestra perspectiva, se trata de un rasgo central; entendemos que la comunidad no existe solamente por vivir en un mismo territorio o por compartir determinadas necesidades u objetivos, sino por la existencia de lazos entre las personas que la conforman, de relaciones e interacciones que han dado lugar a la generación de sentimientos, actitudes, valoraciones, tales como el afecto, la unión, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, el sentido de pertenencia (Torres Carrillo, 2014). En el análisis de estas experiencias, se identifica la orientación sociocomunitaria en cuanto a la intencionalidad presente en los espacios educativos para la conformación o fortalecimiento de vínculos entre los vecinos participantes de los espacios educativos, señalando que esto además se extiende o provoca un efecto

hacia el territorio (más allá del propio espacio). El siguiente fragmento extraído de las entrevistas realizadas, ilustra este aspecto:

“Para mí lo más interesante de esta experiencia es el vínculo que se da, dentro y fuera del aula. Hay que construir el espacio (...) encargarse hasta de los vínculos con el barrio. Entonces, para mí, hay una dinámica que se da en el bachi, dentro del aula, como una situación áulica muy linda, y también algo que es muy importante que es el vínculo con el barrio. Cómo te vas desarrollando como espacio educativo dentro del barrio. Y cómo lo comunitario va habitando tu propio espacio educativo”. (Entrevista a informante clave de Bachillerato Popular, Flores, CABA, 2022)

- La orientación y/o adaptación de los espacios educativos a las necesidades de la población de cada territorio, e incluso a otras características propias de cada territorio, tal como se expresa en el siguiente fragmento de entrevista:

“[El Espacio educativo surge] primero, por una lectura de una necesidad de lo que falta en el barrio [para las niñeces]. Segundo, por entender que estas tareas de cuidado de las infancias son muy necesarias para que las compañeras puedan salir desde la economía popular a hacer otros trabajos”. (Entrevista a informante clave de un movimiento social, Flores, CABA, 2022)

- La proyección educativa comunitaria, donde la atención y conformación de lo comunitario se asume como objetivo explícito: a través de proyectos y propuestas curriculares específicas, en ocasiones sustentadas a través de la aplicación de dispositivos o procedimientos específicos para la indagación e identificación sistemática de problemáticas y características de los territorios.

“Ahí el maestro va al territorio (...), se hace un diagnóstico territorial e institucional, de qué pasa en el barrio; y a partir del diagnóstico, surge una planificación y un proyecto”. (Entrevista a informante clave de un programa educativo para personas jóvenes y adultas, Villa Soldati, CABA, 2022)

- La inscripción del espacio educativo en marcos institucionales u organizacionales que contribuyen a la orientación sociocomunitaria, en tanto entornos o continentes que resultan: a. ámbitos originados en procesos organizativos; b. ámbitos “abiertos” (permeables, porosos) para la entrada de y la salida de propuestas desde y hacia el barrio; c. ámbitos de articulación y sostén entre organizaciones e instituciones del territorio, así como dentro de distintas estructuras o áreas de una misma organización social (de mayor alcance), tal como se expresa en el siguiente fragmento de entrevista:

“Armamos la Red Soldati (...) Con todas esas instituciones nos juntamos mes a mes y con cada situación o problema vamos acompañándonos”. (Entrevista a

informante clave de un programa educativo para personas jóvenes y adultas, Villa Soldati, CABA, 2002)

Además, fue relevante la identificación de otros rasgos que nos permiten ubicar estas experiencias en relación con una tendencia político-pedagógica crítica. Sobre la base de otros autores (Civís, Romaní y Longás, 2009; Paso, 2011; Sirvent, 2008; entre otros), los rasgos identificados nos permiten diferenciar, por un lado, una tendencia acrítica, referida a acciones educativas “sobre” la comunidad de orientación asistencialista y de cohesión social para la adaptación social de, por otro lado, una tendencia crítica, en cuanto a una educación en, con y desde la comunidad, para la generación de vínculos y la búsqueda de cambios desde una mirada crítica respecto de distintos aspectos discriminatorios, excluyentes y opresores en la vida social. En este sentido, se identifican en las experiencias analizadas ciertos rasgos relacionados con perspectivas cuestionadoras o liberadoras frente a un contexto excluyente y opresor, tales como: posicionamientos desde perspectivas de derechos, de feminismos populares, perspectivas no adultocéntricas, intergeneracionales, ecosociales, a menudo entramadas con aportes de la educación popular.

Como parte de la orientación crítica de estas experiencias, identificamos la promoción de la participación social, en cuanto a la búsqueda de la construcción de sujetos protagonistas así como de espacios y posibilidades para la toma de decisiones (por ejemplo asambleas, reuniones), que en ocasiones derivan en la articulación de reclamos colectivos.

Estos rasgos de una perspectiva crítica se manifiestan, por ejemplo, en las siguientes expresiones de las personas entrevistadas:

“Las problemáticas y luchas que se expresan en los espacios de formación, son experiencias que vuelven y se retroalimentan; y cuando a los talleres de formación llega un problema, salimos y armamos un plan de lucha: Sólo en la calle nos pueden escuchar”. (Entrevista a referente de organización social, CABA, 2022)

“Y desde ya que nosotros planteamos la educación como parte de un proceso de construcción de un cambio social, un cambio de esa sociedad en que vivimos, capitalista. Entonces, en ese sentido, como diría Freire, es una educación para la transformación”. (Entrevista a referente de bachillerato popular, Tigre, GBA, 2022)

Desafíos para una construcción democrática y colectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida

En la última reunión de retroalimentación realizada (2023), hemos puesto estas cuestiones como parte del debate y de la construcción colectiva junto con los referentes y educadores de los espacios analizados: ¿Hasta qué punto y en qué sentido la orientación

sociocomunitaria contribuye a la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida? ¿Qué desafíos y tensiones atraviesan esta articulación actualmente?

En el año 2021, las/os entrevistadas/os ya habían registrado indicios de un exacerbamiento del individualismo, así como el debilitamiento de articulaciones entre instituciones y dispositivos territoriales, en relación con el impacto de la pandemia. En línea con ello, señalaron el desafío y la importancia de recuperar los lazos grupales y los vínculos de confianza necesarios para el desarrollo de los espacios educativos. En 2022, también se identificaron actitudes de apatía y visiones negativas que no favorecen la conformación de lo comunitario, en tanto dificultan la unión, la organización y la participación.

En la reunión de retroalimentación llevada a cabo en junio de 2023, durante el plenario en el que se compartieron los debates que sostuvo cada pequeño grupo, de manera general, se reconoció que los rasgos de la orientación sociocomunitaria crítica presentes en sus experiencias contribuían a la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida. Sin embargo, uno de los temas centrales de discusión fueron los desafíos y tensiones actuales para la realización de intervenciones educativas con esta orientación.

Sobre este eje, un primer aspecto que emergió fue el reconocimiento de que trabajar desde esta perspectiva requiere un intercambio de miradas acerca de la realidad y acerca de cuál es la sociedad que se quiere/desea, proceso que en su curso, en el contexto actual, puede verse afectado por quiebres o rupturas.

Asimismo, se señaló que la afectación de la pandemia aún se manifiesta en lo vincular y en las dificultades para sostener el lazo social cotidiano, cuya recomposición es reconocida como un desafío presente. Se reconoce que el fuerte impacto sobre la situación económica y laboral también trajo como consecuencia que la propia militancia se viera obstaculizada.

En sintonía con esto, resonó con fuerza y como aspecto compartido, el atravesamiento de la merma de la participación en los territorios, exacerbada luego de la pandemia. Ante este contexto, se identifica como desafío su aliento y recomposición, buscando alternativas desde la creatividad. Asimismo, se resaltó la necesidad de un trabajo más en conjunto y la importancia de una participación más articulada con otras organizaciones y territorios, en relación con problemáticas comunes.

Hemos compartido hasta aquí los resultados de trabajos realizados estos últimos años y los desafíos actuales en torno al desarrollo de experiencias educativas sociocomunitarias. Sobre esta base, remarcamos que “lo común”, aquello que conforma comunidad y sostiene lo comunitario, remite a un devenir sociohistórico complejo, enlazado con procesos políticos, económicos y sociales. Emerge y se transforma en el interjuego entre aspectos socioestructurales y psicosociales, entre ellos, procesos educativos y aprendizajes, que pueden resultar tanto facilitadores como inhibitorios.

En ese devenir, asumimos que existen posibilidades para una praxis pedagógica orientada a la conformación de comunidad crítica. En esa dirección, intentamos contribuir a la construcción colectiva de saberes y propuestas, junto con las instituciones y organizaciones sociales participantes, que pueda colaborar con esta conformación. Considerando los aportes

de la educación popular y de una animación sociocultural crítica, destacamos la relevancia de intervenciones pedagógicas comunitarias orientadas al crecimiento de los grupos en sus capacidades de participación, de pensamiento reflexivo, de creación, de autovaloración, como potenciales fuerzas de una transformación social.

Apostamos a aportar a la construcción colectiva de una perspectiva conceptual renovada, en términos de la posibilidad de una praxis que contribuya a la construcción de comunidades con orientación crítica y transformadora, de carácter dinámico e instituyente, con anclaje territorial. Praxis socioeducativas que posibiliten la identificación y desnaturalización de las dificultades y situaciones problemáticas, como punto de partida para reconstruir y fortalecer los lazos sociales y para organizar acciones colectivas que nos permitan resistir y enfrentar las dificultades, reclamando, cuando sea necesario, por el cumplimiento de la responsabilidad de las políticas públicas. Nos referimos especialmente a acciones que pudieran derivar en procesos de construcción de un conocimiento crítico como base para el reconocimiento de problemáticas comunes, de generación de vínculos comunitarios y de articulación de demandas sociales, de reivindicaciones y luchas colectivas orientadas a la realización de las necesidades y derechos, entre ellos, el derecho a la educación a lo largo de la vida.

Como fue compartido en el último encuentro de retroalimentación junto con las/os referentes y educadores de las experiencias educativas con las que trabajamos, se evidencia que el derecho a la educación en lo singular se ve potenciado cuando se conecta con un proyecto colectivo; y que apostar a lo colectivo, a su vez, abona el derecho a la educación a lo largo de la vida. A 40 años de democracia, frente a la multiplicación de discursos atentatorios contra los derechos y aún negacionistas de nuestra memoria histórica, reivindicamos la importancia de seguir reconociéndonos y articulándonos frente a las necesidades comunes, organizándonos en pos de demandas colectivas y seguir apostando a construir un mundo diferente.

Referencias bibliográficas

- Bargas, N. y Cabrera, M.E. (2022). Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 32(1), pp. 9-21. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb32-310>
- Bélanger, P. (2013). La dialéctica de las Educaciones Permanentes. *Revista del IICE*, 31, pp. 9-36.
- Civís, M., Riera Romaní, J. y Longás Moyayo, J. (2009). Proyectos educativos comunitarios: propuesta teórico-práctica y análisis de experiencias. *Educación y diversidad*, (3), pp. 231-248. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/10585/A/2009>

- Herger, N. y Sassera, J. (2016). La traducción de las políticas en espacios locales: alcances y limitaciones de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos. En Stoppani, N. y Baichman, A. (coord.). *III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, 28-30 de septiembre de 2016. Recuperado de <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2016/09/herger-sassera1.pdf>
- Homar, A. y Altamirano, G. (Comp.) (2018). *Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión*. Noveduc.
- Horton, R. (2020). Fuera de línea: COVID-19 no es una pandemia. *The Lancet*, volumen 396, número 10255, p. 874, 26 de septiembre. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32000-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6)
- Husson, M. (2020). Una economía mundial difractada. *Jacobin América Latina*, 1, pp. 23-29.
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Recuperado de <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2021). *Informes Técnicos / Vol. 5, n° 59. Condiciones de vida Vol. 5, n°4. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2020*. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_2082FA92E916.pdf
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2023). *Informes Técnicos / Vol. 7, n° 205. Condiciones de vida. Vol. 7, no 16. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2023*. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_2326FC0901C2.pdf
- Jara Holliday, O. (2020). Un momento histórico inédito que desafía a la reinención de los procesos de educación popular. *La Piragua*, 47, pp. 6-9. Recuperado de <https://redclade.org/wpcontent/uploads/revistaLaPiragua47-compactado.pdf>
- Ley de Educación Nacional (LEN). Ley 26.206. Artículos 4, 8, 13, 14, 23, 51, 82, 119 y 112. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Llosa, S. (2017). Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), pp. 69-90. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=101
- Llosa, S., Stein, A., Martínez, C., Miranda, D., Oshiro, N., Pérez Rodrigo, B., Puente Abelleira, P. (2021). *Informe Sintético: El impacto de la pandemia en las actividades educativas realizadas por instituciones y organizaciones sociales en territorios populares en 2020*. Cátedra Educación y Experiencias Sociocomunitarias / Educación No Formal - Modelos y Teorías. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Llosa, S., Stein, A. y Oshiro, N. (2023). *El derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del AMBA: alternativas colectivas en instituciones y organizaciones sociales en pandemia y pospandemia*. Ponencia presentada en XII Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2-4 agosto 2023.
- Llosa, S., Stein, A., Oshiro, N., Puente Abelleira, P., Martínez, C., Pérez Rodrigo, M.B. y Miranda Canteros, D. (2022a). *Organisations sociales et pandémie: impacts et actions socio-éducatives et communautaires dans les territoires populaires de Buenos Aires. Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 21, pp. 13-30. Recuperado de <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/1341/339>
- Llosa, S., Stein, A., Oshiro, N., Puente Abelleira, P., Martínez, C., Pérez Rodrigo, B., Miranda Cantero, D., Castañeda Agüero, J.P., Kurlat, M. y Sánchez, C. (2022b). *Pandemia y educación: impactos y acciones en organizaciones sociales de territorios populares*. XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS México 2022, UNAM, Ciudad de México, 14-19 de agosto 2022.
- Mas Rocha, S. y Vior, S. (2016). Diez años de política educacional en la Argentina (2003-2013) algunas consecuencias para la educación secundaria. *Polifonías Revista de Educación*, 9, pp. 52-78.
- Max Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. CEPAAUR, Fundación Dag Hammarskjöld.
- Paso, M. (2011). Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención sociopedagógica. En Hillert, F., Ameijeiras, M.J. y Graciano, N. (comp.). *La mirada pedagógica para el Siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión* (pp. 139-149). FFyL UBA / Buenos Libros.
- Riquelme, G.C. (dir. y ed.) (2015). *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - PEET/IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. 2ª ed. Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2012). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la Educación Popular. En Castorina, A. y Orce, V. (coord.). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011* (pp. 381-408). Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M.T., Llosa, S.M. y Stein, A. (2018). La triangulación metodológica en investigación biográfica: aportes y desafíos en el estudio de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida. En Menna Barreto Abrahão, M.H., Da Cunha, J.L. y Villas Bôas, L.

(eds.). *Pesquisa (auto)biográfica. Diálogos epistémico-metodológicos* (pp. 107-125). Curitiba: Editora CRV.

Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2010). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IIICE*, 29, pp. 41-56. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052>

Topasso, P., Castañeda Agüero, J.P. y Ferri, P. (2016). *Estudio de la Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos: análisis del Censo del año 2010*. Ponencia presentada en las Jornadas *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE), Facultad de Filosofía y Letras (UBA). 25 y 26 de octubre de 2016.

Torres Carrillo, A. (2014). Territorios populares urbanos como espacios comunitarios. En Burbano, A.M. y Páramo, P. (comp.). *La ciudad habitable: espacio público y sociedad* (pp. 107-132). Universidad Piloto de Colombia.

Inasistencias y justificaciones en el régimen académico de las escuelas secundarias cordobesas: entre puniciones e inclusiones

Andrea Graciela Martino*

Resumen

En este texto, se presentan algunos de los resultados de la investigación de doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) desarrollada entre el 2018 y el 2022, en la que se buscó estudiar la discontinuidad escolar a través del ausentismo de lxs estudiantes en dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. La tesis se titula *Discontinuidades en el tiempo escolar de la educación secundaria. Una investigación sobre las presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones*.

En este trabajo, me enfocaré en las regulaciones normativas acerca del ausentismo y las inasistencias a través de la redefinición del régimen académico. Me centraré en abordar las dos normativas que aún siguen interviniendo sobre el ausentismo en la provincia de Córdoba, para problematizar sobre la tipología dispuesta para las inasistencias como justificadas e injustificadas. Luego analizaré, en las dos escuelas investigadas, los modos en que regulan las ausencias a través de las reincorporaciones y las justificaciones. Este desarrollo permite finalmente, reflexionar sobre las relaciones entre presencialidad, desigualdad e intervenciones normativas y pedagógicas sobre el ausentismo en la educación secundaria, reconociendo los logros y los desafíos pendientes

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: andrea.martino@unc.edu.ar

en el proceso de institucionalización de la obligatoriedad escolar y de democratización de la educación secundaria.

Palabras claves: Ausentismo, educación secundaria, régimen académico, inasistencias (in)justificadas, reincorporaciones.

Non-attendance and justifications in the academic regime of Cordoba's secondary schools: between punishments and inclusions

Abstract

This text presents some of the results of the PhD research in Educational Sciences (Faculty of Philosophy and Humanities, UNC) developed between 2018 and 2022, which sought to study school discontinuity through student absenteeism in two secondary schools in the city of Cordoba. The thesis is entitled "Discontinuities in school time in secondary education. An investigation on the presences and absences in the schooling of the new generations".

In this paper I will focus on the normative regulations about absenteeism and non-attendance through the redefinition of the academic regime. I will focus on the two regulations that continue to intervene on absenteeism in the province of Cordoba, in order to problematise the typology of justified and unjustified absences. I then analyse the ways in which absences are regulated in the two schools investigated through reinstatements and justifications. Finally, this development allows us to reflect on the relationships between attendance, inequality and normative and pedagogical interventions on absenteeism in secondary education, recognising the achievements and pending challenges in the process of institutionalisation of compulsory schooling and democratisation of secondary education.


Keywords: Absenteeism, secondary education, academic regime, (un)excused absences, reincorporations.

Não comparecimento e justificativas no regime acadêmico das escolas secundárias de Córdoba: entre punições e inclusões

Resumo

Este texto apresenta alguns dos resultados da pesquisa de doutorado em Ciências da Educação (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UNC) desenvolvida entre 2018 e 2022, que buscou estudar a descontinuidade escolar por meio do absenteísmo dos alunos em duas escolas secundárias da cidade de Córdoba. A tese é intitulada "Descontinuidades no tempo escolar no ensino médio. Uma investigação sobre as presenças e ausências na escolarização das novas gerações".

Neste trabalho, vou me concentrar nos regulamentos normativos sobre



absenteísmo e não comparecimento por meio da redefinição do regime acadêmico. Vou me concentrar nos dois regulamentos que continuam a intervir no absenteísmo na província de Córdoba, a fim de problematizar a tipologia de ausências justificadas e injustificadas. Em seguida, analiso as maneiras pelas quais as ausências são reguladas nas duas escolas investigadas por meio de reintegrações e justificativas. Por fim, esse desenvolvimento nos permite refletir sobre as relações entre frequência, desigualdade e intervenções normativas e pedagógicas sobre o absenteísmo no ensino médio, reconhecendo as conquistas e os desafios pendentes no processo de institucionalização da escolaridade obrigatória e democratização do ensino médio.

Palavras-chave: Ausentismo, ensino secundário, regime acadêmico, ausências (in)justificadas, reintegrações.

Introducción

En este texto, se presentan algunos de los resultados de la investigación de doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) desarrollada entre el 2018 y el 2022, en la que se buscó estudiar y conocer la discontinuidad escolar a través del ausentismo de lxs estudiantes en dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. La tesis se titula *Discontinuidades en el tiempo escolar de la educación secundaria. Una investigación sobre las presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones*, y se inscribió en el Proyecto de Investigación Marco denominado El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar (2018-2022), radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Se buscó reconstruir la trama que se configura entre las definiciones de política educativa en torno a la extensión del tiempo escolar entendido como tiempo de derechos, su traducción en un conjunto de regulaciones bajo la forma de régimen académico y estructuración en el seno de una determinada forma de lo escolar singularizable en cada institución/establecimiento, y cómo lxs sujetos estudiantes se apropian o no de los mismos, lo encarnan y/o sus historias de vida conspiran/traccionan con ellxs. Para ello, se definieron tres escalas de análisis, la de las políticas educativas, la de las instituciones y la de lxs sujetos, en especial lxs estudiantes.

La investigación realizada se alineó metodológicamente en un paradigma cualitativo con un enfoque socio-antropológico, que definió el trabajo empírico a través de un estudio en casos con dos escuelas secundarias de gestión estatal localizadas en Córdoba capital en enclaves territoriales de pobreza, segregación residencial y vulnerabilidad social.

El interjuego de las tres escalas consideradas permitió reconstruir investigativamente la relación entre escuelas secundarias, estudiantes de sectores vulnerables y obligatoriedad a través de un abordaje complejo sobre el ausentismo y la discontinuidad, reconociendo la interseccionalidad de políticas, normativas, procesos, condiciones, respuestas institucionales y contextos sociales.

En este trabajo me enfocaré en las regulaciones normativas acerca del ausentismo y las inasistencias en el marco de los procesos de transformación del régimen académico en la provincia de Córdoba. Particularmente, me centraré en abordar las dos normativas que aún siguen regulando e interviniendo en torno al ausentismo en esta provincia, para luego analizar y problematizar sobre la tipología de inasistencias justificadas e injustificadas, ya que dicha distinción tiene efectos en los procesos de inclusión, al quedar anudadas a las chances de las reincorporaciones, única respuesta posible ante el ausentismo en el viejo modelo de escuela secundaria. Luego de ello, recupero los análisis realizados sobre las reincorporaciones y las justificaciones en las dos escuelas investigadas, tratando de reconstruir los modos en que ambas vienen gestionando y regulando las ausencias y presencias de sus estudiantes, y las

respuestas a la discontinuidad. Este desarrollo permite finalmente, reflexionar sobre las relaciones entre presencialidad, desigualdad e intervenciones normativas y pedagógicas sobre el ausentismo en la educación secundaria, reconociendo los logros y los desafíos pendientes en el proceso de institucionalización de la obligatoriedad escolar y de democratización de la educación secundaria.

Cabe señalar que para el caso de las dos escuelas en las que se realizó la investigación, se encontraban regidas por la vieja resolución en el tiempo del trabajo de campo. Recién comenzaron a implementar la nueva regulación en el año 2022. Los desarrollos que aquí se proponen, recuperan referencias empíricas del trabajo realizado principalmente durante los años 2018 y 2019. En la narración, lx lectorx encontrará un juego enunciativo entre pasado y presente a la hora de describir y analizar el viejo y el nuevo régimen académico. Y efectivamente, se trata de eso, de dos normativas y dos formas de regular sobre la experiencia estudiantil que, como lo reseñaré más adelante, conviven no sin tensiones y conflictos. Para quien lea este texto, reconocerá ideas sostenidas en un tiempo pasado, aunque la normativa estaba vigente en el momento del trabajo de campo y de algunos de esos análisis. Se trata de una estrategia semántica que busca poner de relieve el proceso de desinstitucionalización de una regulación y la instauración de otros sentidos y formas de pensar/regular/gestionar las presencias y ausencias de lxs estudiantes en la escuela secundaria.

Anotaciones sobre obligatoriedad y transformaciones del régimen académico

La extensión del tiempo de escolarización obligatoria a toda la educación secundaria forma parte de los esfuerzos estatales que en las últimas décadas, y en especial desde las primeras del siglo XXI, se fueron promoviendo desde el reconocimiento de que, para integrarse en sociedades complejas y desiguales como la nuestra, como ciudadanxs plenxs, se necesita más tiempo escolar para la transmisión de los saberes y recursos culturales a los que las nuevas generaciones tienen derecho.

Este incremento en los tiempos de escolarización se viene traduciendo, en la vida de lxs estudiantes, en una forma de presencia y asistencia a la escuela secundaria que ha dejado de ser “opcionalmente selectiva” para constituirse en obligatoria, pues se trata de un derecho frente al cual el Estado aparece como garante y responsable de hacer cumplir, de acuerdo a lo establecido en la Ley de Educación Nacional (LEN), en sus artículos 2° y 4°.

Sin embargo son diversas las investigaciones y publicaciones (Dussel, Brito y Núñez, 2007; Acosta, 2007, 2019; Tiramonti y Montes, 2009; Tiramonti, 2011; Terigi, 2008, 2009, 2015; Krichesky, 2014, 2017; Southwell, 2020, Ferreyra y Vidales, 2013; Gutiérrez et al., 2013, 2014; Alterman y Coria, 2014; Avila et al., 2015; Castro, Oliva et al., 2020; Falconi y Frankowski, 2022) que desde la sanción de la LEN en adelante, vienen sosteniendo que cada nuevo esfuerzo por ampliar/democratizar la escolarización, al tiempo que incorpora una mayor heterogeneidad socio-cultural en el sistema educativo, configura nuevos desafíos y problemáticas al respecto

y la necesidad de revisar las formas de organización pedagógica del nivel ante una alumidad más heterogénea en sus condiciones sociales y en sus formas de recorrer la escolaridad.

De hecho Acosta, Fernández y Alvarez (2020) sostienen que las políticas de expansión y universalización de la educación secundaria “han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel o lo que se denominó el problema de la expansión frente al modelo institucional de la escuela secundaria” (p. 22).

Flavia Terigi también ha señalado la tensión entre expansión y modelo organizacional de la escuela secundaria. En un artículo del 2008, a poco tiempo de sancionada la Ley Nacional de Educación, ya advertía sobre la necesidad de “importantes transformaciones” sobre una propuesta pedagógica, un formato organizacional y un currículum que encontraban legitimación en el seno de un modo selectivo de ser escuela, en el que el fracaso formaba parte de las naturalizaciones educativas puesto que “la escuela media no era ‘para todos’” (Terigi, 2008, p. 65), pero que en el marco de los procesos de universalización del nivel, se volvían necesariamente objeto de interpelación y de búsqueda de nuevos sentidos. Unos años más adelante, esta autora junto a otras investigadoras (Terigi et al., 2013), plantearía que

La extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina afronta las limitaciones que supone incorporar nuevos sectores a la escuela secundaria sobre la base de la expansión de un modelo institucional que ha presentado pocas variantes para generar condiciones suficientes para la retención. (p. 27)

De acuerdo a estos argumentos es en la tensión o desajuste entre los procesos de expansión del nivel –tendencia sostenida desde la segunda mitad del siglo XX, pero especialmente profundizada a partir de las dos leyes que sancionaron jurídicamente la obligatoriedad (Ley Federal de Educación en 1993 y Ley Nacional de Educación en 2006)– y el modelo organizativo-institucional de las escuelas secundarias, donde se configuran algunas de las problemáticas de escolarización del nivel. Entre ellas, el ausentismo se viene presentando como un problema de la presencialidad que se expresa en la tensión entre las formas de estar presentes/ausentes y las regulaciones sobre la asistencia de los regímenes académicos en vigencia (Martino, 2023).

La transformación de los regímenes académicos que se viene dando en diversas provincias se inscribe en el conjunto de estrategias y decisiones que forman parte de las definiciones acordadas en el marco del Consejo Federal de Educación¹ y de los esfuerzos políticos del Estado por responsabilizarse de las trayectorias escolares de sus estudiantes y por abordar el desajuste o tensión que lxs autorxs mencionados antes señalaban.

¹ El Consejo Federal de Educación (CFE) en las resoluciones 84/2009, 93/2009 y 330/2017 expresaba acuerdos con las jurisdicciones en torno a la necesidad de revisar los regímenes académicos jurisdiccionales sancionados en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

La provincia de Córdoba, desde el año 2018, viene implementando una nueva regulación sobre el régimen académico para el nivel secundario, en el marco de los procesos de inclusión escolar que la obligatoriedad del nivel promueve. Entre otras cuestiones, que en el próximo apartado detallaré, esta normativa aborda y regula sobre la presencia de lxs estudiantes en la escuela.

Cabe aclarar que la transformación del régimen académico en esta provincia se viene desarrollando de manera gradual a través de una paulatina incorporación de todas las escuelas de nivel secundario bajo la nueva normativa. Ello implica, en la práctica, que hay escuelas que están incluidas en la nueva regulación y otras que aún siguen reguladas por la vieja Resolución que data del año 1963 en Córdoba.

Antes de abordar estas cuestiones, interesa explicitar desde qué referencias teóricas estoy concibiendo la categoría de régimen académico.

Una de las definiciones más conocidas sobre régimen académico fue la elaborada por Alicia Camilloni quien, citada por Terigi, Baquero y otros (2009) lo definen como el “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (p. 293). Desde esta forma de concebirlo, distintos estudios e investigaciones en los últimos años vienen tematizando e indagando sobre el régimen académico, en tanto nuevo objeto de conocimiento. Los trabajos más conocidos y difundidos fueron los realizados por Felicitas Acosta (2017, 2019) y Toscano y Sburlatti (2010).

Estxs autorxs propusieron distintas dimensiones de análisis sobre los regímenes académicos, no sólo para tratar de describir los elementos y contenidos que abarcan y norman la experiencia estudiantil y aquellos que quedan excluidos, sino también para tratar de analizar los modos de su existencia y concreción y las problemáticas que en la práctica se generan. Así, identifican sus componentes propiamente dichos, que van desde formas de cursada, evaluación y acreditación (Sburlatti y Toscano, 2010) hasta ingreso al nivel secundario, asistencia, evaluación y acreditación, promoción-posibilidad de repitencia (Acosta, 2019). Otra dimensión reconocida refiere al grado de explicitación de los contenidos del régimen académico tanto para lxs actores escolares, docentes y estudiantes como para las familias de estxs últimxs. La cuestión del tratamiento del régimen académico como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad de lx alumnx y/o a la transmisión familiar es la tercera dimensión que sólo Sburlatti y Toscano reconocen. Lxs autores escriben al respecto

Una parte del problema depende de la explicitación de lo implícito, aunque no se reduce a eso. En la tradición escolar secundaria, el régimen académico ha funcionado bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos. Este descubrimiento debía suceder a toda velocidad, pues el régimen entraña “zonas de riesgo” (como los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia, o la variabilidad de estipulaciones sobre el trabajo escolar o sobre la acreditación que pueden establecer distintos

profesores) que, si no se dominan a tiempo, colocan al estudiante rápidamente en situación comprometida. (2010, p. 6)

Contar con este concepto me ha permitido explorar en la escala de las políticas, la historicidad de las regulaciones sobre las presencias y ausencias de lxs estudiantes en relación con las disputas por la inclusión en las últimas décadas; mientras que en la escala de las escuelas y de lxs sujetos, ha posibilitado reconstruir en las singularizaciones de ese entramado que conforma el régimen académico, sus negociaciones, y regulaciones consuetudinarias que van pautando y estructurando la experiencia y las trayectorias escolares de lxs estudiantes, así como las intervenciones de las escuelas sobre la discontinuidad.

A continuación, me detendré en el análisis comparativo de las dos normativas que operan aún simultáneamente sobre el régimen académico en la provincia de Córdoba, para abordar especialmente lo referido a uno de sus componentes: la asistencia a clases y su capacidad inclusiva para atender la diversidad de trayectorias que hoy forman parte de las escuelas secundarias. Como mostraré a continuación, las normativas relativas a asistencia definen cómo se concibe una asistencia y, por defecto, una inasistencia al edificio escolar, cuál es la cantidad permitida de esta última, y qué procedimientos se deben realizar en los casos en que dicha cantidad se sobrepase.

Viejas y nuevas regulaciones para las inasistencias estudiantiles²

Para el caso de la provincia de Córdoba, a la fecha, es posible encontrar dos normativas que aún funcionan en simultáneo para regular las asistencias escolares de lxs estudiantes en la escuela secundaria. Se trata de dos regulaciones representativas de dos modelos de escuela que siguen tensionándose: el de la vieja, selectiva y meritocrática escuela secundaria, y el de la nueva perspectiva de derechos e inclusión. La vieja regulación es la Resolución 979 del año 1963 dispuesta en el Reglamento General de Escuelas a través de la Resolución 979/63 (y sus modificatorias) de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior (DEMES).

La nueva, refiere a la Resolución 188 del 2018 y se inscribe en lo que se definió como Nuevo Régimen Académico de la escuela secundaria (NRA). Mientras en la vieja normativa la asistencia a clases formaba parte de los Derechos y deberes de lxs alumnx, establecidos reglamentariamente, en la nueva regulación, forma parte de lo que se nomina como Régimen Académico. Por un lado, lxs estudiantes son definidxs como sujetxs de derecho a la educación y se reconoce la trayectoria escolar como “diferentes formas de estar, participar, aprender y transitar la escolaridad obligatoria, diferenciando entre trayectorias teóricas y reales”. Mientras que en la Res. 979/63 se responsabiliza a lxs alumnx como un sujetx que debe

comprender que su ingreso y permanencia en la escuela obedece a la necesidad

² Algunos de los desarrollos que en este apartado y en el siguiente se consignan fueron recuperados de los desarrollos propios realizados en un artículo publicado anteriormente.

de elevar su nivel espiritual y ubicarse en la sociedad, que el cumplimiento de las obligaciones que conducen y hacen reales los fines de la educación, es un deber, una necesidad y una alegría, porque sólo así, en ese empeño se engrandece la patria. (Art. 98)

El NRA define tres modos de ser estudiante en la escuela secundaria: regular, en Trayectoria Escolar Asistida (TEA) y libre. Como se puede observar, se trata de una regulación que amplía a través de una nueva condición, las formas de estar presentes de lxs estudiantes, desde el reconocimiento de la pluralidad de presencias en la escuela secundaria. El aspecto novedoso del NRA es que en ningún caso se pierde la condición de estudiante ya que la discontinuidad en la trayectoria no es una opción.

A diferencia de la Res. 979/63 que establece que unx estudiante puede quedar en condición de libre luego de haber acumulado 30 inasistencias, el NRA establece que esta condición se da sólo en el caso de aquellxs estudiantes que deciden optar por esta forma de alumidad. De hecho, en esta última resolución se explicita que “no existe el estudiante en condición de libre por inasistencias o faltas al acuerdo escolar de convivencia” (Res. 188/18, Cap. I). Una aclaración más que significativa para las prácticas de exclusión bastante asiduas bajo la vieja normativa.

En ambas resoluciones, se realizan especificaciones acerca de la puntualidad y la asistencia. Respecto a la primera, ambas normativas la señalan como una responsabilidad y un deber de lxs estudiantes; sin embargo, es en la Resolución 188 donde se especifica que la puntualidad es un contenido a ser enseñado, y por tanto, deja de ser concebido como una normativa sujeta a punición, para pasar a ser contenido pedagógico en la formación institucional.

En la resolución 979/63, se establece qué es una inasistencia y los plazos para su justificación y ante quiénes se debe hacerlo. También se define lo que se entiende por llegada tarde, por media falta y se establece la cantidad de inasistencias que dejan libre al alumnx, así como la cantidad de reincorporaciones para mantener la condición de alumnx regular (se puede tener hasta tres reincorporaciones).

Unx estudiante, bajo esta normativa, puede acumular 30 inasistencias como máximo a lo largo del ciclo lectivo. Si sobrepasa este límite, pierde su regularidad, y ello significa que debe rendir en calidad de libre todas las asignaturas del curso en que se encuentre inscripto, y si no, debe repetir. Antes de la condición de libre, se establecen dos reincorporaciones y una tercera por vía de excepción. A las primeras 15 faltas, hay una primera reincorporación, luego otra a las 25 y la tercera se realiza con permiso de inspección para otorgar cinco inasistencias más. Un aspecto interesante en esta regulación refiere a que dichas reincorporaciones están sujetas a que las inasistencias se encuentren justificadas por las familias. De hecho, en la primera reincorporación se plantea que las $\frac{3}{4}$ partes del total deben estar justificadas, mientras que en las dos reincorporaciones siguientes todas deben estar justificadas. A continuación, se transcribe parte del articulado de la resolución 979/63:

Art. 106: El alumno que durante el curso lectivo incurriera en quince inasistencias, justificadas o no, perderá el curso.

Art. 107: El alumno comprendido en el artículo anterior podrá ser reincorporado siempre que las tres cuartas partes de sus inasistencias sean justificadas. La reincorporación será otorgada por la dirección juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado. (...)

Art. 108: El alumno reincorporado por primera vez que incurriera en diez nuevas inasistencias, justificadas o no, perderá nuevamente su condición de regular, si se tratara de inasistencias justificadas y de un alumno de buena conducta y aplicación, el director juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado, podrá otorgarle una segunda reincorporación.

Art. 109: el alumno reincorporado por segunda vez, que incurra en cinco nuevas inasistencias, justificadas o no, pasará a condición de libre. En todos los casos en que este reglamento exige mayoría de profesores para el tratamiento y resolución de reincorporaciones y sanciones deberá computarse en las mismas el voto del preceptor a cargo del curso y división del alumno afectado.

Art. 110: Todas las resoluciones sobre estos casos, serán inapelables. (Véanse artículos 101 a 109, Debanne, 2003).

En la Res. 188/2018 se define la cantidad de 25 inasistencias como tope para no perder la condición de alumno regular. A diferencia de la resolución vieja, en la actual se establecen lxs procedimientos institucionales que se deben aplicar ante las inasistencias injustificadas de lxs estudiantes (a las tres primeras ya se inician acciones para conocer sus causas, prevenirlas y generar una comunicación con la familia) desde una perspectiva que desplaza desde los individuos a la escala del sistema, la responsabilidad institucional en relación a las inasistencias.

Como se puede apreciar, la vieja normativa establece una serie de procedimientos sumamente formalizados de acuerdo a una tipología de inasistencias en las que la cuestión de la justificación es un asunto crítico para permanecer en la escuela. No hay preguntas acerca de las razones o las condiciones socio-familiares y vitales de lxs estudiantes. Sólo pueden quedar en la escuela aquellxs alumnx que demuestran que sus ausencias no han sido “moralmente” punibles, es decir, pueden justificarlas a través de una familia que responde por esx estudiante. La asistencia a clases de manera continua se considera un valor en sí mismo, que se aprende a fuerza de premios (hasta no hace mucho en los actos de egreso se otorgaba un reconocimiento o premio a aquel estudiante que hubiera tenido asistencia perfecta a lo largo del ciclo lectivo), reincorporaciones y de exclusiones, y que no contempla

la compleja trama social, institucional y subjetiva en la que se configura la experiencia escolar de muchxs jovencitxs.

La NRA sostiene también la importancia de la asistencia a clases, y mantiene la tipología de inasistencias, pero los procedimientos son diferentes: apenas lx estudiante comienza a faltar (3 inasistencias injustificadas), lx preceptorx debe comunicarse con la familia para informarlas y conocer sus causas. Desde esta primera acción, se va realizando un escalonamiento de procedimientos a aplicar según la cantidad de inasistencias injustificadas acumuladas:

Si el estudiante registra 3 inasistencias injustificadas, el Preceptor deberá comunicarse con la familia para informar las mismas y conocer las causas que las generaron.

Si el estudiante registra 5 inasistencias injustificadas el Preceptor deberá informar al Coordinador de curso para iniciar acciones preventivas y citar a los adultos responsables.

Si el estudiante registra 10 inasistencias justificadas o no, el preceptor y el coordinador de curso comunicarán al Equipo Directivo y se citará al adulto responsable y al estudiante para realizar un acta compromiso con el objetivo de garantizar la asistencia del estudiante a clase.

Si el estudiante registra 20 inasistencias justificadas o no, el equipo directivo, preceptor y coordinador de curso, citarán al adulto responsable a fin de notificarlo sobre la situación de riesgo en que se encuentra el estudiante. Se labrará un acta donde se definirán las acciones pedagógicas institucionales que el estudiante deberá realizar y que le permitirán trabajar sobre los aprendizajes pendientes.

El estudiante que exceda el límite de inasistencias previstas en este Régimen, ingresará a la condición de Estudiante en Trayectoria Escolar Asistida, previa notificación fehaciente por parte de la institución al estudiante y al adulto responsable. (Resolución N° 188, Anexo II, p. 6)

Sin duda, ambas regulaciones mantienen diferencias con relación a los procedimientos cuyos efectos son claramente opuestos: en un caso hay un camino a la exclusión por la vía de una acumulación de inasistencias injustificables para dicha normativa. La inasistencia es eso: un dato duro, un número que se contabiliza en relación a la no presencia física de lx estudiante en una jornada escolar. Las razones o motivos por los cuales se puede faltar, sin que esa inasistencia sea reprochable, son bastante reducidas, por lo cual son más las causas por las cuales se falta a la escuela sin posibilidad de justificación alguna que aquellas pasibles de ser justificadas. A su vez, quienes hemos vivido como estudiantes y profesorxs la vieja escuela secundaria en las décadas anteriores a las primeras extensiones de la obligatoriedad,

podemos recordar que en general, quienes quedaban libres por acumulación de inasistencias injustificadas, solían ser aquellxs estudiantes que mantenían relaciones problemáticas con la escuela, lo cual se solía poner de manifiesto a través de la disciplina y las sanciones. Si además de ello, esx estudiante faltaba mucho, la condición de alumno libre era mucho más fácil de conseguir que el sostenimiento en la regularidad.

En el otro extremo, el de la reciente Resolución 188/2018, se busca sostener a lx estudiante en la escuela, a partir de la identificación de inasistencias no justificadas desde la acumulación temprana. En los procedimientos a aplicar, aparecen lxs actores institucionales, preceptorxs, coordinadorxs de curso, directivxs a cargo de distintas acciones tendientes a prevenir el aumento de inasistencias. A diferencia de la anterior resolución, en esta nueva, son las ausencias sin justificación las que activan las primeras iniciativas.

Si bien en ambas regulaciones se mantiene la tipología de inasistencias justificadas y no justificadas –algo que ciertamente sigue suscitando interrogantes– lo que las diferencia es el tratamiento que se asume sobre las segundas. En el primer caso, el de la regulación del 63, no asistir a clases sin que medien las razones que la propia normativa del sistema educativo define como lo justificable, es objeto de punición. De hecho, en la clasificación misma de lo justificable y no justificable de una inasistencia, se mantiene una escala de valor sobre lo bueno y lo malo para cada una. Todo lo que no puede ser justificable para la escuela y el sistema educativo, queda irremediamente afuera: las vidas y las condiciones sociales y culturales de muchxs jovencitxs no pueden justificarse, pasando a engrosar los porcentajes de abandono y de exclusión que la escuela secundaria argentina durante décadas produjo y sigue produciendo.

En el segundo caso, la resolución de 2018, son las inasistencias que no se justifican (aquellas censurables) las que se constituyen en una alerta para las primeras acciones desde la escuela. Subyace aquí una concepción de ausentismo que lejos de responsabilizar al individuo y su esfuerzo meritorio por asistir a clases, reconoce que el sentido y el vínculo con la escuela no están dados de antemano en muchxs estudiantes, y que hay que producirlos o en algunos casos, suturarlos.

En el apartado que sigue, voy a centrarme en el proceso histórico en el que la ampliación de lo justificable supuso, también, una ampliación de mayores oportunidades para permanecer en la escuela.

Justificaciones, reincorporaciones y oportunidades de inclusión

Como hemos visto en los párrafos precedentes, en la normativa del año 63, hay tres tipos de inasistencias que suponen condiciones y posibilidades distintas para lxs estudiantes con relación a su regularidad y permanencia en la institución: las justificadas, las injustificadas y las no computables. Esta distinción tenía como efecto la producción o no de oportunidades para quedar o no en la escuela, por la vía de la figura de las reincorporaciones. En la vieja

normativa, estas se constituían en la respuesta que el sistema educativo generaba, como segunda o tercera oportunidad, para aquellxs estudiantes que acumulaban más de quince inasistencias durante el año lectivo. Sin embargo, estas oportunidades no eran inmediatas y directas, sino que había condiciones y procedimientos a cumplir para esta nueva chance. Así, las reincorporaciones sólo se ponían en juego con estudiantes cuyas familias justificaban sus inasistencias y tenían un buen rendimiento académico. La decisión de que un o una estudiante permaneciera en la escuela o quedase fuera de ella, era una decisión tomada por lxs directores y lxs profesores, en función de sus singulares maneras de interpretar quiénes sí eran merecedores de una nueva chance. Cantidad de inasistencias (entre 25 y 30), justificaciones suficientes, buena conducta y reincorporaciones se articulaban en una ecuación que cada escuela resolvía singularmente, con efectos incluyentes o excluyentes.

Según el diccionario, justificar algo supone volver admisible algo para que no sea censurable o inadecuado. De acuerdo a este sentido, justificar una inasistencia implica una operación que da razones suficientes para que la misma no sea censurable, pues faltar a la escuela se considera inadecuado en el marco de la presencialidad y de una concepción moral del tiempo (Ramos Torre, 2005) que supone un correcto uso del mismo.

Respecto al contenido de lo justificable, es decir, de lo admisible en una ausencia, es lo que se fue modificando en las últimas décadas, reduciendo un poco más los márgenes de lo censurable y punible con la exclusión. Un breve recorrido histórico sobre cómo se fueron ampliando las razones para la justificación de una inasistencia en las normativas, aunque en el marco de una concepción restringida y selectiva respecto a lo justificable, permite ir comprendiendo este lento proceso de ampliación de oportunidades.

El rastreo realizado permite ubicar en 1998, a través de la Res. 2777, ciertas modificaciones realizadas a la normativa del 63. Dos años antes de cambiar de siglo, se comienzan a contemplar razones ligadas a la maternidad y paternidad de lxs estudiantes como pasibles de contar con una justificación que habilite reincorporaciones o un no cómputo. Entre otras cuestiones se contemplaba el embarazo de las estudiantes

se plantea que no se compute inasistencias entre un lapso comprendido entre los cinco días hábiles anteriores al parto y quince días posteriores al mismo. También se otorgan 2 días de inasistencia justificada a los estudiantes varones. Se contemplan también justificaciones por matrimonios entre estudiantes, fallecimiento de cónyuges, hijos o padres, hermanos o abuelos. (Debanne, 2003, p. 383)

Respecto al no cómputo de inasistencias, a lo largo de los años se fueron incluyendo principalmente razones de índole deportiva y/o religiosa. Así, tenemos una resolución del año 81 que establecía el no cómputo para estudiantes que integren delegaciones oficiales deportivas de carácter provincial, nacional o internacional.

En 1986, a través de un decreto, se incorporó a esta forma de inasistencia, las razones religiosas como la Celebración del Año Nuevo Judío y del Día del Perdón (Decreto N° 5644/86

Comunicado por circular DEMES 18/86, punto 1). En 1998, se amplía el no cómputo de inasistencias para todas las Congregaciones Religiosas (Dcto 620/98). En el 2000, a través de la Comunicación 3725, el Senado de la provincia de Córdoba comunica al Poder Ejecutivo la necesidad de que:

los estudiantes puedan seguir siendo alumnos regulares aquellos afectados por patologías como trastornos alimentarios (bulimia y anorexia) y/o adicciones asociadas a la salud y que por disposición médica fehacientemente comprobada merezcan o requieran un tratamiento prolongado que impida la asistencia regular a clases. (Debanne, 2003, pp. 386-387)

A diferencia de lxs estudiantes de la vieja escuela secundaria, hoy lxs estudiantes del siglo XXI “tienen a su favor” la obligatoriedad jurídica de su presencia en la escuela. Es su derecho. Sin embargo, las situaciones y condiciones sociales, familiares y subjetivas en las que transcurre su escolarización, también son históricamente distintas. En las aulas, nos encontramos actualmente con alumnxs madres y padres, con estudiantes trabajadorxs, responsables del cuidado de hermanxs menores o adultos mayores, colaborando en el sustento del hogar e incluso a cargo de las pocas pertenencias que se poseen ante los constantes robos. Que unx alumno trabaje o se quede a cuidar a sus hermanxs porque sus madres/padres salieron a trabajar, porque la casa donde viven no tiene llaves o sólo hay una para todo el grupo familiar y por tanto alguien siempre tiene que quedarse, son razones que están “detrás” (o delante, según cómo se mire) de las ausencias de muchxs estudiantes.

En torno a este punto, en tiempos de educación obligatoria, ¿qué es lo justificable de una ausencia en estudiantes cuyas vidas acontecen en contextos críticamente vulnerables? ¿Y qué es lo injustificable? ¿Cómo se regulan las razones o motivos para definir qué se justifica o no? ¿Y qué efectos sobre la percepción institucional de las ausencias produce una justificación o injustificación? En el NRA, no se avanza ni realizan precisiones sobre este punto. Dejo planteadas estas preguntas, porque es en los contextos escolares concretos donde las redefiniciones y recontextualizaciones de lo que se justifica o no, se computa o no, forman parte de una construcción institucional singular en la que el régimen académico instituido y en estado práctico, junto a su cultura institucional, tienen la capacidad de ampliar o restringir la inclusión.

Reincorporaciones, justificabilidades y ausencias “sin razón” en dos escuelas cordobesas

Hasta aquí, me he detenido en las normativas que se constituyen en la dimensión más visible y formalizable del régimen académico. Sin embargo, sabemos que entre lo establecido legalmente y lo que sucede en los contextos cotidianos de las aulas, los pasillos y los espacios escolares, hay reinterpretaciones, reconfiguraciones, recontextualizaciones, en el seno

de dinámicas micropolíticas, pero también de culturas y tradiciones escolares no siempre dispuestas a su revisión.

Me interesa recuperar y reconstruir las distintas respuestas producidas por las dos escuelas investigadas respecto a las reincorporaciones y las ausencias (in)justificadas, en contextos signados por las múltiples precariedades y vulnerabilidades de sus estudiantes y familias. Ambas escuelas se encuentran ubicadas en contextos de pobreza y segregación residencial y reciben una población estudiantil signada por estas condiciones. En estas situaciones, la presencia continua a clases suele resultar para muchxs estudiantes un arduo y dificultoso proceso. Ello supone que lxs agentes de la escuela amplíen y contemplen los procesos socio-contextuales y las condiciones de existencia de lxs estudiantes como parte de razones admisibles en la producción de las inasistencias.

Así, el trabajo de campo permitió conocer que para la figura de las reincorporaciones, el criterio de la “justificabilidad” de una ausencia estudiantil no se ponía en juego, ni tampoco la presencia y participación familiar en dicho procedimiento, ya que las familias no solían responder a los reiterados llamados o avisos al respecto.

“nosotros convengamos que justificadas o injustificadas reincorporamos igual. La tendencia acá es que nosotros hacemos las reincorporaciones y el padre nunca la vino a pedir. (...) Entonces uno lo que hace en realidad es notificar de las inasistencias, pero en realidad... y en base a eso, justificadas o no y por más que tenga las quince, el papá o la mamá no vienen que si no es por razones laborales, no se sabe por qué, porque uno les envía veinte notas y no obtiene la respuesta. (...) finalmente las terminamos haciendo nosotros porque si no el chico que tiene las quince inasistencias, va a llegar a las cuarenta y todavía vamos a estar esperando a que el padre venga. En realidad nosotros, para que el alumno no pierda, esos pasos que nos vamos corriendo de la normativa como para darle la posibilidad de que continúe, porque al padre capaz que vos lo citaste hoy y te viene a fin de mes”. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

En ambas escuelas, las formas o modalidades en que se producía la “justificación” a una inasistencia era variable, de acuerdo al tipo de relación que lograban con cada familia: a través de un certificado o una receta, a través de un llamado telefónico o la presencia familiar en el edificio escolar. En ambas instituciones, lxs preceptores relataban estar al tanto o conocer la situación social y familiar de algunxs estudiantes, y en esos casos, dicho saber era criterio suficiente para la justificación de las inasistencias.

“Y con el tema este, (...) de no dejar la casa sola. Porque acá en este contexto vos te vas, entran y te sacan las cosas, todas las familias están armadas. (...) Lo que pasa es que viven en condiciones muy precarias. Viven en situaciones muy precarias, algunos asentamientos, a lo mejor las casas tienen puertas pero no tienen cerraduras, poner llave y todo eso, ¡no! Eso es algo que hacemos nosotros, no es algo de ellos, ¡no tienen cerraduras las puertas! (...) Los padres les dicen

‘bueno hoy te tenés que quedar a cuidar la casa’ y ellos faltan a la escuela”.
(Entrevista a preceptora y docente de minoridad, IPEM A, julio de 2018)

“(…) porque se tiene que quedar a cuidar, porque el padre prioriza que se tienen que quedar a cuidar la casa para evitar robos porque si no queda nadie a la vuelta de media mañana ya no tienen nada”. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

A diferencia de lo que ocurría hace unas décadas atrás, en las que sólo razones ligadas a la enfermedad formaban parte de los criterios de justificabilidad, en estas escuelas la presencia de las familias y algún tipo de información sobre las inasistencias de sus hijxs eran suficientes para lo justificable. Junto a los motivos ligados a la salud, estas escuelas adicionaban las condiciones sociales de extrema vulnerabilidad de sus estudiantes como razón comprensible para una ausencia. Sin embargo, esta comprensión quedaba en suspenso y una inasistencia dejaba de ser admisible cuando se trataba de inasistencias “sin razón de ser”, es decir, cuando lxs chicxs “faltan por faltar”, y por tanto, no habría ningún criterio de “justificabilidad” en sus ausencias.

“(…) lo voy a decir, la mayoría de nuestros alumnos los que faltan es por chantería... por chantas, porque no vienen, porque no... que no tuvieron ganas...”. (Entrevista a C., coordinadora de curso, IPEM B, junio de 2018)

“Faltan por faltar... no vienen porque no tienen ganas, porque no quieren, porque les pintó no venir... porque nadie los obliga o están solos en las casas y entonces no vienen...”. (Entrevista a S., profesora de Lengua y literatura de 1° a 6° año, IPEM A, junio de 2019)

Nos encontramos aquí con las referencias y miradas adultas acerca de este tipo de ausencias en las que ni las razones dispuestas por las normativas, ni aquellas construidas consuetudinariamente en ambas escuelas como un régimen académico en estado práctico y que hemos descrito a través de las reincorporaciones, forman parte de la codificación de lo justificable, es decir, de lo que explicaría que estxs estudiantes no estén en la escuela.

Lo enunciado por momentos asume un cariz moral, señalando lo negativo de determinados comportamientos y prácticas que no son los esperados por lxs actores escolares en relación a cómo se ocupa la posición de estudiante de escuela secundaria y cómo se configura el vínculo con ella en el marco de la obligatoriedad. Si como venimos mostrando las justificaciones de las ausencias se encuentran anudadas a nuevas oportunidades, entonces aquellxs estudiantes que faltan por faltar bajo la vieja regulación entran en esa “zona de riesgo” que mencionaban Sburlatti y Toscano (2010) en la que las chances de nuevas oportunidades quedan comprometidas, en especial con las evaluaciones y lxs profesores.

“Si un alumno justificó ya sea con un certificado o el padre personalmente vino a la escuela, si ese día tuvo una evaluación o un examen, una entrega de trabajo,

se le considera, si no justificó, ya el docente decide si le da oportunidad o no”
(Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, IPEM B, julio de 2018)

“(…) Ese alumno tiene un uno. Yo no lo pude evaluar. Acá hay chicos que faltan por faltar”. (Entrevista a S., profesora de historia en 2°, 3°, 4° y 5° año. IPEM A, agosto de 2018).

Comentarios para cerrar

En este artículo, me interesó recuperar y comparar las dos normativas aún vigentes sobre la asistencia a clases en las escuelas secundarias cordobesas, tratando de analizar los contenidos y supuestos de ambas respecto a la regulación de las presencias y ausencias y a los mecanismos y procedimientos definidos en cada regulación ante el exceso de inasistencias. Ello permitió reconocer que los procesos de transformación de los regímenes académicos vienen introduciendo intervenciones pedagógicas y, por tanto, más inclusivas por encima de las respuestas punitivas y excluyentes. El breve recorrido histórico realizado sobre las normativas y sus modificaciones en torno a lo justificable de una ausencia, permitió comprender cómo las regulaciones sobre la presencialidad operan sobre condiciones sociales y atravesamientos subjetivos y vitales de distinto tipo que la obligatoriedad de la educación secundaria, “obliga” a reconocer en los procesos de inclusión. No se trató ni se trata de modificaciones en la letra de las normas respecto a si una ausencia se justifica o no, desde un registro exclusivamente administrado. Estas modificaciones, tanto las referidas a las razones de justificabilidad y ampliación de las razones por las que algunxs estudiantes faltan a clases, como la transformación del propio régimen académico, vienen promoviendo y disputando nuevos sentidos acerca de quiénes pueden o no ser estudiantes de la educación secundaria. En este sentido, es posible reconocer la ampliación de las formas en que se representó moral y pedagógicamente a lxs estudiantes ausentes y sus condiciones sociales, el modo en cómo las escuelas definían modos de intervención en torno a dichas ausencias para recuperar el tiempo perdido o dejaban que las “faltas” se acumulen, hasta la exclusión.

Feldfeber y Gluz (2019) plantean que los procesos de democratización son “el resultado de las luchas por la garantía tanto de los derechos consagrados como la ampliación de derechos emergentes en esas luchas” (p. 25). Tomando este concepto de las autoras, es posible reconocer un lento y sostenido proceso en el que la interpelación a una única forma de concebir la alumidad en la secundaria a través de las normativas sobre las ausencias justificadas e injustificadas, sobre las intervenciones pedagógicas que son necesarias para recuperar el tiempo perdido sin depositar en lxs estudiantes la responsabilidad de dicha recuperación, se vienen produciendo. Queda como desafío pendiente las miradas y representaciones morales –deudoras del viejo modelo de escuela meritocrática– que aún pesan, en tiempos de inclusión y de profundas desigualdades sociales, sobre aquellxs estudiantes que para lxs

actores de las escuelas investigadas, “faltan por faltar”, “son chantas o vagos”. Falta todavía incluir la pregunta por el lazo social e institucional en juego y las intervenciones necesarias para que exxs estudiantes quieran asistir a la escuela porque sienten que ese es su lugar y ese es su derecho.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2007). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Editorial Stella y La Crujía.
- Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *RELAPAE*, (11), pp. 13-27.
- Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Pinkasz, D. y Montes, N. (comp.). *Estados del arte sobre educación secundaria La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGS.
- Alterman, N. y Coria, A. (comp.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas.
- Castro, A. y Oliva, S. (comp.) (2020). *Espacialidad y educación. Reflexiones y experiencias desde la investigación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Debanne, R. (2003). *Manual de Normativa y Legislación escolar de la Pcia de Córdoba para el nivel medio*. La Tiza.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Falconi, O. y Frankowski, T. (2022). Normativas ministeriales y sentidos escolares para la obligatoriedad e inclusión en la Educación Secundaria: implementación y gestión de los dispositivos NRA y UTP en escuelas técnicas de Córdoba. *Cuadernos de Educación Año XIX N° 20*, (pp. 124-137) Ciffyh, FFyH, UNC.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas* 13, octubre, pp. 19-38.
- Ferreira, H. y Vidales, S. (comp.) (2013). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Comunicarte Editorial.
- Gutierrez, G., Beltramino, L., Castro González, E., González Olguin, E. y Tosolini, M. (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

- Gutierrez, G., Beltramino, L., Castro González, E., González Olguin, E. y Tosolini, M. (2014). *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013*. Colección La producción de la (des)igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones (2003-2013). Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* Año 3 nro 3. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste, Centro de Estudios Sociales.
- Krichesky, M. (2017). Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario. *Voces en el Fénix*. Recuperado de <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/procesos-de-escolarizacion-y-la-ampliacion-de-la-obligatoriedad-escolar-aportes-para-un-balance-necesario/>
- Martino, A. (2020). Brillar por su ausencia: régimen académico e inasistencias de los estudiantes secundarios en Córdoba. *Alquimia Educativa* v. 7, n. 1 (pp. 105-128).
- Martino, A. (2023). *Discontinuidades en el tiempo escolar de la educación secundaria. Una investigación sobre las presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ramos Torre, R. (2005). Discursos sociales del tiempo. En Valencia, G. (Coord.). *Tiempo y espacio: miradas múltiples*, pp. 525-544. México D.F.: CEIICH-UNAM/Plaza y Valdés.
- Resolución 188/2018. Nuevo Régimen Académico. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
- Resolución 979/63. Reglamento General de Escuelas de Enseñanza Media y Especial. D.E.M.E.S.
- Sburlatti, S. y Toscano, A. (2010). *Educación inclusiva. Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires* [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. Número especial: Políticas para la Gestión de la Educación Pública Obligatoria en Iberoamérica. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39). Recuperado de <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa* 29. Dossier Reforma de la forma escolar (pp. 63-71). FLACSO.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación. Documento.

- Terigi, F. (2015). *Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria* [Ponencia]. I Reunión científica FLACSO.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A.G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista Del IICE* (33), pp. 27-46. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1099>
- Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO/Homo Sapiens.

Debates en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil y la inclusión en la universidad argentina

María Luz Prados*
María Isabel Pozzo**
María Paula Pierella***

Resumen

En este artículo, se abordan debates actuales en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil en la universidad argentina, las tensiones que las atraviesan y sus efectos de inclusión educativa. Esta reflexión se enmarca en una Tesis Doctoral radicada en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Rosario (UNR), cuyo objetivo general es producir conocimiento acerca de las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la UNR, Argentina.

Palabras claves: Universidad Pública, políticas de acompañamiento, estudiantes, ingreso, inclusión.

* Doctoranda en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), docente en la Universidad Nacional de Rosario. CE: maluzprados@hotmail.com

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE); docente en la Universidad Nacional de Rosario. CE: pozzo@irice-conicet.gov.ar

*** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE); docente en la Universidad Nacional de Rosario. CE: pierella@irice-conicet.gov.ar

Debates around student accompaniment policies and inclusion in Argentine universities

Abstract

This article addresses current debates regarding student accompaniment policies in Argentine universities, the tensions that cross them and their effects on educational inclusion. This reflection is framed in a Doctoral Thesis based at the Rosario Institute of Educational Sciences (IRICE) - National Council for Scientific and Technical Research (CONICET) - National University of Rosario (UNR) -, whose general objective is to produce knowledge about the problems of admission and student support policies in faculties of the UNR, Argentina.

Keywords: Public University, support policies, students, admission, inclusion.

Alimentação e partilha: processos formativos no cotidiano do refeitório escolar

Resumo

Este artigo aborda os debates atuais sobre as políticas de apoio estudantil nas universidades argentinas, as tensões que as atravessam e seus efeitos na inclusão educacional. Esta reflexão está enquadrada em uma Tese de Doutorado sediada no Instituto Rosario de Ciências da Educação (IRICE) - Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET) - Universidade Nacional de Rosario (UNR) -, cujo objetivo geral é produzir conhecimento sobre os problemas de políticas de admissão e apoio estudantil nas faculdades da UNR, Argentina.

Palavras-chave: Universidade Pública, políticas de apoio, estudantes, ingresso, inclusão.

Introducción

A 40 años de la recuperación democrática en Argentina, cobra sentido reflexionar acerca de los procesos de inclusión educativa en la universidad pública del país y, particularmente, de su relación con las políticas de acompañamiento estudiantil. Esto se debe, en primer lugar, a que en nuestra república la expansión de la matrícula universitaria se liga a la recuperación democrática. En segundo lugar, en gran medida, los desafíos que esta expansión supuso, se anudan con las políticas de acompañamiento estudiantil. Por último, porque en pleno siglo XXI asistimos a momentos donde garantizar el derecho a la educación constituye un desafío latente, en un contexto de profundización de las desigualdades y que, a su vez, es puesto en tensión por el ascenso de las “nuevas derechas” (Stefanoni, 2021).

Es en este marco que nos proponemos abordar debates actuales en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil en la universidad argentina, las tensiones que las atraviesan y sus efectos de inclusión educativa. Esta reflexión se enmarca en una Tesis Doctoral radicada en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Rosario (UNR), cuyo objetivo general es producir conocimiento acerca de las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la UNR, Argentina. A nivel metodológico, la tesis se posiciona desde la perspectiva del estudio de casos, adoptando a la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) como caso instrumental.

La problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento en contexto: tendencias en pugna en la Educación Superior

Luego de la lenta descomposición de la Unión Soviética (URSS), a fines del siglo XX, cuyo acontecimiento central suele ubicarse en la “caída del muro de Berlín” en el año 1989, se modifica el equilibrio global de poder y el neoliberalismo se instala como modelo hegemónico. Las políticas neoliberales estimularon la instalación de un marco legal que garantizara y propiciara la circulación sin trabas de bienes y de capitales y favorecieron, con éxito, el retroceso del estado de bienestar y la privatización de los servicios públicos, impulsando el retiro del Estado en beneficio de las empresas transnacionales. En muchos países, y en particular en América Latina y el Caribe, puede observarse un desplazamiento de una matriz estadocéntrica (Cavarozzi, 1992) hacia el mercado como regulador de las tramas sociales.

En este contexto, se observa una tendencia a la internacionalización de la Universidad que, si bien comienza en los años 80, se profundiza en los últimos años. Perrotta (2016) sostiene que la internacionalización se instaló como una misión más de la universidad, junto a la extensión, la investigación y la docencia. En este proceso, intervinieron una serie de acontecimientos que orientaron este camino. Entre ellos, cabe destacar la historia misma

de la universidad y su carácter de “transferida” e internacional (Krotsch, 2009); la gestación de un “mercado académico global”, a partir de la aparición de la economía basada en el conocimiento; la homogeneización de las estructuras de títulos, créditos, etc., entre otras (Perrotta, 2016). En la gestación de este “mercado académico global”, incidió la incorporación en 1998 de la Educación Superior en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC), equiparando así el conocimiento a una mercancía. Asimismo, en lo respectivo al conocimiento, se produce una dinámica de *centro-periferia* entre países, consolidándose una división de tareas donde los centrales adquieren el papel de productores del conocimiento, mientras que los periféricos son reducidos al rol de consumidores (García Guadilla, 2010 en Mainero y Mazzola, 2015).

Finalmente, como parte de esta tendencia, Ministerios de Educación de diversos países de Europa firmaron en 1999 la “Declaración de Bolonia”, que desencadenó en la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este acontecimiento, también conocido como “Proceso de Bolonia”, generó reformas comunes en los sistemas de Educación Superior europeos, impulsando cambios en aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos a nivel global. Entre estas reformas, puede mencionarse la estructura común de titulaciones basada en ciclos de igual duración –Grado + Master + Doctorado– y los modelos de formación por competencias, con planes de estudio flexibles y articulados, basados en sistemas de créditos (Capelari, 2017).

Por otro lado, por estos años se instaló una narrativa de las políticas educativas en América Latina asociada a la idea de modernización. A su vez, esta se vinculó con la retórica de crítica al Estado de Bienestar y con la necesidad de realizar reformas estructurales que hicieran más eficiente al Estado, las empresas, las escuelas, etc. De esta manera, en Argentina se implementaron varias leyes que reestructuraron el sistema educativo: Ley de Transferencia Educativa (1992), Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Superior (1995). En cuanto a las reformas en Educación Superior, Carmen García Guadilla (2003) sintetiza que se caracterizaron por implementar cambios en los modelos de financiamiento, exigencias de mayor eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo. Asimismo, organismos internacionales, como el Banco Mundial, impulsaron un redireccionamiento de los fondos públicos destinados a la Educación Superior hacia la educación obligatoria, a la vez que cuestionaban su gratuidad. Detrás de estos lineamientos, estaba el argumento de que al estar las clases populares desigualmente representadas en este sub-sector el gasto público en este tramo era regresivo e injusto, ya que beneficiaba a los sectores más acomodados. De esta forma, organismos internacionales sugerían la reducción de los subsidios estatales a la universidad y promovían formas de financiamiento focalizadas en los sectores empobrecidos (Ezcurra, 2013).

Varios/as especialistas (Krotsch, 2009; Mollis, 2015; entre otros/as) identifican paradojas en la implementación de estas reformas en la Educación Superior. Entre estas, resaltan que se observó una marcada disminución del gasto público destinado a educación, aunada a una retórica de búsqueda de calidad y equidad. Se impulsó una mayor descentralización educativa

y un aumento de la autonomía de las instituciones, en un contexto de reforzamiento de la intervención estatal en la definición de políticas y en la implementación de evaluaciones. Se dio un crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil y se crearon nuevas instituciones, simultáneamente a la disminución del gasto público destinado al sector. Finalmente, aumentó la oferta del sector privado, a la vez que se implementaron políticas públicas de racionalización en los sistemas de educación y en la universidad.

En Argentina, estas reformas se implementaron en la universidad con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) Nro. 24.521 en 1995, en un contexto que puede ser caracterizado como de construcción de un consenso en torno a la agenda impulsada por el Banco Mundial, cuyos ejes fueron la deslegitimación de la universidad pública y la idea de que necesitaba una transformación profunda (Suasnábar, 2012). Esta agenda se centraba en reformas en torno a la calidad, la evaluación y el financiamiento, promoviendo debates en torno al arancelamiento de las universidades y la generación de recursos propios (Krotsch, 2009). Krotsch (2009) sostiene que durante estos años se buscó romper con la tradicional confianza y “relación benevolente” con la universidad pública, al mismo tiempo que construir consenso en torno a la necesidad de su reestructuración. Lo más distintivo de estas reformas fue que propiciaron un cambio en la relación entre el Estado y la universidad, que penduló entre la coerción y la búsqueda de consenso, y la emergencia del mercado como actor clave. Este autor afirma que las políticas de educación superior “reemplazaron” a la vieja planificación universitaria.

Por último, cabe mencionar que la implementación de esta agenda, y las transformaciones que supusieron, halló fuertes resistencias en un sector importante de la sociedad, de la docencia y sus sindicatos y del movimiento estudiantil. El tratamiento de la LES se dio en un contexto de toma de universidades y masivas concentraciones y movilizaciones, que lejos de atenuarse con su aprobación, se extendieron en el tiempo, adoptando nuevas formas con el objetivo de limitar los alcances de la ley (Yann, 2018). Estas resistencias impidieron que se barriera con conquistas históricas como la gratuidad de los estudios de grado.

Con el advenimiento del siglo XXI, se produjo en América Latina un cambio de ciclo con la asunción de diversos gobiernos surgidos al calor del cuestionamiento al neoliberalismo y a las consecuencias de estas políticas en la región. Thwaites Rey y Ouviaña (2018) afirman que, en conjunto y al margen de sus matices, estos gobiernos pueden ubicarse como parte de un “Ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina” y que expresan correlaciones de fuerzas sociales más favorables al acotamiento del poder del capital global. En todos estos casos, comienza a cuestionarse la “bondad del mercado” como único asignador de recursos y se recuperan resortes estatales para la construcción política sustantiva. Se construye así una épica crítica frente a las políticas neoliberales donde emergen propuestas para transformar los sistemas políticos en democracias participativas y directas y una mayor presencia estatal en sectores estratégicos. Sin embargo, un elemento a destacar, relativo al tema que nos ocupa, es que este ciclo propendió a la recomposición de la identidad latinoamericana y la toma de distancia respecto del “Consenso de Washington”, cuyo punto cúlmine fue el rechazo al proyecto de acuerdo de creación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) en 2005.

En cuanto a las tendencias de la educación superior, Krotsch (2009) señala que varias de las transformaciones que se produjeron a finales del siglo XX se mantuvieron a lo largo del siglo XXI: crecimiento del sector privado, expansión de la matrícula y de las instituciones, regionalización de las políticas públicas, acortamiento de las estructuras curriculares y redefinición de la relación entre el Estado y el mercado. Al respecto, Claudio Rama Vitale (2006) sostiene que, con el cambio de siglo, los sistemas de Educación Superior sufrieron en América Latina una gran transformación debido a distintos procesos: la emergencia de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, demandas de acceso de población históricamente ausente –grupos indígenas, personas con discapacidad, migrantes, entre otros–; la creciente presencia de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes, entre otras. A su vez, plantea que la internacionalización de la Educación Superior implicó un verdadero *shock* en tanto promueve la movilidad de docentes y estudiantes, el establecimiento de estándares internacionales y la vinculación entre instituciones que tienden a una mayor uniformización. Las nuevas tecnologías contribuyen a la globalización de la educación, a la extensión de la educación virtual y la proliferación de propuestas educativas. Para el autor, la globalización y la sociedad del saber constituyen dos grandes motores que impulsan la masificación de la Educación Superior en América Latina, las cuales muchas veces se convierten en un reaseguro frente a la incertidumbre laboral. En tal contexto, Rama Vitale (2006) afirma que la masificación estudiantil es el eje protagónico de este proceso, en tanto ha sido, a la vez, causa y efecto y que, si bien el crecimiento de la matrícula puede observarse desde los años 80, acelerándose en los años 90, es en los años 2000 que se observa un crecimiento exponencial en su evolución.

A su vez, cabe destacar que, si bien como mencionamos con anterioridad la internacionalización es una tendencia con plena vigencia, varios/as autores/as (García Guadilla, 2006; Perrotta, 2016; Rama Vitale, 2006) coinciden en que durante el contexto de los gobiernos post-neoliberales emergieron otras formas que tendieron a la integración regional. Es en este sentido que puede leerse la Declaración Final de la Conferencia de los Centros Regionales de Educación Superior (CRES) realizada en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia. Allí se estableció a la Educación Superior como un derecho humano universal y un bien público social que debe ser garantizado por el Estado y orientado al desarrollo sustentable de los países de la región (CRES, 2008). Esta Declaración supuso un cambio de concepción de la Educación Superior respecto de la promovida por las políticas neoliberales y sus tendencias a la mercantilización de la educación. Así, diversos/as autores/as coinciden en que la Declaración de la CRES inaugura una contratendencia a la establecida en el ciclo anterior, que continúa fuertemente en varios países (Mainero y Mazzola, 2015; Perrotta, 2016). Incluso, Suasnábar et al. (2018) señalan que su enunciación da cuenta de un nuevo clima socio-político regional y que marca un fuerte giro paradigmático que comenzó a diseminarse en las políticas de Educación Superior en la región. Este giro supuso un anclaje en una perspectiva de derechos que resignificó, por un lado, las nociones de acceso, expansión y

democratización y, por otro, una reflexión y rediseño de los dispositivos y capacidades estatales para garantizar esa ampliación de derechos. Desde su perspectiva, ese consenso orientó las políticas de Educación Superior de los países de la región en los últimos 15 años, si bien los resultados y alcances son disímiles (Suasnábar et al., 2018).

De este modo, a partir de lo analizado es que podemos afirmar que hoy el rol de las universidades y de la investigación científica, el derecho a la Educación Superior, así como las formas en que se conciben las políticas de acompañamiento, están atravesadas por estas tendencias en pugna que, de modo esquemático, podemos denominar como “mercantilizadoras” o “democratizadoras”.

Finalmente, nos interesa introducir una breve aclaración teórica sobre el uso del concepto de acompañamiento. Graciela Frigerio (2019) refiere al “acompañamiento” como un “oficio” que se vincula con los “oficios del lazo”, aquellos donde se encuentran psicólogos/as, educadores/as, psicoanalistas/as, trabajadores/as sociales, entre otros/as. Para la autora, estos oficios coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en modos de ocupar lugares y ejercer intervenciones en la vida de otros/as. Entre estas semejanzas, más allá de las diferencias propias de los campos, estaría la de construir condiciones para que exista la posibilidad de un mundo en común, y que este oficio se ejerce en instituciones que podrían describirse como una **cartografía del lazo**. Esto es, instituciones donde circula lo propio de la condición humana: sus oscilaciones, sus contradicciones, sus bajezas y sus grandezas, etc. A su vez, para la autora los oficios del lazo están habitados por una serie de gestos, gestos políticos –atar/desatar, juntar/separar, aprender/desaprender– que conllevan riesgos, una disponibilidad para correr riesgos (Frigerio, 2019). Sin embargo, señala que lo que importa reside en esos gestos, mínimos, de la vida cotidiana –las maneras de recibir, saludar, escuchar, hablar, tender la mano, poner la oreja, poner el cuerpo, etc.– que pueden tener efectos incalculables; lo cual no exonera la responsabilidad de las políticas de poner disponible lo común.

Por su parte, Laurence Cornu (2019) refiere a que el acompañamiento hace alusión a un “trabajo sobre el otro/a”, a un vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia donde, si partimos de una perspectiva que apunte a la emancipación, buscaremos sortear los desniveles que alimentan la dependencia y sostendremos una igualdad en la asimetría de los lugares. Para la autora, se trata de crear dispositivos y sostener dinámicas de subjetivación, a la vez que realizar una reformulación teórica de los conceptos que nos andamian. De este modo, propone un acompañamiento filosófico con un sentido antropológico; esto es, el empeño de acompañar como apuesta por la humanidad, por lo común; lo que nos hace reconocernos humanos y entrar en compañía es el acompañarnos. Es así que el acompañamiento tiene que ver con significaciones dialogadas, acciones deliberadas, el actuar compartido y, principalmente, los haceres colectivos, en conjunto, como dimensión ético-política. La autora concluye que el acompañamiento es, entonces, el cuidar de los/as que aprenden a cuidar de un objeto común, es la entrada a la reciprocidad.

Las políticas de acompañamiento estudiantil en Argentina

Como mencionamos anteriormente, sostenemos que la emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil en la universidad –tal como las tutorías, los cursillos de ingreso y los espacios de alfabetización académica, entre otros– se relacionan, por un lado, con las políticas de admisión a la universidad que se establecieron con la vuelta a la democracia y la sanción de la Ley de Educación Superior. Y por el otro, con los procesos de evaluación que se direccionaron desde el Ministerio de Educación para las universidades nacionales, en el contexto de las recomendaciones de organismos internacionales de los años 90.

En cuanto al primer proceso, las políticas de admisión a la universidad tuvieron vaivenes notorios asociados a los momentos de gobiernos “de facto” o de apertura democrática (Chiroleu, 1999). Con la vuelta a la democracia en 1983, se estableció una política de ingreso abierto, como reacción a las políticas restrictivas de la Dictadura¹ y se observó un crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil. La masividad concitó dos tipos de respuestas: la emergencia de las primeras políticas de acompañamiento, como los “cursos de ingreso” y debates en torno a la necesidad de su limitación. En relación con los primeros, en algunas universidades puede observarse la emergencia de cursos nivelatorios o de ambientación desde los inicios de los años 90. En varios casos, se trataron de cursos o exámenes no eliminatorios vinculados a asignaturas del plan de estudios. Cabe mencionar, por ejemplo, los “Cursos de Ingreso” a la carrera de Psicología y Educación Física de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, creados en 1991 y generalizados al resto de las carreras a partir de 1994 (Montenegro, 2017).

En cuanto a las políticas de admisión, con la sanción de la LES se dejó abierta la posibilidad de implementar distintas formas de limitación del ingreso, lo que llevó a que algunas universidades comenzaron a establecer políticas restrictivas como forma de enfrentar la masividad. La LES dictaminó que son las universidades quienes tienen la atribución de establecer los regímenes de admisión y que en aquellas que cuenten con más de 50.000 estudiantes serían las facultades o unidades académicas las que lo determinen. Con esta cláusula, se abrió en las universidades más grandes una tensión entre el nivel institucional, que pretendía mantener el ingreso irrestricto, y el de algunas facultades, que pretendían instaurar el examen de ingreso, como es el caso de algunas Facultades de Medicina (Buchbinder y Marquina, 2008). De este modo, empezaron a multiplicarse mecanismos de admisión restrictivos del ingreso, como los exámenes de ingreso, pero también políticas destinadas a acompañar este trayecto.

Entre estas últimas aparecen las tutorías, cuyo antecedente claro es el Fondo de Mejora de la calidad de la Educación Superior (FOMEC) que surgió en 1995, en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) y que tuvo como objetivo financiar proyectos

¹ Se hace alusión a la Dictadura con mayúscula retomando lo referido por Delfina Doval y Carolina Kaufmann (1999) respecto de ponerle a esa “D” la carga simbólica que merece tal momento histórico.

para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la búsqueda de mayor eficiencia en los procesos de formación académica y el apoyo a las reformas académicas (Capelari, 2017).

Estos proyectos de mejora incluyeron entre sus propuestas, los sistemas de tutorías con el objetivo de brindar apoyo al estudiantado en los primeros años de sus carreras y contribuir, de ese modo, a una mayor eficacia en la cantidad y calidad del egreso. Así, se empieza a pensar a las tutorías como solución a problemas comunes advertidos en los distintos países como la deserción, el rezago, el fracaso académico y la baja eficiencia terminal. A su vez, Capelari (2014, 2017) y García de Fanelli (2015) señalan que la génesis de las políticas de tutorías puede ubicarse en los procesos de acreditación de carreras que realiza la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a principios del siglo XXI. Capelari (2017) argumenta que estas no surgieron como una definición explícita desde el ámbito nacional, sino de modo implícito al ser incluidas como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras.

A estos direccionamientos se suma el más reciente llamado a la creación de un “Sistema Nacional de Tutorías” en las universidades públicas, realizado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2011. Mediante el Acuerdo Plenario N° 794, el CIN instó a que las universidades nacionales creasen sistemas de tutoría en tanto “es una de las formas más exitosas para disminuir la deserción y el desgranamiento, garantizando la permanencia y terminalidad de los estudios” (CIN, 2011, pp. 182-183). A su vez, sostiene que la tutoría constituye un espacio de diálogo, orientación y apoyo, así como de asesoramiento didáctico-curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional del estudiantado y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre estos, los docentes y la propia institución. Finalmente, se plantea que el sistema de tutoría debe ser asumido como una política de Estado que favorece la inclusión y la retención de alumnos/as (CIN, 2011). A partir de estos años, se observa una etapa de expansión y multiplicación de los espacios de acompañamiento estudiantil en las universidades.

Por último, cabe señalar que, en tanto marcamos una vinculación entre las políticas de admisión y las de acompañamiento estudiantil, en 2015 se dio la sanción de la Ley N° 27.204 de “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior”. Se trata de una modificatoria a la LES que le atribuye al Estado la responsabilidad indelegable y principal respecto a la Educación Superior, y considera a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos humanos. En este sentido, entre otras modificaciones, se incorporan artículos que instalan a la gratuidad y al ingreso irrestricto como principios indiscutibles. De este modo, para Pierella y Santos Sharpe (2019) se intenta poner fin a un sistema universitario caracterizado por la heterogeneidad en sus modalidades de admisión, propiciado por las ambigüedades en materia legal. Los artículos que modifican la LES se enmarcan en la perspectiva abierta por la CRES respecto de pensar a la Educación Superior como un derecho humano (Pierella y Santos Sharpe, 2019). Incluso es pertinente

marcar los desafíos que este cambio normativo supone respecto de la inclusión educativa, cuestión que abordaremos en el apartado siguiente.

Desafíos de la inclusión educativa en la universidad y las políticas de acompañamiento estudiantil

Como mencionamos anteriormente, las políticas de acompañamiento estudiantil guardan estrecha relación con las políticas de admisión a la universidad que se establecieron con el retorno a la democracia, así como con los procesos de acreditación de carreras por parte de CONEAU. A su vez, señalamos que están surcadas por las mismas tensiones que la Educación Superior que, de modo esquemático, nombramos como tendencia a la mercantilización o la democratización. También hicimos referencia a que estas políticas emergieron como dispositivos institucionales privilegiados para atender problemas como el abandono, la repitencia y el rezago (Capelari, 2017). Sin embargo, consideramos que el modo en que estas políticas contribuyen a la inclusión educativa está lejos de ser tan claro y amerita un debate que involucre a la comunidad universitaria en su conjunto.

De este modo, una primera cuestión al respecto de los debates en torno a la inclusión educativa en la universidad es su relación con las políticas de admisión. Al respecto, Chiroleu (1999), señala que el ingreso a la Educación Superior ha constituido, durante décadas, un tema de debate académico y político; abordado a través de distintos enfoques y “resuelto” de distintas maneras según el momento histórico y las características de la sociedad. Para la autora, las políticas de ingreso, o de admisión, son una construcción histórica que guardan estrecha relación con las políticas sociales globales que se generan en un país, tendientes a atender las demandas de sectores sociales movilizados. Por lo tanto, el debate acerca de las políticas de ingreso no puede reducirse a una dimensión técnica, con criterios cuantitativos, ya que posee un fuerte componente político. Este remite a las formas históricas que adopta la articulación sociedad-universidad-Estado. Asimismo, varios/as autores/as (Krotsch, 2014; Carli; 2012) coinciden en señalar que ha sido el ingreso irrestricto de la universidad argentina lo que le ha conferido su carácter de “plebeya”.

Sin embargo, en los debates acerca de la desigualdad universitaria, ha ido calando hondo la idea de que el ingreso irrestricto no garantiza por sí mismo procesos de inclusión educativa. En tal sentido, y respecto a las políticas inclusivas, Chiroleu (2016) afirma que *inclusión* es un concepto complejo, histórico y polisémico que ha sido objeto de usos indiscriminados por parte del discurso político y que tomó notoriedad en los años 90 a partir del reconocimiento de la fragmentación y la heterogeneidad social. Tanto la noción de inclusión como la de *democratización* apuntan a operar sobre la desigualdad social mediante la ampliación de las bases sociales de la institución en términos de clase o de grupos sociales. Entonces, la inclusión parte de la idea de que la diversidad en la sociedad es algo positivo, frente a un foco de análisis que lo desvalorizaba o lo consideraba un obstáculo para construir sociedades

homogéneas. De este modo, la inclusión en la Educación Superior, para la autora, refiere a una demanda por incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que se han cristalizado, naturalizando situaciones de desigualdad. Pero la demanda por la inclusión no se agota en la incorporación, en el acceso (como se ha interpretado frecuentemente), sino que implica trabajar en torno a la permanencia y el egreso y es ahí en donde aparece la cuestión de la multiplicidad de necesidades que deben ser abordadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chiroleu, 2019).

En segundo lugar, es importante señalar la relación entre la desigualdad y el abandono universitario. Al respecto, Ezcurra (2013) sostiene que asistimos a momentos donde se conjugan dos procesos contradictorios y complementarios a la vez: una masificación extraordinaria del sistema educativo en general y el superior en particular y altas tasas de “fracaso académico” y “abandono”. Así se produce un proceso de *inclusión excluyente* que abre brechas de graduación que son brechas de clase. Estos fenómenos se observan a nivel mundial como tendencias extendidas y estructurales. A su vez, la autora señala que la masificación sí implica ampliación de acceso a sectores históricamente ausentes y, por tanto, conlleva inclusión educativa en un sentido acotado, de incorporación. Esto es a lo que Chiroleu (2016) denomina como “democratización” y en donde habría una igualación entre la inclusión y la admisión.

Sin embargo, Ezcurra (2019) señala que la masificación también conlleva procesos de *inclusión estratificada*, esto es, nuevas formas de desigualdad ligadas a circuitos diferenciales de Educación Superior. De este modo, la autora alude a procesos de diversificación del ciclo en circuitos institucionales de estatus dispar según posición social: segmentos de élite y segmentos de masas. De este modo, describe una dinámica paradójica: avances significativos en el ingreso y desigualdades de nuevo cuño y por añadidura en suba, donde el desvío y abandono minan el efecto democratizador de la inclusión (Ezcurra, 2019).

Una tercera cuestión tiene que ver con cómo las demandas en torno al acceso a la educación y, particularmente, a la Educación Superior, a partir de los procesos políticos antes reseñados, se articulan con demandas en torno a la igualdad, lo que ha ido configurando una idea del derecho a la educación. Al respecto, Eduardo Rinesi (2015) denomina “derecho a la Universidad” como aquel que formalmente le asiste a todos/as los/as sujetos/as, desde siempre, pero que solo recientemente fue posible de ser pensado por ellos/as, en tanto sujetos positivos y cabales. En un mismo sentido, hasta hace muy poco, la Universidad nunca los/as había podido pensar como sujetos materiales y concretos de un derecho que debe garantizarles. Entonces, para Rinesi (2015), sólo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación, se puede concebir a la universidad como un derecho. Este “derecho a la universidad” significa postular que esta tiene la obligación de reconocer a sus estudiantes en tanto sujetos de ese derecho y lograr, no sólo que ingresen, sino que aprendan, que avancen y se reciban. Para el autor, el sentido y la justificación de la universidad hoy deviene de garantizar este derecho.

Por último, cabe mencionar que con el comienzo del siglo XXI las preocupaciones en torno a las problemáticas que emergen en el primer año universitario y las políticas que implementan las instituciones para acompañar al estudiantado en el proceso de ingreso se multiplicaron. Es así que es posible hallar una serie de estudios que han planteado discusiones interesantes respecto de los efectos de las políticas de acompañamiento en términos de inclusión educativa.

En tal sentido, Silva Laya (2015), partiendo de la idea de que la permanencia en la universidad depende de una matriz en la que intervienen factores económicos, psicológicos, sociales, pedagógicos y relacionados con las condiciones de la institución receptora; sostiene que en la discusión en torno al impacto que tienen las políticas de acompañamiento en el trinomio permanencia-trayectoria exitosa-deserción se ha mostrado que, aun cuando el factor económico tiene gran peso, ni este ni el psicológico son los determinantes. De este modo, resalta el valioso trabajo que han realizado las universidades para aumentar el número de becas; sin embargo, sostiene que “la agenda de atención al primer año requiere articular el apoyo económico, con apoyos académicos y pedagógicos, retomando las valiosas experiencias existentes” (Silva Laya, 2015, p. 111). Además, señala que esta es una tarea que atañe a toda la comunidad universitaria donde la articulación entre los diferentes actores es crucial y en donde se hace preciso avanzar hacia estrategias institucionales que focalicen la atención en la juventud desde que son aspirantes y durante su primer año.

Por su parte, Marchini (2018) distingue, en las políticas de acompañamiento, las estrategias de primera generación y las de segunda. Las primeras se focalizan en los individuos y en acciones desarrolladas fuera del aula como las tutorías o clases de apoyo, mientras que las segundas se centran en el trabajo en el aula. Estas últimas están basadas en el enfoque organizacional de la equidad y muestran tener más éxito que las estrategias de primera generación (Marchini, 2018). Una tensión que evidencia la autora es que estas suelen estar en un contexto de precariedad institucional que pone permanentemente en riesgo los logros institucionales.

En cuanto a los logros de estos dispositivos, varios/as especialistas (Cambours de Donini, 2018; Gorostiaga et al., 2017; Pogré et al., 2018) coinciden en señalar que los ingresos más propicios a la generación de “buenas prácticas” de retención son aquellos mejor estructurados, institucionalizados y centralizados, acompañados de investigaciones y revisiones permanentes para mejorarlos, con una gestión participativa, con docentes jerarquizados/as y capacitados/as para este tramo, y que trabajan con todo el estudiantado, no sólo con algunos/as considerados/as como en riesgo.

Con respecto a los obstáculos, se destaca que las políticas de acompañamiento son periféricas al currículum y que se centran en los/as estudiantes y no en la institución y las prácticas pedagógicas en el primer año. De este modo, Ezcurra (2013) sostiene que un enfoque que predomina en las instituciones para abordar la problemática del abandono son las innovaciones periféricas, programas dirigidos a los/as estudiantes sin problematizar el rol docente. La autora plantea que estos programas se ciñen, en general, a esquemas de apoyo

o acompañamiento como tutorías, y que constituyen “agregados” a los cursos regulares. Entonces, en general, no suelen tener conexión con los cursos regulares y se focalizan en una población estudiantil que está necesitada de asistencia (Ezcurra, 2013).

En tal sentido, varios/as especialistas (Capelari et al., 2019) coinciden en que la relación entre inclusión educativa y las políticas de acompañamiento, como respuesta a la misma, suele presentarse de modo naturalizado, no problematizado. Incluso, en el caso de las políticas de acompañamiento y, particularmente de las tutorías, puede visualizarse el efecto del proceso de transferencia de políticas (Capelari et al., 2019). Esto sucede cuando ciertas reformas educativas, que se transfieren entre contextos, instalan el problema y la solución de modo anticipado a través de políticas y programas educativos. En muchos casos, los actores deben reinterpretar el problema y reconstruir las soluciones propuestas al interior de sus instituciones (Steiner-Khamsi, 2012). Este efecto se evidencia en el caso de las políticas de acompañamiento donde, como señalamos con anterioridad, se sintió particularmente la influencia de los procesos de globalización e internacionalización.

Por último, cabe señalar algunos de nuestros hallazgos respecto de la relación entre las políticas de acompañamiento y los procesos de inclusión educativa. A partir del análisis realizado acerca de las políticas implementadas en la UNR, pudimos identificar posibles efectos que construyen los espacios de acompañamiento estudiantil. Así, señalamos que las políticas de acompañamiento estudiantil promoverían dos tipos de efectos: de “ambientación” y de “inclusión”.

En el primer tipo de efecto, el de **ambientación**, hallamos que existiría una percepción del estudiante asociada al déficit, a su carencia de herramientas para afrontar la transición, y en donde el acompañar adoptaría una forma de brindar herramientas para promover su adaptación individual a la universidad. En esta perspectiva, impera una concepción de la igualdad inspirada en el principio de justicia de la igualdad de oportunidades (Dubet, 2014); esto es, se trata de brindar herramientas para que ese estudiante esté en las mismas condiciones que el resto. En muchos casos, aparece una idea de igualdad, pero asociada a la masificación, es decir que cada vez ingresen y egresen más estudiantes, sin distinguir los procesos específicos que generan la desigualdad. De este modo, se interpreta al abandono en términos de problema individual, de falta de herramientas –cognitivas, emocionales o metacognitivas– para hacer frente al nuevo nivel y sus desafíos.

En cambio, en el tipo de efecto que llamamos de **inclusión** se pondría en relación el abandono con los procesos de desigualdad social y se problematizarían, particularmente, las trayectorias de las/as estudiantes según su condición de clase, género o etnia. También se reconoce que las dificultades que encuentran los/as estudiantes en la transición se deben a los efectos de la fragmentación educativa, a la vez que aparece una mirada centrada en grupos sociales, en vez de individuos y problemas individuales, y en la necesidad de su inclusión. Si bien hallamos que en esta perspectiva puede predominar una concepción de igualdad asociada a un principio de justicia de igualdad de oportunidades, así como de igualdad de posiciones (Dubet, 2014), el elemento distintivo estaría en reconocer que de lo

que se trata es de acompañar, pero teniendo presente que es necesario que la institución también se transforme, así como la docencia, sus prácticas de enseñanza y su formación. De esta forma, el foco no estaría en la adaptación, sino en la transformación que supone incluir grupos sociales históricamente ausentes.

Desde nuestra perspectiva, estos efectos no existen como concepciones puras o tendencias realmente actuantes, sino que hipotetizamos que constituyen tensiones que atraviesan a los espacios de acompañamiento y que se visualizan, muchas veces de modo contradictorio, en las prácticas y sentidos que los actores institucionales construyen. Estas contradicciones, como mencionamos anteriormente, residirían en las distintas formas en que se concibe el abandono, los procesos de inclusión e igualdad, pero principalmente, en el lugar de responsabilidad en que se posiciona la institución y la docencia ante tales procesos. Así, el hecho de que imperen mayores tendencias hacia la “inclusión” o a la “ambientación” estaría en relación con la forma en que se articulan los elementos del dispositivo de trabajo, así como con las percepciones y sentidos que los actores institucionales sustentan y que conforman el encuadre del espacio de acompañamiento. De este modo, la forma en que se articula una determinada idea acerca de qué tipo de estudiante asiste a la universidad –y con qué dificultades y obstáculos se enfrenta– con distintas modalidades de entender la tarea de acompañar, así como de concebir a la inclusión y la igualdad, producirían determinados efectos. Estos, a su vez, se ponen en relación con distintos dispositivos de trabajo, en el marco de unas determinadas condiciones institucionales.

Conclusiones

A lo largo de este artículo, pudimos ver la ligazón entre las políticas de acompañamiento, el proceso de masificación estudiantil, particularmente ligado en Argentina a la recuperación democrática, y las políticas de admisión a la universidad. También, destacamos que algunas de ellas, las tutorías, ingresaron a las agendas de Educación Superior como dispositivos institucionales privilegiados para atender problemas como el abandono, la repitencia y el rezago (Capelari, 2017). Así, señalamos que la relación entre estas políticas y la inclusión educativa se presenta de modo naturalizada, no problematizada.

Varios de los debates aquí presentados dan cuenta de que la inclusión educativa no se puede restringir a mecanismos de admisión más democráticos y que supone desafíos en donde la enseñanza tiene un papel central. Incluso, señalamos que las políticas de acompañamiento estudiantil no garantizan por sí mismas y de modo automático procesos de inclusión educativa, sino que el modo en que se implementan así como los sentidos que las atraviesan, inciden en sus efectos. Por último, identificamos los posibles efectos que atraviesan a los espacios de acompañamiento que, de modo esquemático, denominamos como efectos de ambientación y de inclusión. Así, distinguimos que la forma en que se articula una determinada idea acerca de qué tipo de estudiante asiste a la universidad –y con qué dificultades y obstáculos se enfrenta– con distintas modalidades de entender la tarea

de acompañar, así como de concebir a la inclusión y la igualdad, producirían determinados efectos en los espacios de acompañamiento.

Finalmente, cabe destacar que, desde nuestra perspectiva, a 40 años de la recuperación democrática en Argentina, la concreción del derecho a la Educación Superior continúa siendo un desafío latente. Si bien, como hemos analizado, adquiere nuevos contornos en las condiciones actuales. A nuestro parecer, su materialización demanda un mayor involucramiento institucional en la problemática, así como espacios de debates en las universidades, facultades e institutos de Educación Superior acerca de la especificidad que adopta en cada caso y los efectos que las políticas de acompañamiento estudiantil están teniendo. Cabe destacar que, de ningún modo, la generación de políticas inclusivas puede ser exclusiva responsabilidad de un sólo espacio, es por ello que es necesario tender a una reflexión más abarcativa de toda la comunidad educativa en donde se problematicen las prácticas institucionales e incluso docentes.

Referencias bibliográficas

- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación en el sistema universitario argentino 1983-2007*. Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cambours de Donini, A. (2018). Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria. En Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (Comp.). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 17-38). Teseo. Recuperado de <https://www.editorialteseo.com/archivos/16017/los-inicios-de-la-vida-universitaria/>
- Capelari, M.I. (2017). *Políticas y prácticas de tutoría en la educación superior*. Editorial SB.
- Capelari, M.I., Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*, XII (17), pp. 99-108. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25301>
- Carli, S. (2012). *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.
- Cavarozzi, M. (1992). Beyond Transitions to Democracy in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 24(3), pp. 665-684. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/156779?seq=19>
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En Ezcurra, A.E. (Coord.). *Derecho*

a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina. Sentidos y alcances en el siglo XXI. En Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. (Comp.). *El Derecho a la educación superior en perspectiva regional* (pp.109-132). IEC, CONADU y CLACSO.

Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil.* Rosario, Argentina: UNR Editora.

Conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe. (2008). Declaración de la CRES 2008 y el Plan de Acción. Recuperado de <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>

Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Noveduc.

Doval, D. y Kaufmann, C. (1999). *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura.* Laborde.

Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Siglo XXI.

Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En Ezcurra, A.M. (Comp.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina* (pp. 21-52). UNTREF.

Ezcurra, A.M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial.* Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Frigerio, G. (2019). Oficio del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Noveduc.

García de Fanelli, A.M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 1(43), pp. 17-31. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55297/CONICET_Digital_Nro.863dd1c3-182e-4c2d-b0a6-cf6c2bf5f93d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

García Guadilla, C. (2006). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En Vessuri, H. (Comp.). *Universidad e investigación científica* (135-168). CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/vessuri/vessuri.html>

García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En Mollis, M. (Comp.). *Las universidades en*

- América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17-37). CLACSO.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Los Polvorines.
- Gorostiaga, J., Lastra, K.F. y Muiños De Britos, S.M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), pp. 151-173. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext&lng=pt
- Krotsch, P. (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? En Carli, S. (Dir.). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila.
- Krotsch, P. (2009). *Educación Superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Mainero, N. y Mazzola, C. (2015). La expansión de la Educación Superior en América Latina. Desafíos para la inclusión. En Mainero, N. y Mazzola, C. (Comps.). *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 199-221). Miño y Dávila Editores.
- Marchini, D. (2018). *Los cursos de ingreso como dispositivos para promover la equidad en el acceso a la educación superior. El caso de las universidades del conurbano bonaerense creadas en el kirchnerismo* [Tesis de Maestría no publicada]. FLACSO. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/13896>
- Mollis, M. (2015). Reformas neoliberales y misiones universitarias latinoamericanas. En Mainero, N. y Mazzola, C. (Comps.). *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 135-160). Miño y Dávila Editores.
- Montenegro, J. (2017). La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), pp. 1-14. Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose024>
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Ediciones UNGS.
- Pierella, M.P. y Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta Educativa*, (51), pp. 93-107. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000100009&lng=es&nrm=iso
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A.L., Krichesky, G., Poliak, N., Romero, M.M. y Charovsky, M.M. (2018). Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la

- educación superior. En Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (Comp.). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 39-68). Teseo. Recuperado de <https://www.editorialteseo.com/archivos/16017/los-inicios-de-la-vida-universitaria/>
- Rama Vitale, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Educación y Pedagogía*, XVIII(46), pp. 11-24. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6875>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Silva Laya, M.S. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (3), pp. 9-22. Recuperado de <https://www.saece.com.ar/relec/numero3.php>
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Siglo XXI Editores.
- Suasnábar, C. (2012). El marco normativo de las universidades y el debate sobre la autonomía: una lectura desde la producción académica. En Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (pp. 33-48). IEC-UNGS Ediciones.
- Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A. y Koursunsky, L. (Coord). (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: aportes para pensar la universidad latinoamericana*. IEC, CLACSO, UNA.
- Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018). *Estados en disputa. Auge y fractura del Ciclo de impugación al Neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo.
- Yann, C. (2018). Los estudiantes frente a la Ley de Educación Superior en 1995. El caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Estudios*, (40), pp. 75-92. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682018000200005

Políticas de ingreso a la universidad, a 40 años del retorno a la democracia y al cogobierno

Leandro Inchauspe*

Resumen

El trabajo aborda el ingreso y la permanencia de estudiantes en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y, en particular, la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), tomando como referencia el 40 aniversario del fin de la dictadura; la normalización universitaria y la democratización de las políticas de ingreso, dejando de lado el examen y sistema de cupo dictatoriales, en los ochenta y la creación de los Cursos de Nivelación en los noventa, centrales en la actual política de ingreso. Partimos de la afirmación de Domínguez respecto a las determinaciones que entrecruzan las políticas de ingreso: “han sido sumamente sensibles a los cambios de regímenes políticos y [a las] relaciones entre Estado y Universidades” (2010, p. 196) y de Juarros y Martinetto, respecto a los modelos de ingreso: “han girado, con variantes, alrededor de dos modelos de ingreso (...) ingreso directo (...) acompañado de cursos introductorios (...) con carácter no eliminatorio; el ingreso restringido (...) a partir de la aprobación de algún examen selectivo y puede ir o no acompañado de un cupo” (2008, p. 73). El corpus lo constituyen resoluciones universitarias y estadísticas de la UNC. Se pretende demostrar la influencia de los sucesivos regímenes políticos, desde una tendencia restrictiva hacia una inclusiva..

Palabras claves: Políticas de ingreso universitario, ingreso irrestricto, cursos de nivelación.

* Profesor en Historia, Profesor Adjunto, por concurso, a cargo del dictado del Curso de Nivelación de la Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Áreas de trabajo: Historia Reciente Argentina, desde perspectiva regional y local. Violencia política armada revolucionaria en Córdoba en las décadas de 1960 y 1970. Políticas de ingreso universitario en clave comparativa, en contextos dictatoriales y democráticos. Enseñanza de Historia Reciente en nivel secundario. Enseñanza en Derechos Humanos en nivel secundario y universitario. CE: leandro.inchauspe@unc.edu.ar

University income policies, 40 years after the return to democracy and co-government

Abstract

The work addresses the entry and permanence of students at the National University of Córdoba (UNC) and, in particular, the Faculty of Philosophy and Humanities (FFyH), taking as reference the 40th anniversary of the end of the dictatorship; university normalization and the democratization of income policies, leaving aside the dictatorial exam and quota system, in the eighties and the creation of Leveling Courses in the nineties, central to the current income policy. We start from Dominguez's statement regarding the determinations that intersect income policies: "they have been extremely sensitive to changes in political regimes and [to the] relations between the State and Universities" (2010, p. 196) and from Juarros and Martinetto, regarding income models: "they have revolved, with variations, around two entry models (...) direct entry (...) accompanied by introductory courses (...) with a non-eliminatory nature; restricted entry (...) upon passing a selective exam and may or may not be accompanied by a quota" (2008, p. 73). The corpus is made up of university resolutions and UNC statistics. The aim is to demonstrate the influence of successive political regimes, from a restrictive tendency to an inclusive one.

Keywords: University income policies, unrestricted entry, leveling courses.

Políticas de renda universitária, 40 anos após o retorno à democracia e ao cogoverno

Resumo

O trabalho aborda o ingresso e a permanência de estudantes na Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e, em particular, na Faculdade de Filosofia e Humanidades (FFyH), tomando como referência os 40 anos do fim da ditadura; a normalização universitária e a democratização das políticas de admissão, deixando de lado o sistema ditatorial de exames e cotas, na década de oitenta e a criação de Cursos de Nivelamento na década de noventa, centrais na atual política de admissão. Partimos da afirmação de Dominguez sobre as determinações que cruzam as políticas de admissão: "elas têm sido extremamente sensíveis às mudanças nos regimes políticos e [às] relações entre o Estado e as Universidades" (2010, p. 196) e de Juarros e Martinetto, Sobre os modelos de entrada: "giraram, com variações, em torno de dois modelos de ingresso (...) ingresso direto (...) acompanhado de cursos introdutórios (...) de caráter não eliminatório; ingresso restrito (...) mediante aprovação em exame seletivo e pode ou não ser acompanhado de cota" (2008, p. 73). O corpus é composto por resoluções universitárias e estatísticas da UNC. O objetivo é demonstrar a influência de sucessivos regimes políticos, desde uma tendência restritiva até uma tendência inclusiva.

Palavras-chave: Políticas de renda universitário, entrada irrestrita, cursos de nivelamento.

Introducción

En consonancia con el eje que articula el Dossier, esto es: “los vínculos entre los procesos educativos y la ampliación de derechos, en el contexto de los 40 años de la recuperación democrática”, el presente trabajo se interesa por el ingreso y la permanencia de los estudiantes, recorriendo aspectos de las políticas de ingreso en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y, en particular, a Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), tomando como referencia la proximidad del 40 aniversario de la salida de la dictadura cívico-militar del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional en 1983. Y poco después, la paulatina normalización universitaria, con el retorno a los mecanismos de co-gobierno y la democratización de las políticas de ingreso universitario, dejando de lado el examen y sistema de cupo establecidos en dictadura, pasando por la apertura del ingreso en la transición hacia la democracia de los 80 y la creación de los Cursos de Nivelación en los 90, espacios curriculares que constituyen la estrategia central de la actual política de ingreso.

Este recorrido se realiza, en términos conceptuales, a partir de la afirmación de Domínguez respecto a las determinaciones que entrecruzan las distintas políticas de ingreso adoptadas por las universidades nacionales (en adelante UUNN): “En tanto construcciones históricamente situadas, las políticas de ingreso han sido sumamente sensibles a los cambios de regímenes políticos y, en consecuencia [a las] relaciones entre Estado y Universidades” (2010, p. 196) y de Juarros y Martinetto, respecto los modelos de ingreso, directo o restringido, en pugna históricamente en nuestro país:

La discusión y la legislación argentina sobre el tema han girado, con variantes, alrededor de dos modelos de ingreso (...) ingreso directo puede o no ir acompañado de cursos introductorios, algunas veces incorporados al curriculum (...) con carácter no eliminatorio; el ingreso restringido se obtiene a partir de la aprobación de algún examen selectivo y puede ir o no acompañado de un cupo. (2008, p. 73)

El corpus de análisis lo constituyen resoluciones universitarias y estadísticas de la propia UNC. Se pretende demostrar la influencia de los sucesivos regímenes políticos, desde una tendencia restrictiva hacia una inclusiva. Tránsito que se ha realizado, en líneas generales, de manera sostenida en estas casi cuatro décadas de democracia, pero sin lograr una resolución acabada respecto a la permanencia y el egreso.

Bajo la dictadura

El de la dictadura cívico-militar, en continuidad con políticas ya implementadas previamente, fue un modelo decididamente restringido (hemos trabajado sobre esto en

Inchauspe y Solis, 2019). Al respecto, Philip ha destacado que: “En septiembre de 1976, el ministro de Educación de la Nación, Ricardo Bruera, anunció la implementación del sistema de cupos para el ingreso a las universidades, justificado como un paso necesario para su redimensionamiento y reordenamiento” (2013, p. 246).

En efecto, durante el período dictatorial, se desasoció la inscripción de la obtención de la condición de estudiante, filtrada por un examen de ingreso y un cupo. En su primer año de aplicación, 1975, se estableció un número (12.000 estudiantes universitarios) que implicaba una restricción cercana al 30% en relación al número de ingresantes del año anterior (Inchauspe y Solis, 2019, pp. 159-161). Esta política de *desmasificación* de la UNC se intentaría completar luego, estableciendo un arancel, eso sí, acompañado de declaraciones respecto a la intención de que no se convirtiera en un impedimento al ingreso de estudiantes de menores recursos:

En septiembre de 1980, el Rectorado de la UNC comunicó precisiones del arancel (...) Con respecto a los destinos de los fondos así recaudados se comunicó: “Se estructurará un sistema de subsidios o becas para todos los que no puedan abonar el arancel (...) de tal manera que surja con claridad la voluntad de no impedir el acceso a la enseñanza superior a los que tengan menos recursos económicos, sino por el contrario, la de favorecer el acceso de todos los aspirantes. Los fondos que se recauden por vía de arancelamiento deberán ser destinados a servicios para los alumnos en forma de becas, subsidios y créditos; y para mejorar bibliotecas y fomentar la realización de actividades recreativas y deportivas”. (La Voz del Interior, 2/9/1980, p. 9, citado en Inchauspe y Solis, 2019, pp. 166-167)

Los efectos estadísticos de esta política de ingreso restringido y desmasificación de las universidades pueden observarse en forma contundente: la UNC registraba 55.001 estudiantes en 1974, momento de mayor expansión en los años anteriores al golpe, descendiendo a 35.062 en 1980. En la FFyH, la baja era más pronunciada aún: de 5.178 estudiantes en 1974, a 2.563 en 1980; es decir, poco menos de la mitad (Inchauspe, 2017, pp. 5-6).

El retorno a la democracia

Si el retorno a la democracia, al cogobierno y al ingreso irrestricto significó, como señala Chiroleu (2009), la adopción de un sistema formalmente abierto, ello supuso igualmente que operaron otras instancias de selección en el transcurso de las carreras, situación que se

expresa en la tasa de abandono en el ingreso superior al 50; dato que, más allá de variaciones estacionales y por carreras, por su permanencia puede considerarse como estructural¹.

Sin embargo, como señalan Abratte y Moyano, el inicio del tránsito hacia la democracia supuso la “recuperación de la institucionalidad democrática: normalización de las UUNN, conformación de los Organismos Colegiados de Gobierno, reapertura de los Centros de Estudiantes, recuperación de la autonomía universitaria” (2013, p. 299). Dentro de lo que destacan como impactando “profundamente” en la salida de las universidades nacionales de la dictadura, justamente señalan “fue la apertura del ingreso a las carreras universitarias, sin ningún tipo de restricción [con la eliminación] del cupo universitario y el examen de ingreso” (2013, p. 299) a la que atribuyen como aspecto clave de la “explosión” de las UUNN y su democratización. Posteriormente, presentan estadísticas comparativas entre el total de las UUNN de entonces y la UNC, que muestran tanto la caída de la matrícula como efecto de las restricciones dictatoriales, consistentes con lo que hemos constatado, como el gran crecimiento producto de la apertura: caída de entre el 30% y el 33% (tomando los años 1975/1980); incrementos del 60% a casi el 100% por ciento, en el segundo caso. También se señalan que la apertura no logró evitar que

(...) tiene también un alto coeficiente de deserción, que oscila entre el 35 por ciento y el 60 por ciento, según las características de las carreras y que se hace más notable en el primer año como consecuencia de la desconexión anotada entre ésta y el ciclo precedente [lo que] limitaba los alcances democratizadores de la ampliación del ingreso. (2013, p. 300)

El cambio de contexto que suponía la salida de la dictadura hacia la democracia impactó en la apertura y la explosión de la matrícula, pero comenzando a evidenciarse otra problemática: la permanencia.

Aún con este marco, la UNC recién implementaría un dispositivo específico para atender a la situación de ingreso con la resolución 344/1990 del Consejo Superior, estableciendo los cursos o ciclos de nivelación, cuya definición se delegaba a cada unidad académica. Por ello, en él prestamos especial atención a las decisiones tomadas en la FFyH tendientes a que estos cursos den respuestas a esta situación. En efecto, en 1997, se establece la primera reglamentación efectiva, a través de la ordenanza 6/1997 del Consejo Directivo. Se estableció, entre otras cuestiones relativas a las condiciones de cursado, que

¹ Si bien para el presente trabajo no relevamos estadísticas generales, más allá de los datos históricos del período dictatorial, podemos sostener esta afirmación observando algunos momentos del ingreso a la carrera de Historia en los últimos diez años –a partir de datos del Sistema SIU Guaraní. En 2013, se inscribieron 434 estudiantes y 222 no obtuvieron las condiciones ni de promocionales, ni de regulares; en 2018, fueron 383 y 217 respectivamente y en 2023, 320 y 167. Por su parte, los distintos equipos docentes de los cursos de Nivelación de la FFyH coinciden en estas apreciaciones: poco menos del 50% de las personas inscritas obtienen condiciones de aprobación al final del cursado. Cabe la aclaración respecto a que es más complejo establecer cuántos obtienen la condición de libre por no alcanzar a aprobar exámenes parciales y trabajos prácticos y cuántos no registran ninguna actuación más allá de la inscripción.

‘El Curso de Nivelación (...) tiene carácter introductorio y no restrictivo’ (...) se listaban las competencias centrales para el ingreso (...) ‘comprensión lectora – producción escrita – capacidad crítica – resolución de problemas’ (...) [los contenidos] ‘dos núcleos temáticos: 1) Introducción a la Problemática universitaria 2) Introducción a la Problemática Específicas de cada Carrera’. (Inchauspe, 2017, p. 8)

Dicha Ordenanza tomará decisiones de larga perdurabilidad en los Cursos de Nivelación de la facultad, tales como el carácter “introductorio y no restrictivo” de los mismos; las capacidades a desarrollar “comprensión lectora, producción escrita, capacidad crítica, resolución de problemas”, los contenidos: “1) Introducción a la Problemática universitaria 2) Introducción a la Problemática Específicas de cada Carrera” y las estructuras de los equipos docentes –que aún no cabría calificar como cátedras– “un coordinador docente (...) jefe de trabajos prácticos (...) ayudante alumno [de] carácter interino [por] dos Cursos de Nivelación consecutivos”.

Al poco tiempo, las diferencias que tensionaban posiciones respecto a la problemática del ingreso, entre una Escuela de Psicología con ciertas características de masividad –dentro de los números de la FFyH– y la conducción del Centro de Estudiantes² se expresaban en la Resolución 436/98 del HCD que modificó algunas cuestiones de la acreditación. En efecto, ante la posibilidad de que los ingresantes que no hubieran al menos regularizado el Curso de Nivelación pudieran iniciar el cursado de las restantes materias de primer año, en espera de rendir y aprobar el curso en los turnos de mayo o junio, el claustro estudiantil definió como “elemento fundamental” de la cuestión en discusión “mantener (...) tres turnos de examen para los alumnos libres”. Finalmente, la decisión expresaba algún tipo de equilibrio, al mantener los tres turnos para libres, pero adelantándolos a dos períodos en marzo y un turno especial en abril, con el requisito de tener aprobado o al menos regularizado el curso, para “realizar la inscripción en el año académico y en las asignaturas de primer año”. Lo cual significaba una restricción, al menos a los alumnos libres que no pudieran aprobar hasta abril del año de ingreso.

Los efectos de la convivencia de carreras con muy desiguales cantidades de ingresantes no alcanzaron a morigerarse totalmente cuando Psicología fue facultarizada en 1998 y se sancionó un nuevo reglamento para el Curso de Nivelación, la Ordenanza 03/2002 del HCD. Por caso, cuando se enunciaban las condiciones de cursado remitiendo al Régimen de Alumnos vigente, en el artículo 5 de la Ordenanza que estamos analizando, se aclaraba que,

² En manos de un frente de agrupaciones independientes de izquierda con base en las escuelas de la universidad y alguna presencia político partidaria, denominado “Participación y Resistencia Estudiantil – PyRE”, recogía en sus posiciones la tradición anti-restrictiva de la izquierda estudiantil de los años 80. La segunda fuerza de entonces, la agrupación radical Franja Morada, si bien con posiciones mucho más permeables a la lógica neoliberal hegemónica en los años 80, mantenía también en este punto la posición reformista del ingreso irrestricto. Esto se expresaba en la resolución a la que haremos referencia, que menciona a dos consejeros estudiantiles de las agrupaciones citadas, denotando un acuerdo en este asunto, que no necesariamente se expresaba en otras cuestiones de la política universitaria.

“por las características particulares de sus respectivos objetos de estudio”, las carreras de la Escuela de Artes podían “fijar especiales condiciones para el cursado y para alumnos libres”.

Pese a ello, se mantenían las características principales de la arquitectura institucional definida cinco años antes: la regularidad del Curso de Nivelación tenía una duración de tres años, al igual que cualquier otra materia, y permitía la matriculación al primer año de la carrera; aunque debía ser aprobado para cursar o rendir las materias del segundo año. Se mantenía, pese a todo ello, que era requisito regularizar o aprobar el curso para poder asistir a las clases de primer año. También se mantenían los contenidos, los equipos docentes y los mecanismos, tiempos y criterios para la selección de dicho personal, que seguía siendo interino. Poco después, se avanzaría en la homologación de los cursos con las modalidades de las cátedras, cuando la Resolución 453/2004 del HCD equipararía las funciones del coordinador con las de un profesor adjunto, y lo incluía en las comisiones evaluadoras que tenían a su cargo la selección del resto del personal docente.

Por entonces, se iniciaba también un dispositivo que tiene continuación hasta la actualidad: los Paneles sobre Derechos Humanos destinados a estudiantes ingresantes a las diversas carreras que brinda la facultad, iniciados en 2004, actividad transversal para todos los cursos de nivelación de las diferentes carreras, con la participación de investigadores/as y de militantes de diversas organizaciones (Inchauspe, 2020).

En 2006, en un contexto político fuertemente distinto al del neoliberalismo hegemónico en los años 90, la FFyH establecería otra modificación al diseño de sus políticas de ingreso. La resolución 496/2006 del Consejo Directivo creaba el *Programa de Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con el nivel medio*. La perspectiva ya se dirigía a la escuela secundaria, como etapa previa al ingreso universitario, y a la continuidad de los desafíos en todo el primer año de cursado. No suponía sólo una reglamentación de los cursos, sino un programa integral para “facilitar el pasaje de los estudiantes desde la escuela secundaria hacia las diferentes carreras”. Además, el programa se plantea también objetivos de investigación, respecto a “logros y dificultades en el primer año de cursado”, es decir, luego de concluida la etapa de nivelación. En relación con “las dificultades de diverso tipo que manifiestan los estudiantes en el inicio de las carreras”, en el marco de los objetivos, se mencionan las que se definen como sus manifestaciones principales, a saber:

(...) el ausentismo, la no presentación de los alumnos a los exámenes (...) o bien el fracaso en los mismos, el recursado de materias, que llevan al retraso en el cursado de la carrera (...) y en una proporción que no es posible conocer con exactitud, pero que se sabe que es alta, el abandono de los estudios.
(Resolución 496/2006)

Se trata de las dificultades que pueden considerarse normalizadas a partir de las políticas abiertas de ingreso (deserción, retraso en las carreras) que tensionan el alcance democratizador de la apertura.

Las últimas modificaciones institucionales de este largo recorrido, se produjeron en 2022, con la creación del Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores para

(...) acompañar los procesos de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes (...) bajo el postulado de que las trayectorias de quienes se inician y continúan en la vida académica se configuran no sólo a partir de experiencias de índole personal sino también de procesos de formación colectivos en los que intervienen múltiples actores. (Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022)

Creemos que en este caso, el elemento del contexto determinante no es el régimen político como en otros casos, sino que está ligado a la pandemia y la obligada virtualidad que supuso, que probablemente agudizaron dificultades estructurales. Es la etapa que estamos viviendo.

Una trayectoria fundante de las políticas de ingreso a la FFyH

En la FFyH, se produce la particularidad de que las primeras décadas de implementación de los Cursos de Nivelación están asociadas a una docente en particular: Graciela Biber. En efecto, Biber se integró al primer espacio institucional que asumió tareas de gestión académica sobre los cursos, la Unidad Pedagógica de la Facultad, y pasó luego a ser coordinadora general a partir de su disolución. Recientemente, se realizó un reconocimiento a su trayectoria, en el marco de una de las actividades que impulsara: los Paneles de Derechos Humanos, en cuyo marco se realizó una entrevista³ sobre la cual nos detendremos en este apartado.

En efecto, cuando Graciela Biber relata su trayectoria, refiere a diversas tareas laborales,

“Hasta el 90 que paso a formar parte de la unidad pedagógica que fue creada en el 90 y justamente uno de sus objetivos era tomar a cargo los cursos de ingreso de que, en ese momento, se habían aprobado por resolución de la universidad (...) en ese momento formaban parte también psicología y artes como escuelas”
(Área de Tecnología Educativa ATE FFyH, 22 de febrero de 2023, 3m15s)

En ese marco, menciona lo que podríamos considerar antecedentes de los Cursos de Nivelación, sobre lo que sería necesario avanzar en otra etapa de nuestras indagaciones: “en esos años previos al 90, se generaron como especies de talleres para recibir a los ingresados (...) no eliminatorios” (Área de Tecnología Educativa ATE FFyH, 22 de febrero de 2023, 10m55s).

Ya en la etapa que se abrió con la Resolución 334/1990 del Consejo Superior que creó el espacio curricular específico, en el relato de Biber encontramos que la preocupación

³ La entrevista, a cargo de Vanesa Lopez, Coordinadora del Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores recientemente creada, complementó una serie de actividades enmarcadas en los Paneles de Derechos Humanos realizados en el corriente año, que incluyó un reconocimiento institucional de la Facultad, de carácter público, a la trayectoria de Biber quien, como titulamos el apartado, cumplió un rol fundante en las políticas de ingreso a la FFyH.

principal de la facultad no se situó tanto en facilitar el tránsito entre distintos niveles del sistema educativo, sino en restaurar lazos dañados por el régimen político dictatorial que se estaba intentando dejar atrás. En sus palabras:

“Como objetivo principal, una de las cuestiones principales que nos interesaba en ese momento era fortalecer los vínculos entre estudiantes de las distintas carreras para generar más pertenencia a la Facultad porque veníamos del proceso Cívico militar que nos había resultado tan, tan dolorosamente tremendo para todos y la facultad también había sufrido (...) en el 83, cuando se reinstala la democracia, se empieza a generar un tipo de vínculos que costó mucho fortalecer. Porque en ese momento compartíamos aulas y espacios con gente que había estado en el proceso y con los que habían reincorporado. Entonces una de las cuestiones que nos interesó fue justamente generar un espacio donde los estudiantes de las distintas carreras pudieran sentirse pertenecientes a una facultad que los acoge, los engloba”. (ATE FFyH, 22 de febrero de 2023, 4m3s)

Resulta interesante la apreciación, que nos plantea no sólo la temporalidad propia de la transición en el ámbito universitario, que puede no resultar coincidente con la del sistema político en general; toda vez que al año del primer recambio constitucional entre Alfonsín y Menem, que desde el punto de vista formal podría tomarse como cierre de la etapa de transición, el recuerdo de Biber es aún el de ese delicado tránsito entre regímenes políticos distintos. Y también una cuestión poco abordada en nuestros ámbitos: el continuismo de personas ingresadas y/o identificadas con la dictadura, y las dificultades que significaba respecto a los vínculos y las prácticas.

Avanzando respecto a su recorrido en la problemática del ingreso a la FFyH –relata el cierre de la Unidad Pedagógica y la sanción de la ordenanza 6/1997 del Consejo Directivo a la que ya nos hemos referido, a partir de la cual asumía la Coordinación General de los cursos hasta su jubilación en 2016– aparece otra característica específica de las carreras: la heterogeneidad de sus ingresantes. En palabras de Graciela Biber:

“Lo que significa trabajar con personas que recién ingresan a la universidad, que en el caso nuestro, las distintas carreras tenían como perfiles distintos, porque había gente que venía de prácticas instaladas, por ejemplo archivología, bibliotecología, gente que a lo mejor había terminado hace mucho su secundario, pero estaba inserto en la práctica docente, con ingresantes que venían por primera vez a la universidad, con ingresantes que ya habían hecho otras carreras (...) y también con ingresantes que era la primera generación [universitaria]. Entonces, en esa heterogeneidad era muy difícil generar propuestas que satisfagan las demandas de todos y había que reajustar y revisar muy críticamente”. (ATE FFyH, 22 de febrero de 2023, 7m56s)

Si bien no estamos en condiciones de desarrollarlo en este momento, aparece la pregunta respecto a si esa heterogeneidad, además de particularidades propias de las personas atraídas por las carreras de la facultad, no estaba ligada también a otro efecto de algunas características del régimen político neoliberal que en esos años se estaba implementando. Nos referimos a la segmentación del sistema educativo que supuso la política de descentralización del nivel secundario. Al respecto, López y Kravetz han destacado en este proceso, las políticas de corte neoliberal que se impusieron, la decisiva influencia de organismos multilaterales de crédito como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, la Ley Federal de Educación como marco normativo, que dieron por resultado “la fragmentación del sistema en relación a resultados educativos, distribución de fondos, tipos de programas que se implementaron (...) se puede visualizar la emergencia de un sistema educativo con francos signos de segmentación y diferenciación entre regiones y provincias” (2017, pp. 63-64).

La atención a las transformaciones de los regímenes políticos que constriñen las orientaciones universitarias aparecen con nitidez cuando Biber menciona el origen de los Paneles de Derechos Humanos⁴, en el cual su participación fue decisoria:

“Los paneles de Derechos Humanos que surgen a partir de que habíamos tenido, habíamos atravesado la crisis del 2001 y en el 2002 yo noté como un decaimiento tan grande emocional y un desgano tan, tan tremendo, que yo digo a los ingresantes no podemos recibirlos así, a los ingresantes hay que mostrarles que el futuro es posible, entonces en la primera convocatoria llamamos a profesores y organizaciones que estaban trabajando con proyectos colectivos con impacto social y en las organizaciones lo mismo como para que esos ingresantes vieran que es posible una vida mejor, siempre trabajando con otro. Y aunque seamos diferentes, con tolerancia y respeto”. (ATE FFyH, 22 de febrero de 2023, 35m21s)

El párrafo, que nos permitimos citar en extenso, es revelador de la preocupación por los elementos contextuales, y la necesidad de dar una respuesta en el sentido de la inclusión, que apunte a fortalecer vínculos afectados y contribuye a que se avizore una perspectiva de futuro colectivo.

El fortalecimiento institucional de los Cursos de Nivelación

Antes del cierre, nos detenemos brevemente en un aspecto clave: la asignación de recursos para los equipos docentes encargados de garantizar el ingreso y la permanencia

⁴ Los Paneles de Derechos Humanos, de larga continuidad en los cursos de las ocho escuelas y departamentos que conforman la Facultad, se desarrollan en una jornada intensiva, con distintos horarios y locaciones universitarias, convocando a especialistas en la temática en sentido amplio –procesos de memoria, verdad y justicia; historia reciente, educación, salud, derechos sexuales y reproductivos, pueblos indígenas, entre otros– junto a militantes de diversas organizaciones. De esta forma, desde el inicio de sus carreras, se realiza un esfuerzo institucional por poner en escena las derivas sociales en que la universidad pública está implicada. Hemos trabajado al respecto en Inchauspe (2020).

al menos, durante las primeras semanas de los/as estudiantes ingresantes. Al respecto, contamos con un informe presentado por la Secretaría Académica de la Facultad al Consejo Directivo, que historiza el financiamiento de los planteles docentes a cargo de los Cursos de Nivelación desde sus orígenes. Hasta 2010, a casi veinte años de la creación de estos espacios curriculares específicos, los/as docentes de dichos cursos “eran retribuidas a través de contratos temporarios y bimensuales (por los meses de febrero y marzo)” (Giménez y González, 2023, p. 12); año a partir del cual se inicia un proceso de mejoras presupuestarias paulatinas: creación de cargos de Profesores/as Adjuntos a cargo del dictado y de Asistentes, que se irán asignando paulatinamente a cada una de las ocho escuelas y departamentos (lográndose, en 2017, que cada una cuente con al menos un cargo de Adjunto y de Asistente). Estos cargos se cubrirán por concurso público de antecedentes y oposición sustanciados a partir de 2012 –lo que permitía contar con equipos de trabajo permanente, no sólo en los meses de dictado de los cursos– también de manera paulatina, para llegar a que, en 2022, las ocho carreras contaran con el mínimo de dos cargos permanentes. Además, se aumentó la cantidad de cargos de Asistentes temporarios y el tiempo de sus designaciones, que tras la pandemia del COVID-19 llegaría a ser de seis meses; así como el estipendio para Ayudantes/as Alumnos/as, que constituyen un importante nexo articulador entre docentes y estudiantes ingresantes, por su mayor cercanía generacional.

En definitiva, podemos acordar con las autoridades de Secretaría Académica en que se trata de “un proceso sostenido y permanente derivado de una política institucional coherente y anclada en una perspectiva incluyente hacia los estudios superiores” (2023, p. 14). Notable porque, en general, se realiza en el marco de distintos regímenes políticos –más proclives a sostener el financiamiento estatal a la Educación Superior, como es el caso de los gobiernos de orientación nacional-popular; o menos a hacerlo, como sucediera en la etapa de retorno a políticas neoliberales; o en gobiernos nacional-populares condicionados por crisis sanitarias, económicas y restricciones producto del endeudamiento externo–. Pero siempre sin incremento real de las partidas presupuestarias nacionales destinadas a sueldos docentes, sino por medio de “un ajustado y estratégico dispositivo de seguimiento y de control de los movimientos” (2023, p. 2) de los cargos disponibles, para lograr ahorros que puedan ser anualizados, sosteniendo así la creación de cargos nuevos y/o la mejora de la dedicaciones de los existentes.

Conclusiones

A modo de cierre, creemos que el tránsito desde el ingreso restringido y con cupo que estableció una dictadura preocupada en desmasificar la universidad, hasta el ingreso directo decidido en un régimen político que comenzaba a transitar hacia la democracia, y el retorno de los mecanismos del cogobierno y la autonomía universitaria, acompañado de un curso introductorio a partir de los 90, es indudablemente un avance en una perspectiva de cuatro

décadas, aún sin haber logrado el desafío que sigue al ingreso, la permanencia. Sin embargo, esfuerzos institucionales, presupuestarios y académicos se han conjugado para abrir las puertas de la FFyH. No es poco, en un balance de 40 años de democracia y normalización universitaria, siempre en construcción.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J.P y Moyano, J. (2013). La Universidad Nacional de Córdoba y el retorno de la democracia. En Saur, D. y Servetto, A. (coords.). *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, pp. 297-319, Tomo II. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 48/5. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie4852153>
- Dominguez, G. (2010). Los debates teórico-políticos acerca del ingreso de estudiantes a la Universidad Pública Argentina. En Vélez, G., Bono, A., Cortese, M., Dominguez, G., Jakob, I. y Ponti, L. (Coordinadoras). *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (pp. 195-206). Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Inchauspe, L. (2017). Universidad, regímenes políticos e ingreso: una mirada desde los Cursos de Nivelación. *Cuadernos de Educación* Año XIV – N° 14. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16952/16616>
- Inchauspe, L. (2020). Paneles sobre Derechos Humanos: educar en Memoria y DDHH en el ingreso a la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Un balance, a 14 años. En Pino, M., Garbero, G. y Corral, M. (Edit.). *Lenguajes de la memoria y los Derechos Humanos III: asedios al archivo, la literatura, los territorios, las pedagogías y la creación*, pp. 385-396. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba y Narvaja Editor.
- Inchauspe, L. y Solis, C. (2019). ‘Los estudiantes comprendieron la misión de la Universidad: el docente, de enseñar; ellos, de aprender’. La UNC de la intervención a la dictadura: políticas de ingreso y disciplinamiento. En Abratte, J.P. y Roitemburd, S. *Workshop hacia los cien años de la Reforma del ‘18: discursos y efectos del reformismo en la historia de la educación, la cultura y la política argentinas* (pp. 143-180). Editorial de la FFyH-UNC.
- Juarros, M.F. y Martinetto, A. (2008). Educación, ciudadanía y democracia. Análisis en torno al acceso de los sectores sociales de menores ingresos. *Temas y Debates*, (16), pp. 61-84. Recuperado de <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16>

López, V. y Kravetz, S. (2017). Relaciones intergubernamentales y materialización de las políticas inclusivas en el contexto de los gobiernos progresistas en Argentina. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 19(40).

Philp, M. (2013). La dictadura cívico-militar de 1976 y la transición democrática. En Gordillo, M. y Valdemarca, L. *Facultades de la UNC, 1854-2011* (pp. 243-254). Editorial de la UNC. Recuperado de [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19514/Facultades_UNC_Gordillo_Valdemara_comps%20\(3\).pdf?sequence=3](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19514/Facultades_UNC_Gordillo_Valdemara_comps%20(3).pdf?sequence=3)

Fuentes

Área de Tecnología Educativa ATE FFyH (22 de febrero de 2023). Entrevista a Graciela Biber. Ex coordinadora de Ciclos de Nivelación de la FFyH. [Archivo de Vídeo]. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=i1WEIrd12BA>

Facultad de Filosofía y Humanidades. (2022). Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores. Recuperado de ffyh.unc.edu.ar/noticias/06/2022/area-de-inclusion-estudiantil-a-los-estudios-superiores

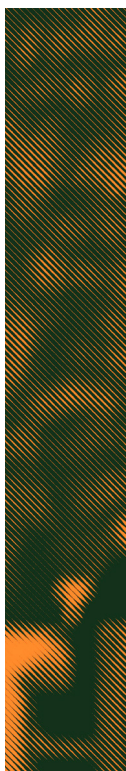
Giménez, G. y González, M.L. (2023). Proyecto de promoción y mejora de docentes - Adjuntos a cargo y equipos de ingreso, en IF-2023-00755380-UNC-SAC#FFYH Proyecto de promoción y mejora de docentes en ejercicio: adjuntos a cargo y equipos de ingreso año 2023, a orden #2 del EX-2023-00755920- -UNC-ME#FFYH SACA E/ Proyecto de promoción y mejora de docentes - Adjuntos a cargo y equipos de ingreso.

Ordenanza 03/2002. Honorable Consejo Directivo, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Ordenanza 06/1997. Honorable Consejo Directivo, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Resolución 334/1990. Honorable Consejo Superior, Universidad Nacional de Córdoba.

Resolución 436/1998. Honorable Consejo Directivo, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.



Sostener trayectorias escolares de nivel primario: articulaciones locales entre familias, apoyos escolares y escuelas en un barrio popular de la CABA

Serena Aylen Santos*

Resumen

Este trabajo presenta parte de los hallazgos de una investigación que analiza la puesta en acto a escala local del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires) que funciona bajo el modelo de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil. Se analizarán las articulaciones que se generan en el marco de dicho programa entre referentes familiares de estudiantes de nivel primario que asisten a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, los coordinadores y educadores que se desempeñan en estos espacios y los equipos directivos de dos escuelas en el Barrio Ricciardelli. El eje transversal del análisis son las percepciones de las referentes familiares sobre los apoyos escolares, dando cuenta de cómo los sentidos que construyen en torno a la escolarización informal se diferencian de los que construyen los directivos y los equipos territoriales del club. Se verá cómo los apoyos escolares se constituyen en un soporte (Martucelli, 2007) que les permite a las familias reponer un capital cultural-escolar (Bourdieu, 2000) para sostener y acompañar a sus hijos en la escolarización. La investigación asumió un enfoque cualitativo, utilizando la

* Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Doctoranda en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede argentina); Licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires); becaria doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. CE: ssantos@flacso.org.ar

estrategia metodológica de estudio de caso. Se realizaron diez entrevistas en profundidad a los actores mencionados durante 2021.

Palabras claves: Programas socioeducativos, apoyo escolar, escuela primaria, familias, Barrio Ricciardelli.

Sustaining educational trajectories at primary level: local articulations between families, school support centers and schools in a marginal neighborhood of CABA

Abstract

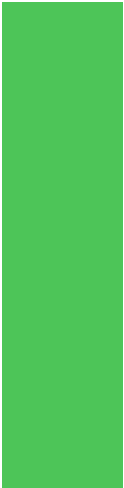
This paper presents part of the findings of a research that analyzes the local implementation of the socio-educational program Red Comunitaria de Apoyo Escolar (Ministry of Education, CABA), which operates under the model of associated management with civil society organizations. We will analyze the articulations generated within the framework of this program between mothers of primary school students who attend the school support program of the Madre del Pueblo Club, the coordinators and educators who work in these spaces and the directors of two schools in the Ricciardelli neighborhood. The transversal axis of the analysis are the perceptions of the family referents on school support, showing how the meanings they construct around informal schooling differ from those constructed by the directors of schools and territorial teams. It will be shown how school support centers constitutes a support (Martucelli, 2007) that allows families to replenish a cultural-scholastic capital (Bourdieu, 2000) to accompany their children in schooling. The research assumed a qualitative approach, using the case study methodological strategy. Ten in-depth interviews were conducted with the aforementioned actors during 2021.

Keywords: Socio-educational programs, school support, elementary school, families, Ricciardelli Neighborhood.

Sustentar trajetórias educativas no nível primário: articulações locais entre famílias, centros de apoio escolar e escolas num bairro marginal do CABA

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma investigação que analisa a implementação a nível local do programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (Ministério da Educação, CABA), que funciona sob o modelo de gestão associada com organizações da sociedade civil. Analisaremos as articulações que se geram no âmbito deste programa entre os familiares dos alunos do ensino primário que frequentam o apoio escolar no Clube Madre del Pueblo, os coordenadores e educadores que trabalham nestes



espaços e as equipas de gestão de duas escolas do bairro Ricciardelli. O eixo transversal da análise são as percepções dos referentes familiares sobre o apoio escolar, mostrando como os significados que eles constroem em torno da escolarização informal diferem daqueles construídos pelas directores de escolas e equipas territoriais do clube. Ver-se-á como o apoio escolar constitui um suporte (Martucelli, 2007) que permite às famílias reconstituir o seu capital cultural-escolar (Bourdieu, 2000) para apoiar e acompanhar os seus filhos na escolaridade. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizando a estratégia metodológica de um estudo de caso. Foram realizadas dez entrevistas em profundidade com os actores acima mencionados durante o ano de 2021.

Palavras-chave: Programas socioeducativos - apoio escolar - ensino básico - famílias - Bairro Ricciardelli.

Introducción

Este artículo presenta parte de los hallazgos de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, sede Argentina) titulada *Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la CABA* (Santos, 2022), investigación que se inscribe en el entrecruzamiento de los campos de la política educativa y la sociología de la educación¹. Desde un enfoque cualitativo y utilizando la estrategia metodológica de estudio de caso (Stake, 1995), la tesis abordó la puesta en acto a escala local del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (en adelante RCAE), perteneciente al Ministerio de Educación de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que funciona bajo el modelo de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil.

El programa RCAE se implementa desde 2013 brindando apoyo escolar gratuito en clubes, parroquias y otros espacios de referencia barrial que se constituyen en centros de apoyo escolar destinados al fortalecimiento y sostenimiento de la escolarización de estudiantes de primaria y secundaria. Uno de sus pilares es el principio de la corresponsabilidad, que se encuadra en el paradigma de la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes con la sanción de la Ley N° 26.061 en 2005. En este marco, el Ministerio de Educación otorga a las organizaciones un subsidio económico, una metodología de trabajo y un acompañamiento técnico para que las mismas gestionen estos espacios en distintos barrios de la ciudad.

El objetivo general de la tesis fue comprender cómo se configuran las articulaciones locales para el sostenimiento de trayectorias escolares del Nivel Primario entre el equipo técnico del programa RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares de la Organización Madre del Pueblo, los equipos directivos de dos escuelas y referentes familiares de estudiantes en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex Villa 1-11-14). El análisis aquí presentado, se enfoca en las articulaciones que se realizan entre las familias de estudiantes que participan en los apoyos escolares del club Madre del Pueblo, los coordinadores y educadores de dichos espacios y los equipos directivos de las dos escuelas cercanas al Barrio Ricciardelli², haciendo hincapié en un nivel micro de la implementación de la política analizada. El eje transversal al análisis son las percepciones de las familias del Barrio Ricciardelli sobre los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo y las tensiones que se generan en torno a los sentidos que los distintos actores construyen sobre la escolarización formal e informal. Además, se toma como punto de partida una cuestión que adquirió centralidad en el relato de los coordinadores de los apoyos escolares, que es la problemática actual sobre la pérdida de efectividad de la escuela primaria. Ello con el propósito de presentar una discusión en

¹ Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que implica el uso de “o/a”, se emplea el masculino genérico clásico. Sin embargo, es importante aclarar que con su uso no se pretende discriminar ni señalar diferencias entre varones, mujeres y otras identidades de género.

² Estas escuelas se ubican en zonas linderas al Barrio Ricciardelli, por lo que muchos de sus estudiantes asisten a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo.

torno a los sentidos y percepciones de los distintos actores entrevistados sobre el rol de la educación, de la escolarización y sobre los aportes que cada uno hace desde su posición al acompañamiento y sostenimiento de trayectorias escolares. En este marco, se plasman una serie de interrogantes que orientaron el análisis: ¿Cómo familias de sectores populares construyen sentidos sobre la escolarización de sus hijos en el contexto de la implementación de políticas socioeducativas focalizadas? ¿Qué tensiones se generan alrededor de los sentidos que los distintos actores le asignan a estos espacios? ¿Qué herramientas o capitales ponen en juego las familias de sectores populares para acompañar a sus hijos e hijas en la escolarización? ¿Cuál es el rol que los actores le asignan a los apoyos escolares respecto de acompañar el logro de aprendizajes adecuados al cronosistema escolar?

El texto se encuentra organizado en dos apartados. El primero analiza cómo las familias de estudiantes que asisten a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo construyen sentidos sobre el sostenimiento de la escolarización de sus hijos. El segundo analiza las percepciones cruzadas entre la vicedirectora de una de las escuelas y los coordinadores y educadores de los centros de apoyo escolar en torno al acompañamiento de trayectorias escolares, lo cual expresa algunas tensiones relacionadas a los sentidos que las familias y estos actores le asignan a los espacios de escolarización formal e informal.

Consideraciones teórico-metodológicas

La investigación asumió un enfoque metodológico cualitativo (Hammersley y Atkinson, 1994) que contribuye a analizar la realidad social teniendo en cuenta las percepciones e interpretaciones que los sujetos tienen de sus experiencias. Se buscó acceder a la perspectiva de los actores y, a partir de ello, a los sentidos y significados que los mismos le otorgan a las articulaciones que realizan, a sus prácticas y a su entorno. Para ello, se asumió una estrategia metodológica de estudio de caso que presta atención a la particularidad y complejidad de un caso singular con el fin de llegar a comprender su comportamiento en circunstancias relevantes (Stake, 1995).

El trabajo de campo se llevó a cabo de mayo a septiembre de 2021³, tomando como caso de análisis la organización parroquial Madre del Pueblo que, desde el Club Atlético Madre del Pueblo, que implementa el programa socioeducativo RCAE en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli. En total, se llevaron a cabo 17 entrevistas en profundidad a distintos actores que se desempeñan en un nivel macro y en un nivel micro de la política socioeducativa estudiada, a partir de la construcción de una muestra no probabilística, utilizando la técnica de bola de nieve (Morgan, 2008). De este corpus, se tomaron las tres entrevistas realizadas a las referentes

³ El contexto en el que se realizó el trabajo de campo fue inédito, debido a la emergencia sanitaria por la propagación del COVID-19. Durante el 2021, continuaron algunos períodos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Debido a esta situación, no fue posible llevar a cabo observaciones en el territorio ya que el programa RCAE redefinió su modalidad de trabajo y en ese año los apoyos escolares realizaron muy pocas actividades presenciales.

familiares de estudiantes, cinco entrevistas a coordinadores y educadores de los apoyos escolares de Madre del Pueblo y dos entrevistas a las referentes de los equipos directivos de las dos escuelas seleccionadas. Asimismo, se sistematizaron y analizaron fuentes secundarias como documentos ministeriales, normativas y manuales metodológicos, tomando como recurso la triangulación de fuentes (Hammersley y Atkinson, 1994).

En cuanto al abordaje teórico, se recuperan aportes del campo de la sociología de la educación y de los estudios sobre la reproducción de la desigualdad social y educativa (Bourdieu y Passeron, 1996; Bourdieu, 1979; Dubet, 2005), dado que la problemática de la ineficacia de la escuela primaria se relaciona con el supuesto de igualdad de oportunidades que sostiene el sistema educativo y que, en realidad, desconoce o invisibiliza las desigualdades sociales y de capitales de los estudiantes y sus familias, colaborando con la reproducción de sus posiciones sociales de origen.

En nuestra sociedad actual, la reproducción de las desigualdades sociales en la escuela primaria no se relaciona con la exclusión del acceso dado que, a nivel nacional, la tasa neta de escolarización de dicho nivel alcanzó, en el 2016, un 99% –lo cual muestra su cobertura universal– y actualmente posee una matrícula aproximada de 4.887.910 estudiantes (Buchbinder, Mc. Callum y Volman, 2019), sino que se relaciona con el problema de la exclusión del conocimiento y la deuda de los sistemas educativos acerca de garantizar una mejor calidad de los aprendizajes (Tenti Fanfani, 2008), dando cuenta de un proceso de inclusión desigual (Saraví, 2019) o de integración excluyente (Bayón, 2015).

Como también lo ha señalado Dubet (2005), el supuesto o principio de la igualdad de oportunidades sobre el que se sostiene la escuela permite la igualdad en el acceso, pero en su interior va creando mecanismos de selección basados en su meritocracia interna. Es decir, los estudiantes son jerarquizados según sus resultados académicos, lo cual implica una fuente de desigualdad. Según Bourdieu (1979), esta jerarquización de los estudiantes en base a sus resultados escolares se relaciona con la desigual distribución del capital cultural entre las diferentes clases sociales. A partir de ello, al interior de la escuela, los estudiantes se ubican en distintas posiciones respecto del éxito escolar, según la distribución de ese capital cultural en su forma de capital incorporado. Es decir, el éxito o fracaso escolar no dependen de aptitudes naturales de los sujetos, sino de un capital cultural que es incorporado, en el sentido de que supone un trabajo de asimilación e inculcación que consume al sujeto un tiempo determinado y que también se vincula con una inversión de tiempo y capital cultural por parte de las familias (Bourdieu, 1979).

El Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli y la labor de la organización Madre del Pueblo

El Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex Villa 1-11-14, más conocido como Barrio Ricciardelli) se encuentra en la comuna 7 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la zona del Bajo Flores. Obtuvo esa denominación en el 2019 en homenaje al Padre Rodolfo

Ricciardelli, quien se desempeñó como párroco entre 1965 y 2008 e impulsó y formó parte del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y del Equipo Pastoral de Villas. Este barrio expresa la historia de un territorio ampliamente segregado, con fuertes desigualdades y carencias en términos de acceso a derechos, problemática que tiene su origen en los sucesivos planes de erradicación y en el interrumpido proceso de urbanización, así como en la falta de políticas integrales de acceso a la vivienda y en la consecuente emergencia habitacional que llevó a un fuerte asistencialismo estatal a partir de la implementación de políticas focalizadas (Martinez, 2004; Palombi, 2009; Gabosi et al., 2018). En 2017, comenzó un proceso de reurbanización a cargo de Instituto de la Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires (IVC), con el objetivo de contemplar un abordaje participativo de los actores territoriales en la toma de decisiones. Para esto, el equipo técnico del IVC relevó las distintas problemáticas, realizando un mapeo de actores estatales y no estatales con presencia territorial en el barrio (Gabosi et al., 2018). El relevamiento indentificó diversas organizaciones sociales y políticas con injerencia en la provisión de servicios sociales y gran peso en la representación de la comunidad frente a demandas y reclamos hacia el Estado (Gabosi et al., 2018). Entre dichas organizaciones, Madre del Pueblo tiene una fuerte presencia en el entramado barrial y aunque su labor excede ampliamente el trabajo socioeducativo, este es central en su organigrama de trabajo de despliegue territorial⁴.

A continuación se presenta un mapa que muestra la extensión del Barrio Ricciardelli:

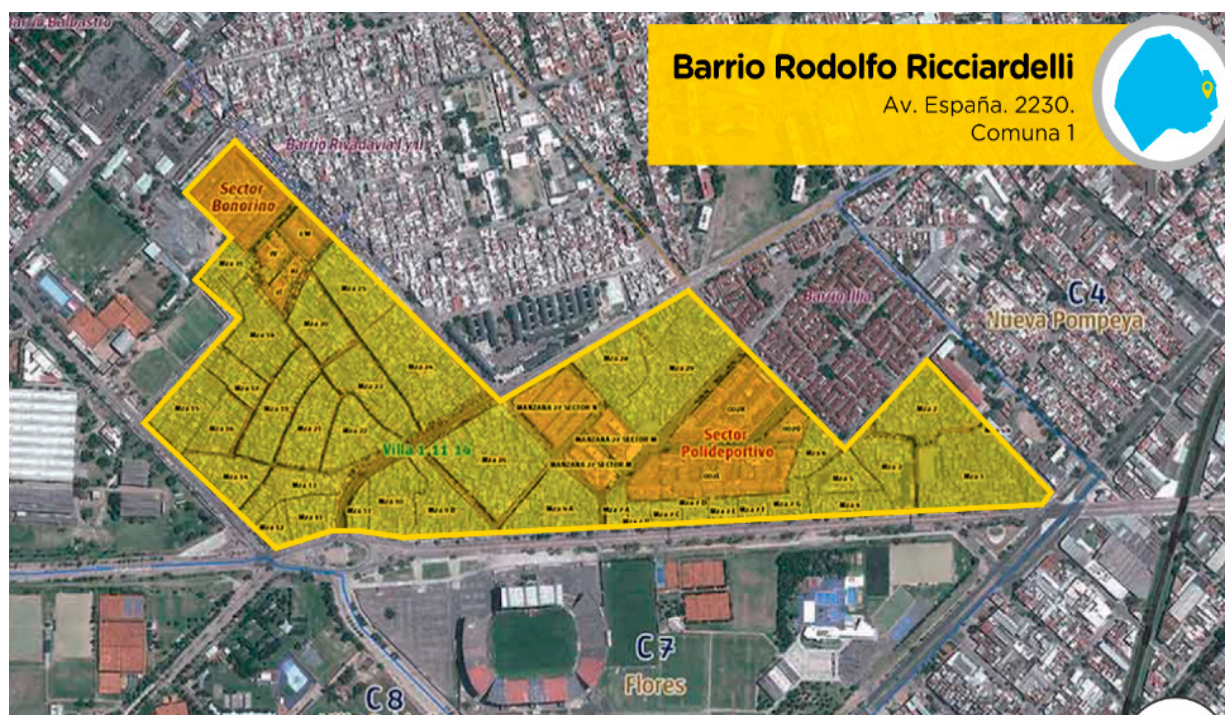


Figura 1. Delimitación del Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli

⁴ La organización Madre del Pueblo se identifica principalmente con la obra y labor de la parroquia Santa María Madre del Pueblo en la ex Villa 1-11-14. Construida en 1974, fue la primera parroquia en la arquidiócesis de Buenos Aires ubicada dentro de una villa de emergencia.

Uno de los dispositivos más importantes dentro de la estructura de la organización Madre del Pueblo es el Club Atlético Madre del Pueblo, el primer club legalmente constituido dentro de una villa en CABA, que tiene como destinatarios a niños, niñas y adolescentes del barrio y a sus familias. Según los coordinadores de apoyo escolar entrevistados, el proyecto del club nació en 2012, con el fin de institucionalizar distintas disciplinas que se venían desarrollando y, a partir de allí, crecer y diversificar la oferta de actividades para lograr una mayor cobertura de las necesidades de la comunidad. Actualmente, el club cuenta con distintas áreas como deportes, cultura, educación y salud, cuyas actividades se desarrollan en cinco capillas-sede que se muestran a continuación: Madre del Pueblo, San Francisco, Itatí, Copacabana y San Antonio, dentro de las cuales se dicta la actividad de apoyo escolar en convenio con la RCAE.

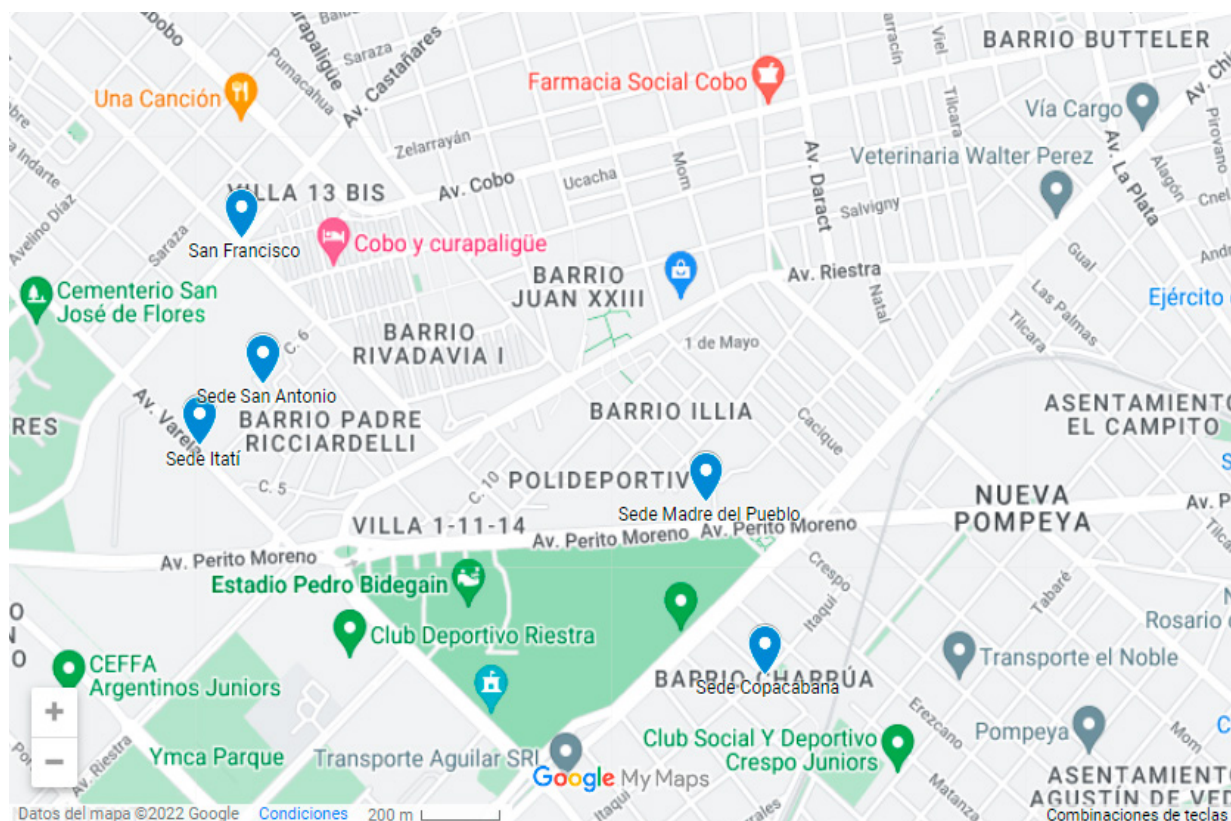


Figura 2. Capillas-sede del Club Madre del Pueblo

Percepciones de las familias: el apoyo escolar como soporte a la escolarización

Esta investigación dialoga con una serie de estudios de perspectiva etnográfica (Cerletti, 2005, 2009; Santillán, 2006, 2007; Di Piero, Guevara y Mendy, 2010) que han investigado la relación entre escuelas, familias y otros espacios de escolarización en barrios populares, a partir del análisis de las representaciones sociales de los actores involucrados en estas relaciones.

Cerletti (2005, 2009) analiza las representaciones de las familias en relación con la escuela y la escolarización de sus hijos en un barrio popular del sur de CABA. La autora presenta el concepto de *producción cultural* como una herramienta teórica que le permite interpretar cómo las personas enfrentan activamente las condiciones materiales e ideológicas de la escolarización (Cerletti, 2005). De esta manera, la producción cultural da lugar a prácticas creativas que generan conocimientos y estrategias que incluso pueden ir más allá de la escuela transformando las relaciones domésticas, los conocimientos locales y las relaciones de poder (Cerletti, 2005, p. 178). Según la autora, la producción cultural también permite entender que la agencia humana actúa siempre bajo fuertes limitaciones estructurales; pero al mismo tiempo, la agencia y las subjetividades se desarrollan produciendo formas culturales construidas dentro de tales limitaciones (Cerletti, 2005, p. 177). En su análisis, articula el concepto de producción cultural con el de *apropiación* (Rockwell, 1996 en Cerletti, 2005) para dar cuenta de cómo las personas toman posesión y usan los recursos culturales disponibles.

Por su parte, los trabajos de Santillán (2007, 2006) también recuperan la perspectiva local de adultos que tienen niños a su cargo en barrios populares del norte del Gran Buenos Aires, analizando los contextos de interacción entre las familias y otros actores sociales que inciden en las trayectorias escolares de sus hijos por fuera de la escuela. Santillán (2007) estudia estas tramas relacionales en un contexto social y político de transformación del Estado –de tercerización y focalización de las políticas– de redefinición de las estrategias que se llevan a cabo en los barrios populares para la reproducción cotidiana y de reivindicación de distintas demandas, entre ellas la educación. En ese marco, las familias tienen un rol activo en las definiciones y decisiones acerca de lo escolar y educativo. La autora analiza las relaciones entre familias –que inscribieron a sus hijos en un apoyo escolar de un centro comunitario barrial– y los maestros que se desempeñan en dicho espacio, quienes tuvieron un rol relevante en los procesos de producción local y tracción de sentidos acerca de la educación de los niños y que implicó, tanto para las familias como para los niños, una experiencia formativa (Santillán, 2007, 2006). Estas investigaciones muestran cómo la implementación de políticas sociales focalizadas en escenarios escolares define un nuevo marco para la acción y construcción de sentidos sobre lo escolar y lo educativo por parte de las familias de sectores populares (Santillán, 2006, p. 384).

En un sentido similar, el trabajo de Di Piero, Guevara y Mendy (2010) analiza estrategias que llevan a cabo familias de distintos sectores sociales en el ámbito educativo (escolar y extraescolar) de la ciudad de La Plata para garantizar la escolarización de sus hijos. Uno de los analizadores que toman las autoras siguiendo a Bourdieu es el concepto de *estrategias de reproducción social*, definidas como un conjunto de prácticas diversas a través de las cuales las familias tienden –consciente o inconscientemente– a conservar o aumentar su patrimonio y mejorar su posición en la estructura social (Bourdieu, 1988 en Di Piero, Guevara y Mendy, 2010).

Se considera que estos antecedentes sirven de marco para el propio análisis, dado que los sentidos de las familias sobre los apoyos escolares del Club Madre de Pueblo se inscriben en tramas relacionales (Santillán, 2007) entre familias y otros actores que acompañan la escolarización por fuera de la escuela, que tienen injerencia en el barrio y desarrollan sus prácticas en un contexto actual de focalización de las políticas y programas socioeducativos. En esta línea, nuestro análisis mostrará cómo, en estos escenarios, las familias de sectores populares continúan construyendo sentidos sobre lo educativo. Asimismo, se verá como las conceptualizaciones que construyen los estudios citados pueden relacionarse con los sentidos de las familias del Barrio Ricciardelli a cerca de acompañar la escolarización de sus hijos e hijas, que se derivan de su posición social y que están constituidos por condiciones objetivas y por disposiciones simbólicas. De esta manera, se interpreta a las estrategias de escolarización como estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988) a través de las cuales las familias ponen en juego los sentidos construidos en torno a la educación.

Las madres entrevistadas mencionaron que sus hijos comenzaron a participar en apoyo escolar y en otras actividades del Club Madre del Pueblo a partir de participaciones previas en actividades deportivas de dicho club. Las entrevistadas expresaron que sus hijos más grandes, ya en la secundaria, asisten a los apoyos escolares desde hace 6 o 7 años, por lo que transitaron toda su primaria con este acompañamiento, lo cual muestra que estos espacios suelen acompañar a los niños durante gran parte de su escolarización. Respecto de los principales motivos que llevaron a las madres a inscribir a sus hijos en apoyo escolar, mencionaron dos cuestiones centrales: por un lado, sus hijos suelen tener dificultades con la comprensión de los contenidos escolares de prácticas del lenguaje y matemáticas. Por el otro, expresaron que el no haber finalizado el secundario y el haber aprendido de una manera distinta a la que lo hacen sus hijos son los principales obstáculos para ayudarlos con la resolución de las tareas escolares, dificultad que se profundiza cuando se trata de contenidos del nivel secundario. Tal como señaló una de las entrevistadas:

“Era mucho hincharle al coordinador del apoyo “me das una mano” porque justo mi hija arrancaba primer año. Siempre le pedía una mano en ese sentido a él. Le decía “por favor, porque no entiendo nada”. Yo no terminé la secundaria así que es más por ese motivo. Siempre les digo a mis hijos “vayan a apoyo escolar para que les den una mano”, “algo que no entiendan, siempre pregunten a la profesora y aprovechen el momento que la profesora está con ustedes”. (Referente familiar 1, Barrio Ricciardelli, 2021)

Es decir, las madres expresaron que no alcanzan a comprender los contenidos que sus hijos necesitan reforzar por no haber finalizado sus estudios, o si comprenden, temen confundir a sus hijos al explicarles con los recursos que ellas aprendieron.

En relación con este punto, otra madre entrevistada mencionó:

“Me parece que yo, como todas las madres, si no tuviéramos ese apoyo no sé qué sería de nosotras porque muchas de nosotras no estudiamos, o sea, no

terminamos la secundaria (...) Yo me acuerdo cuando hacía las divisiones... era totalmente distinto a lo que es hoy en día. Por ahí el resultado es el mismo, pero después es distinta la enseñanza, si yo le enseñé a mi hijo como a mí me enseñaron y, no va a entender nada y lo voy a confundir. Así que sinceramente a nosotros el apoyo nos recontra sirve". (Referente familiar 2, Barrio Ricciardelli, 2021)

Los motivos que expresaron las referentes familiares entrevistadas explican la elección que ellas realizan respecto de la asistencia de sus hijos a apoyo escolar durante varios años consecutivos. En este sentido puede interpretarse que, para las familias, el apoyo escolar funciona como un espacio material y simbólico que les brinda un soporte (Martucelli, 2007) a la escolarización de sus hijos. Entendemos que la categoría de soporte refiere a vínculos sociales, actividades o experiencias que tienen una faz activa en el sujeto dado que estabilizan su mundo. En este sentido, dan cuenta de la dimensión social y existencial del individuo y como tales, son relacionales, definiéndose principalmente en términos de vínculos intersubjetivos (Martuccelli, 2007). De esta manera, se considera que el apoyo escolar les permite a las madres reponer un capital cultural o capital escolar (Bourdieu, 2000) que ellas reconocieron explícitamente no tener, lo cual las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares.

Estas elecciones también pueden leerse a partir del concepto de estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988) presentado anteriormente, en tanto prácticas que son resultado de la relación entre la estructura de capitales de los cuales disponen las familias y las actividades que realizan en la vida cotidiana y que movilizan esas disposiciones. La asistencia de los hijos a apoyo escolar en el largo plazo –aunque consigan resultados satisfactorios en la escuela– da cuenta de una utilización de lo escolar por parte de las familias, o de una práctica de apropiación (Cerletti, 2005) de ese espacio que les permite reponer un capital cultural. A su vez, esto se relaciona con la noción de capital cultural incorporado (Bourdieu, 1979) y cómo el mismo implica un proceso de inversión (de tiempos y de conocimiento) que realizan las familias de los estudiantes por fuera de la escuela. Es decir, el espacio de apoyo escolar se constituye en un recurso que les permite a las familias construir e incorporar un capital cultural que se distribuye de manera desigual en el espacio social.

Respecto del vínculo que las referentes familiares mantienen con los coordinadores de apoyo escolar, las entrevistadas expresaron que ellos siempre están presentes y disponibles para ayudar a sus hijos y son muy comprensivos con las situaciones que se van presentando en lo cotidiano. En este sentido, indicaron que los coordinadores apoyan no sólo a los niños, sino también a las familias, dado que demuestran interés por cuestiones que van más allá de lo estrictamente escolar. Tal como lo señaló una de las entrevistadas:

"Mirá, yo la verdad que con el coordinador tengo la mejor de las ondas sinceramente, lo conozco desde el Club, o sea, es una persona que te da una mano, ya te digo, siempre que necesité fuera de horario de apoyo le hemos mandado

mensaje y siempre me ha pedido “bueno decile a tu hija que me mande la foto del problema que no entiende que yo le explico”. Él siempre estuvo y me dio una mano en todo (...) La verdad que son muy comprensivos y te acompañan en lo que pueden y siempre están”. (Referente familiar 1, Barrio Ricciardelli, 2021)

Las entrevistadas también consideraron satisfactoria la relación con los educadores, destacando su predisposición y disponibilidad, incluso ayudando a los estudiantes con sus tareas por fuera del horario a través de WhatsApp, canal que también utilizan para programar reuniones individuales en caso de ser necesario. Estas percepciones acerca de los coordinadores y educadores dan cuenta de la construcción de unos vínculos flexibles y de confianza que traspasan el acotado horario del apoyo, lo cual colabora con el sostenimiento del espacio por parte de las familias a largo plazo. Además, las madres entrevistadas consideraron que el apoyo escolar es importante porque sus hijos no solo van a estudiar, sino que comparten con otros y eso les permite acceder a otro tipo de aprendizajes. Una de las entrevistadas se refirió a estas cuestiones de la siguiente manera:

“La verdad que sin el apoyo no sé qué haría, porque los chicos avanzan un montón. Aparte, los profes están en todo, si no es un miércoles vos le decís “profe necesito esto” y te lo hacen, los llaman a los chicos y les dicen “en que te puedo ayudar”. Por eso te digo, tienen un amor al apoyo que es buenísimo. (...) Lo que tiene el apoyo es que los contienen, le preguntan cómo están, les contienen, entonces eso es bueno también, porque a parte ellos se liberan, van, hablan... no es que están haciendo... “a ver que no hiciste” y le explica y ya está... no, es como una contención que tienen”. (Referente familiar 2, Barrio Ricciardelli, 2021)

En este sentido, tal como analiza Santillán (2006), podemos decir que mientras los aprendizajes de la escuela son los que certifican los saberes necesarios para desempeñarse en la sociedad, las actividades del apoyo escolar se valoran no sólo porque sortean las limitaciones que las referentes familiares se autoadjudican para la ayuda en las tareas escolares (en nuestro caso, en relación al no poseer un capital cultural-escolar), sino porque los niños aprenden otras cuestiones que no tienen que ver con lo estrictamente escolar, por ejemplo realizando actividades en donde el compartir con otros adquiere una gran relevancia.

De esta manera, la contención que encuentran las familias en los apoyos escolares también retroalimenta la elección de dicho espacio como soporte. Además, da cuenta de que allí no solo se construye capital escolar, sino que también se construye un capital cultural en un sentido amplio, en la convivencia, respecto de lo vincular o de cómo resolver problemas.

Contrapuntos. Sobre el rol de la escuela y del apoyo escolar en el sostenimiento de trayectorias educativas

En relación con el apartado anterior, a continuación se abordarán algunas percepciones cruzadas entre la referente de uno de los equipos directivos (escuela A) y los coordinadores y educadores de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo sobre el acompañamiento de trayectorias escolares y sobre la mirada que cada actor tiene respecto del rol del otro. Estas percepciones dan cuenta de algunas tensiones alrededor de los sentidos que cada actor le asigna a los espacios de escolarización formal e informal.

En primer lugar, se verá cómo los sentidos de la vicedirectora de la escuela A expresan un contrapunto en relación al uso y apropiación que las familias hacen de los apoyos escolares, en tanto soporte de la escolarización de sus hijos, dado que para la vicedirectora estos espacios se asocian a un uso más pragmático en función de la resolución de tareas escolares o del refuerzo de contenidos curriculares específicos. En segundo lugar y en diálogo con lo anterior, se verá cómo las percepciones de los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo giran en torno a la definición de trayectorias “particulares” de los estudiantes que acompañan –ya que sus aprendizajes suelen ubicarse por debajo del año escolar en curso– cuestión que queda enmarcada en una crítica al sistema educativo.

La vicedirectora de la escuela A consideró el apoyo escolar como un espacio similar al de un maestro particular, destinado a aquellos alumnos que necesitan reforzar los contenidos escolares. Mencionó que desde la escuela proponen derivaciones a estos espacios para aquellos niños y niñas que tienen los aprendizajes “descendidos”:

“Nuestras articulaciones con este tipo de apoyos son con niños que tienen descendidos los aprendizajes (...) Nosotros hablamos con el referente familiar, quien fuera, y le recomendamos que asista a la Red Comunitaria de Apoyo Escolar. Le damos a veces la fotocopia, señalando los centros que les quedan más cerca y que se acerquen. A veces de la Red nos piden información y automáticamente les pasamos, incluso si piden informes o si tenemos que mandar una notita lo hacemos sin problema”. (Vicedirectora escuela A, Bajo Flores, 2021)

A su vez, consideró importante que desde el apoyo escolar trabajen en la misma línea pedagógica de la escuela, con el fin de que los estudiantes logren avanzar en sus aprendizajes, proceso en el que, para ella, también influye el acompañamiento de las familias. Además, mencionó que en estos espacios se realiza un “trabajo focalizado” que le resulta interesante y que es importante sostener, dado que les permite a los estudiantes tener otros accesos a los conocimientos y generar otro tipo de vínculos a través de distintos re-agrupamientos, aunque su finalidad es “trabajar en donde estás flojo” (vicedirectora escuela A, Bajo Flores, 2021).

El relato de la vicedirectora de la escuela A da cuenta de cómo, desde su perspectiva, el espacio de apoyo escolar debe contribuir a fortalecer el cronosistema escolar (Terigi, 2006) dado que, a pesar de encontrar algunas cuestiones interesantes en estos espacios, para ella cobra más entidad el reforzamiento de los contenidos curriculares, lo que posibilita sostener la correspondencia entre la gradualidad y anualidad escolar. A partir de ello, consideramos que existe un contrapunto con la mirada que tienen del apoyo escolar las familias entrevistadas. Mientras que para la vicedirectora se trata de una actividad pragmática que resuelve la demanda o la emergencia cotidiana en torno a las tareas escolares o al refuerzo de contenidos (lo cual está vinculado en mayor medida a la idea de la no repitencia), para las familias se trata de un espacio al que le dan un uso no pragmático dado que, como hemos visto, su inserción se da en tanto estrategia de reproducción social y reposición de un capital cultural-escolar (Bourdieu, 2000).

En cuanto a la mirada de los coordinadores y educadores de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, ambos actores consideraron a la escuela como un actor central en las articulaciones y al apoyo escolar como una actividad que complementa su tarea. Estos equipos definieron a la escuela como el “centro pedagógico”, como la institución que tiene “la palabra autorizada” respecto de los aprendizajes y que, en ese sentido, resulta ordenadora de las prioridades que deben abordarse desde los apoyos escolares.

Si bien la escuela adquirió una centralidad pedagógica, los actores expresaron una preocupación respecto de las trayectorias educativas de los niños que asisten a sus espacios. Señalaron que se trata de trayectorias “particulares” dado que su nivel de aprendizaje se encuentra por debajo de los contenidos que se corresponden con el año escolar en curso. Esta definición se relaciona con la realizada por la vicedirectora de la escuela A respecto de los estudiantes con los aprendizajes “descendidos”, y ambas son enunciadas en función de las expectativas que supone el diseño del sistema educativo. En contraposición con las trayectorias “particulares” o niños que tienen “descendidos” los aprendizajes, Terigi (2014) define a las trayectorias escolares teóricas como “aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 73), definición que se relaciona con el cronosistema escolar, el cual establece un ordenamiento del tiempo que determina etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, lo que implica ritmos específicos para la adquisición de aprendizajes (Terigi, 2006). Sin embargo, como refieren los equipos de apoyo escolar y la vicedirectora de la escuela A, existen recorridos que no siguen esta linealidad planteada por el sistema, transitando su escolarización de manera heterogénea, variable y contingente, permaneciendo en la escuela, pero sin lograr los aprendizajes esperados. En estos casos, se trata de trayectorias escolares reales o trayectorias escolares no encauzadas (Terigi, 2006, p. 74) que representan la expresión de las desigualdades sociales y culturales de origen de los estudiantes y que, combinadas con las desigualdades educativas, se traducen en la problemática de la exclusión en relación al conocimiento (Tenti Fanfani, 2008).

Los coordinadores de apoyo escolar entrevistados consideraron que el problema principal se da en los procesos de alfabetización, ya que en sus espacios reciben estudiantes de 2° ciclo del nivel primario que aún no completan dicho sistema. Tal como lo expresó uno de los coordinadores:

“(...) La realidad es que las trayectorias educativas de los chicos de Madre del Pueblo son muy particulares en un punto. A ver, hay grupos que están como en el nivel que se espera para el año escolar en el que están y hay otros que el aprendizaje que han desarrollado a lo largo de los años está muy lejos de ser el que posibilita el acceso a los contenidos que están trabajando en ese año escolar. Eso nos pone siempre como en una discusión filosófica si querés, porque en un punto es... bueno, qué hacemos nosotros desde el apoyo, ¿no? (...) La realidad es que siempre es como un hilo fino, porque entendemos que si bien nosotros estudiamos y sabemos de lo que estamos hablando, la palabra autorizada en algún punto, y eso tratamos de respetarlo siempre, es el docente del chico (...) Entonces, ¿cómo hacer de algún modo para que el espacio del apoyo también sea un espacio de aprendizaje y que le sirva? Porque si no, es nada más como una cuestión de cumplimiento de la tarea, sin que haya un aprendizaje detrás”.
(Coordinador apoyos escolares Club Madre del Pueblo, 2021)

El relato del coordinador muestra una tensión entre la posibilidad de construir a los apoyos escolares como espacios integrales de aprendizaje o sostenerlos como espacios de resolución pragmática de tareas escolares que atienden lo inmediato o la urgencia, tal como lo sostiene la vicedirectora de la escuela A, pero que no conmueve el centro del problema respecto de las trayectorias “particulares”. Las educadoras también expresaron una preocupación sobre este tema. Manifestaron que, por lo general, desde los espacios de apoyo escolar es necesario planificar propuestas que contemplen el refuerzo de contenidos previos a aquellos que los estudiantes están aprendiendo en la escuela, situación que genera cierta presión para lograr que los niños y niñas alcancen esos contenidos.

Tal como se observa en el testimonio del coordinador, la tensión alrededor de la función del apoyo escolar los lleva a percibir un límite en sus intervenciones respecto de la realidad educativa. Como lo mencionó una de las educadoras: *“(...) siempre yo me pregunto hasta dónde puedo llegar, nunca tengo bien en claro ese límite”* (Educadora 1, apoyo escolar Club Madre del Pueblo, 2021).

En relación con esta tensión, los coordinadores expresaron una crítica dirigida hacia el sistema educativo y a la forma de trabajo que este propone. En palabras de la coordinadora entrevistada:

“Yo tengo una mirada un poco crítica de lo que pasa en la escuela principalmente con estas poblaciones... porque creo que en muchas situaciones en la escuela se avanza, se avanza, se avanza y por ahí es una imagen un poco fuerte (...) porque en realidad no está pasando nada en su aprendizaje en lo escolar ¿no? Por lo

general, son niños que necesitan otra forma de enseñanza de la que sucede en las escuelas... que tiene que ver con el “uno a uno” que por ahí se da en el espacio del apoyo, que tiene que ver con pensar trayectorias específicas con recorridos muy armados a medida. Entiendo que la escuela no lo puede hacer, digo, no estoy poniendo la crítica en el docente en sí, sino en el sistema ¿no? El sistema no lo puede hacer hoy, con 30 pibes adentro de un aula. Eso es muy difícil (...) Me parece que ese “uno a uno” que se da en el espacio del apoyo permite tener una mirada un poco más profunda de la realidad de ese alumno, de qué es lo que puede, qué es lo que no, qué aprendió, qué no... que por ahí en la escuela eso queda un poco más diluido”. (Coordinadora apoyos escolares Club Madre del Pueblo, 2021)

En el relato de la coordinadora, puede verse un cuestionamiento al modelo organizacional de la escuela en relación al cronosistema escolar (Terigi, 2006) y al desacople que se genera cuando los estudiantes no aprenden según esos ritmos y formas establecidos. A su vez, muestra cómo la simultaneidad de la enseñanza más que igualar, refuerza desigualdades entre los estudiantes dado que contribuye a producir jerarquizaciones respecto del éxito o fracaso escolar, invisibilizando de esta manera la desigual distribución de capital cultural o las diferencias en el capital incorporado (Bourdieu, 1979; Dubet, 2005).

Asimismo, se considera que esta tensión o límite percibido en relación con la tarea pedagógica de los apoyos escolares puede relacionarse también con el hecho de que el programa RCAE propone una continuidad con las formas de organización pedagógica que establece el cronosistema escolar vigente. Es decir, es un modelo que intenta quebrar la gradualidad con mayor o menor éxito, sin embargo, hay una persistencia del formato escolar en términos de una enseñanza que persigue la escolaridad graduada (Terigi, 2014).

Reflexiones finales

El presente trabajo se propuso analizar las articulaciones que se realizan, en el marco del programa RCAE, entre referentes familiares de estudiantes que asisten a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, coordinadores y educadores de dichos espacios y referentes de los equipos directivos de escuelas cercanas al Barrio Ricciardelli. El eje transversal estuvo definido por las percepciones que las familias del barrio tienen de los apoyos escolares y las tensiones que se generan en torno a los sentidos que los distintos actores construyen sobre la escolarización formal e informal.

Por un lado, tanto la vicedirectora de la escuela A como los equipos territoriales de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo realizaron una lectura de estos dispositivos como espacios compensatorios o subsidiarios de la escuela, aunque los coordinadores y educadoras de los apoyos tensionaron esa lectura al preguntarse por los límites de su función en el marco de una crítica al cronosistema escolar vigente. Por el otro, las familias de los

estudiantes le asignaron a estos espacios un valor simbólico en tanto les brinda un soporte (Martuccelli, 2007) en la escolarización de sus hijos y en otras dimensiones de la vida cotidiana. Principalmente, el apoyo escolar les permite a las madres reponer un capital cultural-escolar que ellas mismas reconocieron no tener, cuestión que las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares. En relación con ello, puede decirse que las madres entrevistadas significaron a los apoyos escolares de manera productiva o activa. Es decir, para ellas el espacio de apoyo escolar es relevante en términos de producción cultural (Cerletti, 2005), dado que reconocieron una limitación para acompañar la escolarización de sus hijos. Pero dentro de esa limitación estructural ponen en práctica estrategias de escolarización que pueden ser interpretadas como estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988), dado que les permiten reponer el capital faltante y mejorar, respecto de lo educativo, la posición de sus hijos en dicho campo. De esta manera, consideramos que las familias construyeron sentidos que se diferencian de los elaborados por los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares y por la vicedirectora de la escuela A sobre estos espacios. Por ello, entendemos que las familias representan un actor clave en los procesos de implementación de programas socioeducativos como la RCAE, para continuar trabajando en los territorios la construcción colectiva de la escolarización y para continuar fortaleciendo aquello que simboliza lo común.

Referencias bibliográficas

- Bayón, M.C. (2015). *La Integración Excluyente. Experiencias, Discursos y Representaciones de la Pobreza Urbana en México*. Ciudad de México: Banilla Artigas Editores/IIS-UNAM.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital social. *Actes de la Recherche en Ciencias Sociales*, (30).
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo. Efectos de lugar* (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La teoría de la reproducción*. México DF: Distribuciones Fontamara, SA.
- Buchbinder, N., Mc. Callum, A. y Volman, V. (2019). *El Estado de la Educación en Argentina*. Informe Anual de argentinos por la Educación. Recuperado de https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de antropología Social*, (22), pp. 173-188.
- Cerletti, L. (2009). Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), pp. 291-314.

- Di Piero, M.E., Guevara, B. y Mendy, G. (2010). *Hacia una definición de las estrategias familiares en el ámbito educativo. Tres estudios de caso en la ciudad de La Plata*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: FHyCE, UNLP.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Fanfani, E.T. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), pp. 60-73.
- Gabosi, M.J., Lusardi, C., Baiguera, G. y Nossa, E.C. (2018). El desafío de los primeros pasos: El proceso de reurbanización de la villa 1-11-14. *Medio Ambiente y Urbanización*, 89(1), pp. 165-188.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? En *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Martínez, C. (2004). *El Proceso de Implementación de la Política de Radicación de Villas en la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 2002. Un Estudio de Caso* (Tesis de Maestría en Políticas Sociales). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú.
- Morgan, D.L. (2008). Snowball sampling. In: Given, L.M. (Ed.). *The SAGE encyclopedia of Qualitative Research Methods Vols. 1 & 2*. London: Sage Publications Inc.
- Palombi, A.M. (2009). *En El Bajo Flores pasan otras cosas. Un estudio de la Villa desde la ciudad*. Ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, pp. 0-9. VIII Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, pp. 375-386.
- Santillán, L. (2007). La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), pp. 895-919.
- Santos, S. (2022). *Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la CABA*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica argentina.
- Saraví, G. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En Núñez, P. y Litichever, L. (Comps.). *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41-61). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.

Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Fundación OSDE (Ed.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa. Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (Coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-91). Organización para los estados Iberoamericanos (OEI).

Los derechos de las infancias en el Profesorado de Educación Primaria de Río Negro

Julieta Elizabeth Santos*

Resumen

Este trabajo busca indagar las perspectivas políticas y pedagógicas referidas a los derechos de niños, niñas y adolescentes que se incluyen en el diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Río Negro, con el objetivo de realizar aportes a esta política educativa, en virtud de lo que establecen los actuales requerimientos de orden nacional, regional e internacional en materia de Derechos Humanos. Para ello, centraremos el análisis en los siguientes componentes del documento curricular: fundamentación y encuadre político pedagógico; perfil del/la egresado/a; finalidades formativas de la carrera; caja curricular; y, nivel de actualización y adecuación teórico-epistemológica de dichos componentes a los estándares vigentes. Se espera contribuir a la jerarquización de los derechos de las infancias como contenidos específicos a ser abordados durante la formación de profesoras/es de nivel primario en la jurisdicción.

Palabras claves: Derechos Humanos, formación docente, derechos de las infancias, política curricular.

* Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), magister en Derechos Humanos y políticas sociales (UNSAM) y becaria doctoral (IPEHCS-UNCo | CONICET). Es docente en nivel superior universitario y no universitario. Ha realizado diversas publicaciones académicas y materiales didácticos orientados a educadores/as, vinculados con Derechos Humanos, infancias y formación docente. CE: correojulieta@gmail.com

The rights of children in the Primary Education Teachers of Río Negro

Abstract

This work seeks to investigate the political and pedagogical perspectives regarding the rights of boys, girls and adolescents that are included in the curricular design of the Primary Education Teachers of the province of Río Negro, with the aim of making contributions to this educational policy under than what is established by the current national, regional and international requirements regarding Human Rights. To do this, we will focus the analysis on the following components of the curricular document: foundation and pedagogical political framework; profile of the graduate; educational purposes of the career; curriculum box; and, level of updating and theoretical-epistemological adaptation of said components to current standards. It is expected to contribute to the prioritization of children's rights as specific contents to be addressed during the training of primary level teachers in the jurisdiction.

Keywords: Human rights, teacher training, rights of children, curricular policy.

Os direitos das crianças nos professores do ensino primário de Río Negro

Resumo

Este trabalho busca investigar as perspectivas políticas e pedagógicas em relação aos direitos de meninos, meninas e adolescentes que estão incluídos no desenho curricular dos Professores do Ensino Primário da província de Río Negro, com o objetivo de contribuir para esta política educacional sob o que estabelece as atuais exigências nacionais, regionais e internacionais em matéria de Direitos Humanos. Para tal, centraremos a análise nas seguintes componentes do documento curricular: fundamentação e enquadramento político pedagógico; perfil do egresso; finalidades educativas da carreira; caixa curricular; e, nível de atualização e adequação teórico-epistemológica desses componentes aos padrões vigentes. Espera-se que contribua para a priorização dos direitos das crianças como conteúdos específicos a serem abordados durante a formação de professores do nível primário na jurisdição.

Palavras-chave: Direitos Humanos, formação de professores, direitos das crianças, política curricular.

Introducción

Los procesos educativos que se desarrollan en el nivel primario deben colaborar en la construcción de las subjetividades de niñas y niños como sujetos de derechos. En ese sentido, destacamos la importancia de relevar la oferta curricular para la formación de docentes de nivel primario para analizar en qué medida estas se ajustan a un enfoque de Derechos Humanos solidario con los lineamientos actuales, internacionales, regionales y nacionales (Adamoli et al., 2021; Rodino, 2014; Santos, 2023). En este trabajo, nos proponemos indagar desde qué perspectivas los derechos de niños, niñas y adolescentes son incluidos en el diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Río Negro, tanto a modo de marco normativo como en términos de contenidos específicos a ser transmitidos. Para ello, nos centraremos en el análisis de los siguientes componentes del currículum: la fundamentación y encuadre político-pedagógico adoptado; el perfil del/la egresado/a; las finalidades formativas de la carrera; la caja curricular –es decir, la oferta específica de espacios curriculares y sus contenidos mínimos–; y, el nivel de actualización y adecuación teórico-epistemológica de dichos componentes a los estándares vigentes en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Nos interesa acercarnos a interrogantes como: ¿qué contexto político y conceptual sustenta la propuesta formativa de futuras/os docentes de nivel primario en esta jurisdicción? ¿Qué identidades profesionales docentes proyecta, de cara al segundo cuarto del siglo XXI? Y finalmente, ¿qué entidad adquieren los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en términos de contenidos específicos a ser abordados durante la formación docente?

La política educativa vigente en el contexto normativo de Río Negro

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006 en Argentina incluyó, entre diversas medidas, la continuación del Consejo Federal de Educación como organismo interjurisdiccional de concertación de políticas educativas con vistas a la articulación y unidad del sistema educativo nacional (ver LEN N° 26.206/06, Capítulo III, art. 116 y siguientes). En lo referente a la organización del sistema formador de docentes para todos los niveles y modalidades en establecimientos superiores no universitarios, dicha ley creó el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFD), un organismo destinado a gestionar diversas políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente tanto inicial como permanente (LEN, artículo 76, inciso d). En el 2007, el CFE sancionó la Resolución N° 24/2007/CFE, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que define los compromisos a implementar por cada provincia en el marco de sus propuestas para la formación docente inicial.

En la provincia de Río Negro, la Ley Orgánica de Educación Provincial N° 4.819 del año 2012 ordena y regula el funcionamiento de todo el sistema educativo jurisdiccional. Para el Nivel Primario, esta ley plantea en el marco de su obligatoriedad diversos objetivos prioritarios, entre los cuales destacamos –en virtud del interés de este trabajo– al menos tres: i) ofrecer las condiciones materiales, humanas y pedagógicas necesarias para el desarrollo de la infancia en todas sus dimensiones; ii) promover el tratamiento de los contenidos vinculados a: Educación Ambiental, Derechos Humanos y Formación Ciudadana, Educación Sexual Integral en acuerdo con la Ley Nacional N° 26.150, usos de las tecnologías de la información y la comunicación y la recepción crítica de los discursos mediáticos; y, iii) establecer condiciones y propuestas pedagógicas que les aseguren a los niños, jóvenes, adolescentes y adultos con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus capacidades, la inclusión escolar, la justicia curricular y el pleno ejercicio de sus derechos.

En relación con el sistema formador, la Ley Provincial N° 2288 del año 1988 regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente. Su propuesta referida al gobierno colegiado y al régimen laboral docente fue ratificada con la actual Ley Orgánica de Educación N° 4819 (2012). Por su parte, el actual diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria (en adelante PEP) de Río Negro, sobre el que centraremos el análisis a continuación, entró en vigencia en el año 2015¹.

El diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria de Río Negro: los derechos de niños, niñas y adolescentes en sus componentes

En este apartado, nos interesa relevar y analizar de qué modo se incluyen los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diferentes componentes del diseño curricular del PEP de Río Negro. El objetivo es considerar si el horizonte formativo de dicho documento está en línea con los objetivos prioritarios para la educación de Nivel Primario destacados en el apartado anterior, como así también con los actuales requerimientos de orden nacional, regional e internacional en materia de Derechos Humanos. Para ello, realizaremos un ejercicio metodológico de análisis cualitativo de contenidos (Mayring, 1983, citado en Vasilachis, 2016) de la fuente señalada, considerando: la fundamentación político-pedagógica; las finalidades formativas de la carrera; el perfil del/la egresado/a; y con mayor atención, los ejes de contenido y descriptores, haciendo foco en el nivel prescripto del trabajo docente (Bronckart, 2007).

¹ Este documento fue desarrollado con la colaboración de docentes de los Profesorados de Educación Primaria de seis localidades de la provincia de Río Negro (Luis Beltrán, Villa Regina, General Roca, San Carlos de Bariloche, El Bolsón y San Antonio Oeste).

Sobre la fundamentación político-pedagógico, las finalidades formativas de la carrera y el perfil del/la egresado/a

Se afirma en el documento del PEP que la **educación**² es un derecho “cuyo punto de partida es comprender al otro como sujeto de derechos y su función es brindar herramientas, experiencias, saberes y estrategias para llevarla a cabo” (p. 16). En dicho desafío, es el proceso de escolarización lo que colabora sustancialmente en la formación de conciencias críticas capaces de formar parte activa en los procesos culturales, sociales, económicos y políticos de una sociedad. En esta relación directa entre la educación como derecho y el Estado, se indica también en el documento que “las instituciones educativas que conforman al sistema educativo argentino, como parte del Estado, son también las instituciones desde y a partir de las cuales el derecho a educarse en democracia se sostiene” (p. 17). Se destaca en este enunciado una premisa radical en el planteo de las políticas de protección de los Derechos Humanos: la centralidad del **Estado como organismo garante**.

La **enseñanza**, por su parte, se define como una “acción compleja de intervención que requiere del aprendizaje de capacidades/competencias/saberes docentes enmarcadas en una concepción de la formación como práctica social transformadora, basada en perfiles democráticos y que sostiene en el conocimiento el modo de comprender para transformar” (p. 12). En ese marco, se concibe al/la futuro/a profesional de la educación “como intelectual, como trabajador social y cultural” (p. 13). Entendemos que esta acepción trasciende nociones que lo ubican como un oficio de mera ejecución técnica de decisiones y estrategias ideadas por profesionales “de escritorio”. En este sentido, vemos que la **profesión docente** se concibe como un elemento fundamental para los procesos de transmisión y promoción de los Derechos Humanos para sociedades democráticas, dado su rol activo, propositivo y transformador en el marco de las instituciones públicas educativas.

En relación a las aptitudes de un/a buen/a docente de Nivel Primario se menciona, además de los saberes teóricos, epistemológicos y didácticos pertinentes, la necesidad de “la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales” (p. 13). En este sentido, aunque no se lo mencione explícitamente de este modo, consideramos que tanto la noción de “comprensión” como el reconocimiento de las mencionadas dimensiones están en línea con la consecución de atender el interés superior del niño:

En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño. (Convención de los Derechos del Niño, Artículo 3)

² Todos los destacados del presente trabajo son nuestros.

Es decir, acompaña esta concepción no sólo un adecuado registro del nivel para el que se forma, sino sobre todo del colectivo de sujetos a los cuales estará destinada la práctica docente.

Sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes en los ejes de contenidos y los descriptores de los espacios curriculares

El Profesorado de Educación Primaria es una carrera de 2907 horas reloj de cursada obligatoria, conformada por 36 espacios curriculares. De los 36, 12 son de modalidad anual y se cursan: 7 el 1° año, 3 el 2° año, 1 el 3° año y 1 el 4° año. De los 24 espacios curriculares cuatrimestrales restantes, se cursan: 3 el 1° año, 8 el 2° año, 9 el 3° año y 4 el 4° año. Este esquema considera una cursada teórica, trayecto que luego se ve reflejado en las trayectorias estudiantiles reales y sus posibilidades de llevar adelante dicho plan de carrera³. A continuación, el Cuadro 1 detalla la totalidad de espacios curriculares que conforman el PEP, organizados por año de cursada y campo formativo (general, específico y de la práctica profesional⁴).

Cuadro 1. Mapa curricular del profesorado de educación primaria de Río Negro

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuat.	2do Cuat.	1er Cuat.	2do Cuat.	Anual
Primer año	Alfabetización Académica (Taller 2hs/64hs)		Lengua y Literatura y su Didáctica I (Asignatura 3hs/96hs)		Práctica Docente I (90hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (16hs) Taller Integrador - Interdisciplinar (10hs)
	Lenguajes Estéticos - Expresivos (Taller 3hs/96hs)		Matemática y su Didáctica I (Asignatura 3hs/96hs)		
	Pedagogía (Asignatura 4hs/64hs)	Alfabetización Digital (Taller 2hs/32hs)	Ciencias Sociales y su Didáctica I (Asignatura 3hs/96hs)		
	Didáctica General (Asignatura 5hs/80hs)		Ciencias Naturales y su Didáctica I (Asignatura 3hs/96hs)		

³ Un dato interesante a indagar, se relaciona con el índice de promoción efectiva de graduadas/os de la carrera en los distintos IFDC que ofrecen el PEP en la provincia.

⁴ Esta formación está “orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (p. 23).

Segundo Año	Psicología Educacional (Asignatura 4hs/64hs)	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Educación Estético-Expresiva I (Taller 2hs/64hs)		Práctica Docente II (96hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (20hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (12hs)
	Sociología de la Educación (Asignatura 4hs/64hs)	Educación y TIC (Asignatura 3hs/48hs)	Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II (Asignatura 3hs/96hs)		
Tercer Año	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64hs)	Política y Legislación Educativa (Asignatura 4hs/64hs)	Alfabetización Inicial (Taller 3hs/48hs)	Lengua y Literatura y su Didáctica III (Asignatura 3hs/48hs)	Práctica Docente II (143hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (20hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs) Tutorías/Ateneos (5hs)
	Uso de la voz (Taller 2hs/32hs)		Ciencias Naturales y su Didáctica III (Asignatura 5hs/80hs)	Ciencias Sociales y su Didáctica III (Asignatura 5hs/80hs)	
			Matemática y su Didáctica III (Asignatura 5hs/80hs)	Educación Estético-Expresiva II (Taller 4hs/64hs)	
Cuarto Año	Seminario Arte y Cultura (Seminario 2hs/32hs)		ESI y su enseñanza (Seminario 4hs/64hs)	Problemáticas Socio-Educativas en el Nivel Primario (Seminario 4hs/64hs)	Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (374hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (280hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs) Ateneos/Tutorías (20hs)
			Proyectos Educativos con TIC (Taller 3hs/48hs)		

Fuente: PEP (2015, p. 26).

Cada uno de los espacios curriculares ofertados presenta un conjunto de descriptores que se encargan tanto de habilitar un encuadre general referido a la selección de contenidos, como de delimitar el alcance de dicha tarea. Se los define como “criterios de apertura y flexibilidad para que “el currículum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado” (p. 15). En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las

nociones más generales y abarcadoras que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran (p. 28).

A continuación, vamos a describir qué espacios curriculares de la propuesta de la carrera incorporan entre sus descriptores contenidos relacionados con los derechos de niños, niñas y adolescentes. Para organizar esta información con mayores precisiones la presentaremos por campo de formación, haciendo una distinción entre las menciones explícitas y aquellas que aparecen de modo tangencial o indirecto –es decir, que refieren a contenidos que podrían llegar a vincularse con los derechos de NNyA pero no necesariamente invitan a su abordaje en esos términos–.

Cuadro 2. Los derechos de NNyA en el campo de formación general del PEP de Río Negro

Espacio curricular	Eje de contenidos	Descriptores
Lenguajes estético-expresivos (1° año, taller)	El juego y el jugar	El juego como derecho y necesidad.
Pedagogía (1° año, asignatura)	La pedagogía como campo de conocimiento	Sujetos pedagógicos.
	La educación como proceso histórico y social.	Escolarización y normalización: escolarización y formación de cuerpos e identidades.
Didáctica general (1° año, asignatura)	La didáctica como campo de conocimiento	Sujetos del discurso didáctico.
Sociología de la educación (2° año, asignatura)	Sujetos e instituciones	La educación y la escolarización como dispositivos de producción de subjetividades.
	Procesos de reproducción y producción social y cultural.	Relación de los cuerpos con el poder, normas códigos, libertad, equidad, igualdad.
	La problematización de lo socioeducativo	Inclusión – Exclusión social, Igualdad – Equidad – Libertad.
Psicología educacional (2° año, asignatura)	Problemas y desafíos de la escuela.	Educabilidad, alteridad y diversidad.
Filosofía (2° año, asignatura)	El mundo actual como problema.	Cuestionamiento del sujeto moderno. Poder y saber: disciplinamiento y producción de subjetividad. Filosofía con niños.
Historia de la educación argentina (3° año, asignatura)	Sujetos de la educación	Maestros, maestras, alumnos y alumnas. Agentes estatales. Escuelas públicas y escuelas particulares / privadas. Relación escuela – sociedad civil.

Política y legislación educativa (3° año, asignatura)	Relación Estado- Educación- Sociedad Civil.	Derecho a la Educación
	Organización del gobierno escolar	Organización y estructura del sistema Educativo formal. Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro. Ley Orgánica de educación de la provincia de Río Negro N°4.819. Creación y organización de Consejo Provincial de Educación y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.
	El/la docente como trabajador/a	Deberes y derechos.
Seminario de arte y cultura (4° año, seminario)	Concepciones en torno al arte y la cultura	La cultura de los niños y niñas y la relación con el arte.

Fuente: elaboración propia a partir del documento curricular del PEP de Río Negro (2015).

El Campo de Formación General “se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica” (p. 23). Entendemos con ello que funciona como un marco articulador que permita a cada estudiante anclar la particularidad de los saberes disciplinares abordados en el campo de la formación específica en las amplias coordenadas contextuales que constituyeron los diversos paradigmas educativos, de los cuales intenta ocuparse el campo de formación general. Dicho campo está compuesto por 13 espacios curriculares, de los cuales 11 son cuatrimestrales y 2 son de cursada anual –el detalle puede observarse en el cuadro 1°–.

Al analizar los descriptores de contenido de estos espacios curriculares, encontramos menciones explícitas a los derechos de niños, niñas y adolescentes en 2 de ellos: “Lenguajes estético-expresivos” y “Política y legislación educativa”, siendo más extensos en este último –el detalle puede observarse en el cuadro 2°–, donde se incluyen el juego y la educación.

Por otro lado, hallamos en los demás espacios curriculares relevados algunas referencias que pueden ser vinculadas con los derechos de NNyA aunque las relaciones no aparezcan de modo lineal ni explícito. En estos casos, hallamos descriptores que apuntan a visibilizar algunas dimensiones de las prácticas educativas que deben ser problematizadas para problematizar aspectos del acto pedagógico en vistas a la efectivización de derechos. Algunas de ellas son: la presencia del poder y los conflictos en la escuela; las subjetividades como producto del sistema educativo; la construcción de las identidades; los procesos de inclusión, exclusión y segregación que allí acontecen; la fundamentación de la educación y los valores que esta produce/reproduce, entre otros. Pero, ¿cómo aparecen estas referencias? Veámoslo a continuación en algunos ejemplos concretos:

- En el espacio curricular Didáctica General –asignatura del 1° año– se define la enseñanza:

como práctica ética y política de intervención situada social e históricamente sostenida en la defensa de la Escuela Pública como proyecto emancipador y, a los sujetos de la enseñanza como intelectuales con posibilidades instituyentes

de transformación (...). Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de los sujetos. (p. 34)

Mientras en la fundamentación de la asignatura se asume explícitamente al/la estudiante de la carrera como un sujeto con responsabilidades y como potencial garante del derecho a la educación, en los descriptores relevados se mencionan “los sujetos del discurso didáctico” entendiéndose que, en el marco de esta carrera, la referencia es a las infancias: cabe allí una alusión al sujeto de derechos que nos incumbe, asumido como se dijo con un “potencial transformador”.

- En el espacio curricular Sociología de la Educación –asignatura del 2° año– se menciona entre las finalidades formativas que

La sociología de la educación pretende: Analizar las representaciones que se han construido en torno a la escuela poniendo especial énfasis en visualizar conflictos, develando relaciones de desigualdad, poder, subjetividades, estigmas, valores y normas que decantan en el aula, pero que son generados más allá del contexto educativo. Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa. (pp. 38-39)

Se infiere que en este ejercicio de desnaturalización de lo social que propone la asignatura, es requerido para anclar una comprensión crítica de los derechos de niños, niñas y adolescentes como una conquista histórica.

- En el Seminario de Arte y Cultura –de 4° año– vemos entre las finalidades formativas que se menciona como

Fundamental la asistencia, directa o indirectamente, a toda clase de eventos artísticos, junto a espacios de reflexión, lectura y discusión sobre el hecho artístico y sus connotaciones, para que el docente en formación pueda interactuar con la realidad y sus estudiantes teniendo en cuenta la riqueza del mundo en que vivimos, facilitando su comprensión y promoviendo nuevas ideas que podrán nutrir sus posibilidades estéticas y expresivas. (p. 48)

Se infiere de estas finalidades la necesidad de poner en diálogo los artefactos culturales legitimados por los cánones artísticos vigentes con los marcos culturales de los sujetos de la educación del nivel primario, en un necesario reconocimiento de los diversos contextos –institucionales, comunitarios, familiares, etc.– donde cada niño/a inscribe su vida cotidiana en múltiples formas de expresión.

Este relevamiento nos permite señalar que en las finalidades formativas, los ejes de contenido y descriptores de los espacios curriculares del campo de formación general del PEP

analizados, existen referencias vinculables con los siguientes derechos de NNA reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño y sus protocolos facultativos: artículo 7°, referido al derecho a la identidad; artículos 28° y 29°, referidos al derecho a la educación; y artículo 31°, referido al derecho al juego, la recreación y la participación en la vida cultural y artística de la sociedad.

Cuadro 3. Los derechos de NNA en el campo de formación específica del PEP de Río Negro

Espacio curricular	Eje de contenidos	Descriptor
Matemática y su didáctica I (1° año, asignatura)	Análisis didáctico de problemas y su funcionamiento en la clase	Los juegos como fuente de problemas
Ciencias Sociales y su didáctica I (1° año, asignatura)	Los Pueblos originarios en América: pasado y presente.	Dominación y resistencias. Debate sobre el concepto de Cultura, Interculturalidad, y Multiculturalidad. Identidades.
	Espacio, Estado y sociedad en la Argentina moderna (1880-1930)	La situación de las mujeres. Migración, discriminación, xenofobia.
	Contenidos transversales	La infancia como protagonista de la realidad social presente y pasada. La perspectiva de género como herramienta para el análisis de la realidad social pasada y presente.
Ciencias sociales y su didáctica II (2° año, asignatura)	Los sentidos de la enseñanza	El pasado reciente, la memoria y los derechos humanos en el tercer ciclo de la escuela primaria.
	Espacio social y estudios regionales	La Patagonia como unidad de análisis desde lo social, político, económico y cultural-ideológico.
	La dictadura y la democracia en América Latina y Argentina	Enseñar el pasado reciente para pensar la ciudadanía y los derechos humanos. Formas de gobierno, democracia, dictadura, movimientos sociales.
	Contenidos transversales	La infancia como protagonista de la realidad social presente y pasada. La perspectiva de género como herramienta para el análisis de la realidad social pasada y presente.

Ciencias sociales y su didáctica III (3° año, asignatura)	Las nuevas formas de enseñar y aprender con las TIC	Trabajo colaborativo.
	Los espacios locales/ regionales/nuevas ruralidades.	Diversidad, fragmentación y complejidad en el pasado y presente (barrios, provincias y ciudades). Circuitos económicos y enclaves, sociedad y problemáticas sociales. El Trabajo y los procesos productivos. Territorialización.
	Las familias instituciones sociales diversas y complejas.	La vida cotidiana y la gente o los grupos sociales en diferentes momentos históricos. Las relaciones de género. Nuevas configuraciones familiares. Transformaciones en la dinámica y la estructura. Mandatos y representaciones en un mundo neoliberal y globalizado de mediados y fines de siglo XX, y comienzos del siglo XXI.
	La infancia como construcción socio histórica.	La infancia, los medios de comunicación, el mercado y el estado. Derechos y políticas públicas de infancia.
	Las relaciones de género.	Clase y etnia en los procesos analizados. Políticas públicas, tensiones y desafíos.
Ciencias naturales y tecnología y su didáctica II (2° año, asignatura)	Salud.	El hombre como un sistema complejo y la salud. Concepto de salud. Necesidades nutricionales.
	Relaciones entre la Tecnología, la Ciencia, el Ambiente y la Sociedad.	Tecnología, Sociedad y Medio Ambiente en el Mundo Actual.
Ciencias naturales y tecnología y su didáctica III (3° año, asignatura)	Ecología	Ecosistemas. Poblaciones y comunidades.
Educación estética expresiva (2° año, taller)	El desarrollo humano	Promoción de la imaginación, la creatividad, la motricidad, los lenguajes no verbales y el juego a lo largo de la vida.
Sujeto de la educación primaria (2° año, asignatura)	El sujeto de la educación primaria.	Sujeto y sistema escolar. Las coordenadas sociales de la constitución subjetiva. Igualdad, diferencia y alteridad.
	Desarrollo cognoscitivo de los sujetos en el nivel primario.	El problema de la naturalización del desarrollo.
	La constitución de subjetividades	La escuela como espacio de lo público, el lugar de los otros. El vínculo educativo. Construcción de convivencia y problemáticas de autoridad: Confianza y cuidado.
	Los sujetos en el sistema escolar	Niños/as, adolescentes y jóvenes en plural. La transmisión cultural. El problema del discurso normativo y las prácticas normalizadoras.

Educación sexual integral y su enseñanza (4° año, seminario)	Sexualidad y género	Género, Sexualidad y Educación: los modelos dominantes de educación sexual, enfoques moralistas, normativos, biologicistas – médicos, sexológicos y de género.
	Ley de Educación Sexual Integral	Pensar la diversidad en la escuela.
	La corporalidad a debate	El cuerpo como territorio.
	Derechos humanos y vulneración de derechos	El reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos. Maltrato infantil y su abordaje institucional. Trabajo en red con otras instituciones. Violencia de género y femicidio. Trata de personas. Leyes vigentes y Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.
Proyectos educativos con TIC (4° año, taller)	La integración de las TIC en la Enseñanza de la Matemáticas	La enseñanza de la matemática y las demandas de la sociedad del siglo XXI.
	La integración de las TIC en la Enseñanza de las Ciencias Sociales:	Pensar la diversidad en la escuela.
	La integración de las TIC en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura	Nuevas formas de acceso a la Lengua y a la Literatura.
Problemáticas socioeducativas en nivel primario (4° año, seminario)	Organización institucional.	Identidades y diferencias en la escuela: Clase, género, generación, etnia, religión, nacionalidad.
	Las trayectorias educativas	Perspectivas acerca de lo común.
	Inclusión educativa	La interculturalidad como problema epistemológico, ético y político. La dimensión política de la educación como espacio de poder y construcción de igualdad o desigualdad.
	Inclusión y ciudadanía en la escuela plural	Inclusión y convivencia. Educación y valores. Igualdad y ciudadanía.

Fuente: elaboración propia a partir del documento curricular del PEP de Río Negro (2015).

La enseñanza en el Campo de Formación Específica está

(...) dirigida al estudio de la/s disciplina/s y/o temas o problemas específicos para la enseñanza en el nivel para el que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma. (p. 23)

En el caso de estos espacios curriculares, encontramos importantes referencias en las finalidades formativas que los componen, las cuales dialogan de modo explícito con sus ejes de contenido y descriptores. Entre las más significativas, podemos mencionar que:

- en el espacio curricular denominado Ciencias Sociales y su didáctica II, correspondiente al 2° año de la carrera, entre las finalidades formativas se considera relevante el

(...) análisis del pasado reciente, por algunos historiadores llamada Historia Reciente, en cuanto aportan a la formación de los y las futuros docentes en dos sentidos; como sujetos sociales partícipes de la realidad social actual y como constructores de subjetividades en el marco de la enseñanza en el nivel primario (...) resignificación de la memoria y el respeto y reconocimiento de los derechos humanos. (p. 78)

Y la necesaria “resignificación de la memoria y el respeto y reconocimiento de los derechos humanos (p. 79);

- en Ciencias Naturales y Tecnología y su didáctica II, las finalidades formativas se proponen

(...) construir posicionamientos críticos considerando las relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo científico y tecnológico actual y el costoso sostenimiento del sistema, orientados por valores basados en el respeto por los derechos de las personas, el mejoramiento de la calidad de vida, el respeto por las otras formas de vida en todas sus manifestaciones y las condiciones en las que éstas se sostienen en nuestro planeta. (p. 86)

- en el seminario Educación estética expresiva, las finalidades formativas plantean que “las distintas perspectivas del juego en la escuela primaria, tanto como derecho, contenido cultural, actitud y como mediador del aprendizaje permiten comprender también su riqueza en cuanto al desarrollo de los procesos cognitivos y socioafectivos involucrados”;

- en las finalidades formativas de Ciencias Naturales y Tecnología y su didáctica III, se indica la importancia de reconocer aspectos disciplinares y metodológicos implicados en la construcción de propuestas de enseñanza aprendizaje inclusivas, que atiendan a los diversos escenarios educativos actuales (p. 88);

- en el seminario Educación Sexual Integral y su enseñanza, de 4° año, mencionan las finalidades formativas que

(...) aunque históricamente ha negado o excluido su participación en la formación de la identidad sexual, ha regulado conductas esperables para niñas y niños; ha prescripto ciertas estéticas señalándolas como las “normales”; ha dirigido expectativas y gustos de y para unos y otros; ha indicado cuáles ámbitos del saber son más propicios para uno y otro género o sexo. (p. 97)

Se menciona también que

(...) la ley constituye un verdadero avance legislativo, que podrá ser vivenciado como conquista de derechos si su implementación se realiza desde enfoques que dejen de considerar a los/as estudiantes como objeto de información para considerarlos/as como sujetos/as de la educación sexual. (p. 98)

- en las finalidades formativas de Sujeto de la Educación Primaria se explicita que este es un

(...) espacio específico destinado a la revisión y deconstrucción de la idea de una infancia sostenida en datos naturales así como la concepción de un sujeto desvinculado de sus determinaciones histórico y social (...) es de suma importancia que los futuros docentes comprendan al sujeto de la educación primaria como efecto de relaciones situadas, no se nace sujeto sino que se produce en una relación social y esto explica su filiación con la cultura. Asimismo, la noción de sujeto de aprendizaje es una creación de la institución escolar, que tiene efectos subjetivantes, y nuestros futuros docentes, deben estar advertidos y conocer sus posibilidades creadoras así como su responsabilidad en la producción de subjetividad de sus futuros alumnos. (p. 95)

- entre las finalidades formativas del seminario Problemáticas Socioeducativas de Nivel Primario de 4° año, se menciona que este espacio se propone “[indagar] cómo pensar y cómo hacer de la educación ese acto político que emancipa y que asegura, con justicia, la inscripción de todos/as en lo público”, “interpelar la dupla inclusión-exclusión desde una perspectiva situada que reinstala en el lenguaje la noción de igualdad de los sujetos de la educación, sujetos de posibilidad y derechos”, e

(...) interpelar la nueva retórica matizada por eufemismos democráticos como Inclusión, Diversidad, Tolerancia y su relación con la Enseñanza y las Trayectorias escolares, profundizar sobre las formas actuales en que se ejerce el poder, se excluye y se incluye en la escuela primaria. (p. 101)

En línea con lo anterior, en función de las finalidades formativas retomadas, los ejes de contenido y los descriptores descritos en el cuadro 3 como componentes del campo de formación específica, consideramos que estos se vinculan de manera exhaustiva y explícita con los derechos de NNyA reconocidos tanto en la Convención de los Derechos del Niño como en sus protocolos facultativos. Entre ellos, se destacan el artículo 4°, referido de modo genérico a los derechos económicos, sociales y culturales; artículo 7°, referido al derecho a la identidad; artículo 12°, referido al derecho a ser escuchado y expresar su opinión; artículo 13°, referido al derecho a la libertad de expresión y asociación; artículo 14°, vinculado al derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y culto; artículo 17°, referido al derecho a acceder a información; artículo 19°, referido al derecho a acceder a procedimientos administrativos para la preservación de su bienestar; artículo 23°, referido al derecho de las infancias con discapacidad/es a recibir cuidados y condiciones de vida dignas; artículo 24°, referido al

derecho a la salud; artículo 27° referido al derecho de todo/a niño/a a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social; artículos 28° y 29°, referidos al derecho a la educación; artículo 31°, referido al derecho al juego; artículo 32°, referido al derecho a ser protegido/a contra la explotación laboral; artículo 34°, referido al derecho a ser protegido/a contra el abuso sexual; artículo 35°, referido al derecho a ser protegido contra la trata de personas; el articulado del Protocolo Facultativo de la Convención de los Derechos del Niño relativo a la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (ONU, 2000).

Asimismo, encontramos, en el marco del campo de formación específica, mayores precisiones respecto de la concepción de infancias que sustenta la propuesta curricular, especialmente en la asignatura Sujeto de la Educación Primaria, fuertemente orientado a situar la tarea docente en el contexto del Nivel Educativo para el que se forma. La concepción sobre las niñas, niños y adolescentes demuestra que se los considera como sujetos sociales activos, participativos, que deben ser atendidos desde una perspectiva de cuidado, inclusión, respeto y garantía de sus derechos fundamentales.

Cuadro 4. Los derechos de NNyA en el campo de las prácticas profesionales del PEP de Río Negro

Espacio curricular	Instancia de la práctica	Descriptor
Práctica docente I (anual)	Trabajo de campo	El <i>Trabajo de Campo</i> en primer año debe posibilitar al estudiante el acercamiento a diversos contextos donde se desarrollen prácticas educativas con distintos grados de formalización (Organizaciones sociales y comunitarias que desarrollen apoyos escolares, actividades deportivas, recreativas, talleres destinados a alfabetización inicial, acompañamiento al trabajo educativo, radios comunitarias, escuelas).
Práctica docente IV (anual)	Taller de práctica	La tarea docente en la Educación Primaria y el compromiso con la educación de los niños.
	Taller integrador	Problematizar la enseñanza in situ con las particularidades que vivencian los residentes en relación a la dinámica de la clase, procesos grupales, las estrategias de enseñanza, los contenidos y los procesos de aprendizaje de los sujetos de la educación primaria

Fuente: elaboración propia a partir del documento curricular del PEP de Río Negro (2015).

El campo de las prácticas está “orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (p. 23). Su propuesta se compone de 4 espacios curriculares: prácticas I, II, III y IV. En cada uno de ellos se llevan adelante: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores / interdisciplinarios, Tutorías y Ateneos. Estos formatos presentan particularidades en su organización y propuesta formativa.

En función de los ejes de contenido y los descriptores incluidos en el cuadro 2 como componentes del campo de las prácticas profesionales, en diálogo con las finalidades

formativas del campo mencionadas –en términos generales–, consideramos que estos se vinculan principalmente con los siguientes derechos de NNyA reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño: artículo 7°, referido al derecho a la identidad; artículo 12°, referido al derecho a ser escuchado y expresar su opinión; artículo 13°, referido al derecho a la libertad de expresión y asociación; artículo 14°, vinculado al derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y culto; artículo 17°, referido al derecho a acceder a información; artículo 23°, referido al derecho de las infancias con discapacidad/es a recibir cuidados y condiciones de vida dignas; artículo 24°, referido al derecho a la salud; artículos 28° y 29°, referidos al derecho a la educación; artículo 31°, referido al derecho al juego.

En síntesis, de un total de 36 espacios curriculares en el mapa curricular relevado, encontramos menciones explícitas y/o referencias indirectas relacionables curricular y didácticamente con los derechos de niños, niñas y adolescentes en 23 de ellos, de los cuales 9 corresponden al CFG (campo que, en total, tiene 13 espacios curriculares), 11 al CFE (campo que, en total, tiene 19 espacios curriculares) y 2 al CFPP (campo que, en total, tiene 4 espacios curriculares).

Entendemos, a partir de este relevamiento de las prescripciones curriculares del Profesorado de Educación Primaria, que un/a profesor/a formador/a de futuros/as maestros/as de Nivel Primario de la provincia de Río Negro cuenta con un respaldo normativo vigoroso que alienta la incorporación en sus programas de estudio de contenidos, lecturas, actividades, etc., relacionadas con los derechos de NNyA. Consideramos este marco curricular jurisdiccional como un verdadero gesto político de reconocimiento de los Derechos Humanos en general y de los derechos de NNyA en particular, que implica para las/os futuros/as docentes del nivel la responsabilidad de situar su formación y encuadrar su posterior desempeño profesional en el marco de un enfoque de Educación en Derechos Humanos, solidario con la institucionalización de los estándares internacionales, regionales y nacionales vigentes referidos a este asunto y sus múltiples desafíos (Rodino, 2014; Santos, 2023).

A modo de cierre: aportes a la entidad de los DNNyA en el PEP de Río Negro

América Latina constituye, tal como lo arrojan diversos estudios, una de las regiones del mundo donde las brechas de desigualdad social se han recrudecido con mayor virulencia en el último tiempo, en particular, considerando los efectos sociales, económicos, políticos y culturales de la pandemia por COVID-19 que azotó al planeta en el año 2020. En ese contexto, las infancias y adolescencias, más allá de su reconocimiento formal como sujetos de derechos, forman parte de los sectores sociales más castigados. Dicha situación, sin duda tensiona particularmente la *trama práctica* de los derechos humanos (Santos, 2023): aquella se relacionada no sólo con su enunciación en términos jurídicos, sino fundamentalmente con su efectivización y puesta en acción a partir de políticas públicas adecuadas. Entendemos

con ello que la expresión de los Derechos Humanos en instrumentos jurídicos vinculantes, progresivamente más sofisticados y especializados, es la punta de lanza requerida para que la lucha por su materialización tenga un respaldo sólido.

Por otro lado, dado nuestro campo de indagación y desarrollo profesional, asumimos que sin un proceso educativo consistente que se ocupe de su divulgación, aprendizaje y protección, difícilmente los colectivos de sujetos representados en los derechos enseñados formalmente puedan tomar una posición activa, propositiva y participativa en su defensa. Como plantean Giosa y Cerabona (s/d), el artículo 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) permitió desarrollar “con fuerza la noción de *corpus iuris* de protección especial de la infancia, idea que alberga el objetivo de reconocer un plus de derechos en atención a su particular condición de vulnerabilidad” (p. 3). Ese corpus normativo, junto al propio del sistema internacional, reconoce y avala, por ejemplo, la Convención de los Derechos del Niño (1989), que fue incorporada en nuestra legislación interna como la Ley Nacional N° 23.849 en el año 1990, pero estas conquistas requieren un adecuado correlato en los procesos educativos que se desarrollan en los diversos niveles y modalidades de nuestro sistema educativo. En ese sentido, nos propusimos analizar la entidad de los derechos de niños, niñas y adolescentes en la propuesta curricular del Profesorado de Educación Primaria (PEP) de la provincia de Río Negro, asumiendo que desde la formación misma de las y los futuros maestros del Nivel Primario es necesario posicionar tanto la educación en Derechos Humanos como un enfoque de enseñanza, como a los derechos de NNyA en términos de contenidos formativos específicos, no transversales, de dicho proceso. A continuación, presentamos algunas breves reflexiones respecto a la indagación realizada.

En primer lugar, si pensamos en las identidades profesionales docentes a construir en el marco de esta propuesta curricular, encontramos en la presentación del campo de formación de las prácticas profesionales la definición de estas como

(...) una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto socio-histórico y profesional particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2007). En este sentido, la formación inicial debe garantizar los conocimientos y experiencias necesarios para construir una identidad que le permita reconocerse a sí mismo (y ser reconocido por otros) como un profesional idóneo. (p. 104)

En línea con esta concepción activa y crítica de la tarea de enseñanza, en algunos pasajes del PEP se deja entrever una concepción no *naïf* ni edulcorada del/la docente al reconocer su labor como la de quien puede tanto promover como obturar (vulnerar) la efectivización de ciertos derechos en virtud de su desempeño profesional. Por ejemplo, entre las finalidades formativas de Lengua y Literatura II, asignatura de 2° año, se menciona que

(...) los estudiantes, como futuros enseñantes, deberían construir el saber didáctico desde una reflexión crítica de lo establecido o prescripto como

contenido a enseñar [ya que] las prácticas de lectura y escritura propician la construcción de capacidades intelectuales o las detienen. (p. 55)

En este caso, la referencia al/la docente como promotor/a del derecho a la educación y el derecho a la lectura, puede establecerse de modo satisfactorio. Asimismo, se reconoce a la figura de las y los docentes como agentes de Estado, trabajadores y trabajadoras con derechos específicos que deben conocer, respetar y hacer valer.

Por otro lado, la formación transversal en temáticas vinculados a géneros y sexualidades se jerarquiza como

(...) una propuesta transversal que permite revisar marcos teóricos, repensar problemáticas en torno a estos temas y resignificar en las instituciones educativas, perspectivas y modos de llevar adelante prácticas no sexistas, no heteronormativas y tendientes a lograr la equidad e igualdad de y entre los géneros. (p. 75)

Relevamos así un particular interés en la propuesta jurisdiccional por atender la formación docente desde un enfoque de género afín especialmente con la normativa nacional vigente (Ley del Programa de Educación Sexual Integral N° 26.150). En algunos espacios curriculares, las menciones a los derechos de niños, niñas y adolescentes en el marco más amplio de una perspectiva respetuosa de los Derechos Humanos, resulta mucho más explícita. Por ejemplo, en el seminario sobre Educación Sexual Integral y su enseñanza, las finalidades formativas expresan cómo

(...) la educación sexual integral desde una perspectiva de género y en el marco de los derechos humanos, nos habilita a visualizar y pensar el espacio social/escolar desde una lectura compleja en la cual se ponen en juego primordialmente diferentes relaciones sociales marcadas por la desigualdad de género. (pp. 97-98)

En segundo lugar, se observa un documento que desarrolla una mirada respetuosa del/la estudiante que elige la formación docente como profesión, reivindicando su lugar como sujeto activo tanto en su propia formación como en la de las jóvenes generaciones. Por citar un ejemplo, se indica en el marco orientador del área de las Ciencias Sociales la importancia de formar a cada maestra/o “como docente y como ciudadano/a [capaz] de poder comprender el “mundo histórico”, la realidad social en la cual vive, para poder situarse como miembro activo de esa sociedad, reconociéndose como sujeto histórico social” (p. 74). En esta misma línea y reconociendo el volumen y la complejidad de la tarea docente en el Nivel Primario, tal como indican las finalidades formativas del espacio curricular Sujeto de la Educación Primaria, se asume la necesaria “problematización de las relaciones intersubjetivas en el espacio del aula y su carácter constitutivo en la comprensión de un sujeto colectivo atravesado por lo grupal y lo institucional” (pp. 95-96). Se encuentra entonces, en términos generales y de modo

explícito pues así es enunciado, un fuerte énfasis en la idea de la educación pública como un bien común que debe ser valorado, defendido y expandido.

El Comité de los Derechos del Niño en su Observación General N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1), señala en su punto A.4 que “el objetivo del concepto de interés superior del niño es garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el desarrollo holístico del niño”. Por ello, arriesgamos a decir que no basta una mirada sobre las identidades profesionales docentes que promueva su empoderamiento y respeto como trabajadores/as de la educación si dicha concepción no tiene un correlato directo, firme y consistente con el reconocimiento de los sujetos directamente implicados en sus acciones profesionales: las niñas, los niños, les niñas del Nivel Primario. En este sentido, vemos que la explicitación de una concepción de las niñas que acompañe las definiciones e intencionalidades arriba descritas la hemos localizado entre las finalidades formativas del espacio curricular las Ciencias Sociales y su didáctica III, donde se menciona que “se parte de un concepto de infancia como sujetos productores de cultura, que detentan derechos, y que atraviesan diferentes trayectos o experiencias diversas en su vida infantil, ya sea por el género, la etnia, la clase, entre otras”, haciendo énfasis en que esta definición no es azarosa, sino un requerimiento “para posibilitar la construcción de propuestas significativas y entender cómo es la construcción de las nociones espaciales, temporales, sociales, económicas y políticas de los mismos” (p. 80). Se infiere que sin dicho reconocimiento de la diversidad, las propuestas de enseñanza no serían capaces de garantizar un acceso y comprensión de los contenidos escolares por parte de todos/as los/as estudiantes de Nivel Primario, vulnerando así el derecho a la educación de quienes queden por fuera de la planificación docente.

A partir de lo compartido hasta aquí, ¿qué puede constituir un aporte a este documento curricular, que demuestra un gran interés en fortalecer un enfoque de Derechos Humanos en la formación docente? Vamos a referirnos a dos procesos complementarios. Por un lado, la principal sugerencia sería consolidar un proceso de transversalización curricular de los Derechos Humanos para asegurar su presencia no sólo como marco ético, político y pedagógico de la tarea de enseñanza, sino también en los diversos espacios curriculares que conforman la propuesta de cada campo formativo. Esto significa, principalmente, asegurar su enunciación en términos de derechos que deben ser atendidos por la figura de las y los docentes en el marco de su desempeño profesional en instituciones educativas públicas.

Por otro lado, consideramos fundamental que además de una estrategia de transversalización de este enfoque se garantice la presencia de un espacio curricular específico, destinado al abordaje de los derechos como contenidos, asegurando que se conozcan tanto herramientas normativas específicas vinculadas a la protección de los derechos de NNyA como así también dispositivos de trabajo con las infancias donde sea posible desplegar recursos concretos para su tratamiento didáctico en las aulas. Es decir que, de forma complementaria con la problematización tanto del alcance de estos marcos internacionales, regionales y nacionales de derechos como de sus estándares vigentes, es requerido que cada futuro/a

docente adquiera estrategias didácticas afines con el enfoque de la Educación en Derechos Humanos (Kandel y Naz, 2021; Santos, 2023; Siede, 2007) para acercar a las niñas a estos contenidos y familiarizarlas con su estatuto de sujeto de derechos. Consideramos que sólo de este modo podremos habilitar espacios donde las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes sean reconocidos y tengan posibilidades reales de manifestarse en términos de ciudadanos y ciudadanas de hoy, no del futuro.

De forma complementaria a los desafíos pedagógicos antes indicados, a modo de sugerencias para la política formativa, cabe analizar de qué manera la oferta de formación docente permanente (nacional y jurisdiccional) acompaña los nuevos requerimientos profesionales de acuerdo a los desafíos que plantea la agenda de Derechos Humanos de este segundo cuarto de siglo. Un asunto por demás relevante para abordar en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Adamoli, C., Gómez Giusti, C., Guitelman, P. y Santos, J. (2021). *Derechos humanos*. Colección Género, Derechos Humanos y ESI en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://ibit.ly/zAXa>
- Kandel, V. y Naz, N. (2021). El desafío de construir una cultura de derechos humanos contra el racismo, a través de la educación. Una lectura crítica y decolonial. En Kandel, V., Gotero, L. y Jaramillo, V. *Los planes en derechos humanos. Debates y reflexiones sobre experiencias latinoamericanas*. CLACSO.
- Rodino, A.M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de ciencias sociales*, segunda época, N° 25, pp. 129-139.
- Santos, J. (2023). *Batallas políticas y desafíos pedagógicos: la formación docente en el siglo XXI*. Neuquén: Educo.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Vasilachis, I. (2016). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.

Normativa citada

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/2006.
- Ley Nacional de Convención sobre los Derechos del Niño N° 23.849/1990.
- Resolución 24/2007/CFE.
- Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 4819/2012.

ONU. Convención de los Derechos del Niño, 1989.

ONU - Observación General N° 14 (2013).

Consejo Federal de Educación (CFE). (2007). Resolución N° 24/2007 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Recuperado de: <https://cedoc.infed.edu.ar/review/res-cfe-no-24-07/>

RESEÑAS



RESEÑA: La investigación en educación: debates, aportes y reflexiones

Relatoría de intercambios en el marco de las XII Jornadas de Investigación en Educación: Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: derechos, democratización y desigualdades. Córdoba, Argentina, agosto de 2023

Por Melisa Cuschnir* y Lucía Beltramino**

Los primeros días de agosto de 2023 se llevaron a cabo, en Córdoba, las *XII Jornadas de Investigación en Educación: Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: derechos, democratización y desigualdades*, organizadas por el Área de Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Estas jornadas fueron una oportunidad para el encuentro de más de 700 investigadores e investigadoras de distintos lugares del país que compartieron sus trabajos, resultados de investigaciones y reflexiones teórico metodológicas en el marco de la conmemoración de los 40 años del retorno a la democracia y 20 años del fallecimiento de María Saleme.

En particular, en la presente reseña, nos interesa recoger los debates planteados en dos actividades centrales de las Jornadas: el *Foro Interlocuciones: la investigación educativa*, en el cual participaron Sandra Carli, Myriam Feldfeber, Susana Argüello, José Yuni, Luis Porta y Silvia Servetto, coordinado por Gabriela

* CONICET - UBA - IICE. CE: mcuschnir@filo.uba.ar

** CONICET - FFyH, UNC. CE: lbeltramino@unc.edu.ar

Lamelas y Daniel Suárez¹; y el panel *Desafíos de la democratización de la educación. A 40 años de la recuperación democrática*, donde continuaron los debates iniciales y expusieron sus ideas Graciela Morgade, Alejandra Birgin y Rosario Badano, con la moderación de Guadalupe Molina².

Los debates giraron en torno a la producción de conocimiento en el campo educativo en nuestro país y la búsqueda por reconstruir un estado del mismo, identificando alcances actuales, desigualdades, condiciones de trabajo y reflexiones acerca de la práctica de investigar y construir conocimiento. Asimismo, se abordaron convergencias y problematizaciones comunes desde la investigación educativa a 40 años de la recuperación democrática, las transformaciones de la educación superior en nuestro país y sus desafíos pendientes.

La apertura del espacio del foro fue realizada por Gabriela Lamelas y Daniel Suárez, quienes marcaron la importancia de construir diálogos que permitan reflexionar y discutir desde distintas perspectivas el campo de la investigación en educación. Destacaron la intención de dar continuidad a dicha interlocución en otros eventos y posibles articulaciones ante la necesidad de abrir la conversación y el debate, suspendidos durante la pandemia.

Las intervenciones giraron en torno a grandes preguntas y fueron organizadas en dos tandas de debate y luego, a partir de la discusión con el público presente.

El primer eje del intercambio tuvo que ver con las condiciones en las cuales se realiza la investigación educativa en un país federal. Myriam Feldfeber llamó la atención acerca del ingreso de la lógica productivista al campo del conocimiento a partir de una pregunta: “¿Producimos o construimos conocimiento?”. Presentó un debate, desde el campo de la política educativa, entre modos de construir conocimiento en redes, con miradas federales, a partir de demandas de conocimiento situado desde los territorios. En convivencia con otra tendencia basada en pensar el conocimiento en términos de las evidencias que se producen, puso sobre la mesa la presencia de un desplazamiento del conocimiento a una mirada más tecnocrática. Nos alertó por el avance de dicha tendencia, para pensar y discutir nuestro lugar como investigadores en el campo académico.

Por otro lado, José Yuni, compartió un panorama, y toma como eje de su exposición, las asimetrías regionales en relación a las condiciones para realizar investigación. A su vez, llamó la atención sobre las agendas de la investigación a partir de una mirada de las ponencias presentadas en las jornadas de Córdoba. Explicó que los problemas que revelan los datos son asimetrías en las capacidades académicas y científicas de los territorios, la falta de posgrados en educación y las tradiciones de investigación educativa que conforman la cultura de trabajo científico. Señaló también la desigualdad respecto al acceso a la formación, a mentores y recursos económicos, las cuales configuran el mapa regional de la agenda investigativa.

¹ Compartimos las pertenencias institucionales de quienes participaron en el Foro: Sandra Carli (CONICET) - Myriam Feldfeber (IICE/UBA) - Susana Argüello (FHyCS/UNJu) - José Yuni (CONICET/UNCA/UNVM/UNSE) - Luis Porta (UNMdP/CONICET) - Silvia Servetto (FFyH y FCS - UNC). Coordinación: Gabriela Lamelas (CIFYH - ECE - UNC) - Daniel Suárez (IICE - UBA).

² Compartimos las pertenencias instituciones de quienes participaron del panel: Graciela Morgade (IICE-UBA) - Alejandra Birgin (IICE-UBA/UNIPE) - Rosario Badano (UNER) - moderación: Guadalupe Molina (ECE-FFyH-UNC).

En su exposición, Luis Porta realizó una presentación a partir de las obras de la artista Yayoi Kusama e invitó a pensar al investigador de la educación como un “antropólogo de sí mismo”, entendiendo al campo como sujeto. En su intervención, planteó interrogantes centrales: ¿a favor de quién se juega el privilegio de investigar? ¿qué hacemos con los datos o con los relatos? ¿qué hacen los relatos, los datos con nosotros? Invirtió una pregunta cotidiana para cuestionar los modos de pensar la ciencia moderna, con el propósito de evitar ser extractivistas con los instrumentos que utilizamos para hacer investigación. Destacó la importancia de la estética y el deseo ético como desafíos contemporáneos en la investigación educativa, abogando por reterritorializar el campo y promover la convivencia epistemológica. Por otra parte, Silvia Servetto advirtió sobre los riesgos de la burocratización del conocimiento, de convertir a la investigación educativa en una mera producción de ponencias que nadie lee, en el marco del avance de la inteligencia artificial. Destacó el riesgo de perder de vista el sentido de lo que hacemos cuando se produce a gran escala. Como contracara, rescató la importancia de conectar con el deseo de conocer al iniciar un proceso de investigación, sostuvo que ese deseo nos conecta con la humanidad y se preguntó cómo transmitirlo a las nuevas generaciones de investigadores, con el riesgo de no convertirnos en meras “máquinas de producción”.

Asimismo, planteó que en los últimos 40 años se vivió cierto respiro epistemológico y teórico que nos permite movernos más cómodamente entre las distintas disciplinas. Desde nuestro campo, leemos sociología, antropología, filosofía aunque resaltó que el movimiento no se realiza tanto a la inversa.

A continuación, Susana Argüello, enmarcó su intervención en la lucha docente y la vulneración de derechos que está viviendo en esos días la provincia de Jujuy. Resaltó la importancia de considerar la investigación en educación como una práctica social e histórica en el marco de los 40 años de democracia. Realizó un cuestionamiento a partir de los resultados del informe del CONICET (2021) sobre las investigaciones en educación en el organismo y la invisibilización de las producciones de trabajos de extensión y transferencia. A su vez, arrojó un interrogante para plantear la necesidad de conocer en qué otros espacios se realiza investigación y dónde se encuentran los temas que no están presentes en la agenda del CONICET.

Por su parte, Sandra Carli abordó el desarrollo de la investigación educativa en el marco de las ciencias sociales en los últimos 40 años. Como encuadre, invitó a pensar en una visión amplia o restrictiva de la investigación educativa, recuperando los aportes de Rosa Nilda Buenfil Burgos en el campo del análisis político del discurso. Resaltó que esta visión amplia modifica los alcances, condiciones y tipos de prácticas en la investigación educativa. Mientras que una visión restringida, resulta específica a la forma más institucionalizada del desarrollo de la investigación. Planteó la importancia de los debates políticos y epistemológicos que se han producido en la última década acerca del reconocimiento de diferentes tipos de saberes, el valor de sus estatutos, por ejemplo, el de los movimientos sociales. A su vez, hizo hincapié en el reconocimiento de la importancia de la interdisciplina para dar cuenta

de que una mirada de investigación institucionalizada puede volverse conservadora cuando las problemáticas que abordamos exigen perspectivas interdisciplinarias. En este sentido, resaltó la importancia de reconocer prácticas de producción de conocimiento en otros espacios dentro de la universidad y por fuera de ella, desde propuestas de extensión como la construcción de políticas públicas y la militancia política.

Para concluir el intercambio, destacamos la intervención que realizó desde el público Marcela Sosa, en la cual propuso establecer redes entre los centros de investigación del país y las carreras de posgrado, subrayando la importancia de pensar la investigación en educación desde los centros y carreras de educación. Por último, propuso buscar y definir los grandes temas de investigación que hoy nos interpelan y estamos esquivando. Destacó que este debe ser un eje de discusión en el que las universidades e instituciones estén juntas, pensando para construir proyectos educativos.

Otra actividad central de las Jornadas, como ya se anticipó, fue el panel *Desafíos de la democratización de la educación. A 40 años de la recuperación democrática*. Las cuatro colegas que participaron se tomaron un momento para homenajear a María Saleme, al cumplirse 20 años de su fallecimiento. Destacaron su compromiso con la educación, la formación y la investigación, como así también su posicionamiento político pedagógico que puede ser sintetizado en la cita que compartió Guadalupe Molina durante la presentación:

De ahí en más, sólo es posible la investigación si se hace docencia, vale decir, si se indaga con el otro, si se le pregunta en búsqueda de su saber oculto, si se produce una instancia de entrega, hasta que la pregunta o preguntas – mediante el juego de la escritura– perfile un conocimiento sobre un objeto y ese conocimiento (labor docente) se incorpore a los sujetos aprendientes, como saber. Al tiempo que se recupera el poder de la palabra escrita, se desaloja en los docentes la idea de que su función es solamente transmitir. (Saleme de Burnichon, 2000, p. 7)

Las colegas, recuperando el legado de María, insistieron en la importancia de la tarea colectiva, de la docencia, de la investigación y la militancia como espacio para hacer, pensar, luchar y resistir juntas.

También hicieron referencia a la racionalidad neoliberal y los avances de las derechas en tanto amenazan los logros de estos últimos 40 años en términos de democratización y cumplimiento al derecho a la educación. No por ello dejaron de mencionar las múltiples desigualdades que nos atraviesan: sociales, culturales, políticas, económicas, educativas, sexogenéricas y territoriales.

A continuación, nos interesa resaltar lo central de la intervención de cada una de ellas en el panel. Alejandra Birgin construyó relaciones entre el derecho a la educación obligatoria y el derecho a la educación superior, específicamente de la formación docente a 40 años de democracia. A partir de datos estadísticos, mostró el aumento de la matrícula en la educación superior, lo que nos permite pensar en la efectivización del derecho a la

educación. Sin embargo, recuperó la metáfora de la puerta giratoria para problematizar la permanencia y egreso de estudiantes de dicho nivel. Haciendo foco en la formación docente, advirtió que existe una multiplicidad de instituciones de Nivel Superior que están a cargo de esta formación, sin articulación entre ellas. Asimismo, mencionó que los Institutos de Formación Docente (IFD) heredan la gramática de las escuelas normales, que es similar a la de las escuelas secundarias, y en ese marco tienen el desafío de construir su propia identidad en el Nivel Superior.

Señaló la relevancia de capitalizar lo que la pandemia nos dejó y, a partir de esta experiencia, comparte interrogantes que construyó en relación a la formación docente, que también forman parte de una agenda de investigación: ¿hacen falta las escuelas? ¿hacen falta los/as enseñantes? ¿de qué escuela hablamos? ¿cómo abordar la cuestión de la igualdad escolar? y, por último, sostiene que es necesario pensar y problematizar dichas preguntas en el marco de las condiciones de época.

Por su parte, Rosario Badano, comenzó su exposición recordando a María, sus años como presa política durante la dictadura y contó que su primer trabajo fue en CONICET en un programa para profesionales exiliados/as o presos/as políticos/as y en este marco, reivindicó la importancia de la memoria. Su exposición se centró en la democratización y en los actores y actrices protagonistas de este proceso, haciendo un recorte en la universidad. Menciona el crecimiento de universidades en el país (en 1983 contábamos con 25 y actualmente con 67) y cómo su expansión territorial favorece a la democratización del acceso a la educación superior. A su vez, señaló que la obligatoriedad del Nivel Secundario empuja a un escenario diferente en términos de quiénes pueden llegar a las universidades. Afirmó que el proceso de masificación de la matrícula nunca se detuvo y señaló como desafío reflexionar sobre las prácticas universitarias cotidianas. En este sentido, sostuvo que hay que cartografiar las desigualdades que habitan las universidades, discutir el ingreso de manera sincera y transformar la universidad en clave de derechos humanos.

Sostuvo que la universidad no es una fábrica de profesionales: es una institución con historia habitada por sujetos políticos que pueden transformar el mundo en el que vivimos.

Como cierre, contó una experiencia de formación para docentes universitarias/os en clave de derechos humanos, donde quienes participaron señalaron los racismos y violencias que padecen en sus lugares de trabajo. Enfatizó que el neoliberalismo, las derechas nos atacan rompiendo la solidaridad y los lazos. Por último, nos invitó a alojarnos en la universidad, a hacer de ella un lugar mejor, de pleno ejercicio de derechos.

La tercera exposición estuvo a cargo de Graciela Morgade, quien hizo foco en la relación entre investigación educativa, políticas públicas y militancia, particularmente la de los feminismos en estos últimos 40 años. Fue mostrando cómo los feminismos en Argentina marcaron (y marcan) una agenda que impacta en las políticas públicas, en la investigación y en la educación. Desde la recuperación democrática, la novedad en la agenda de investigación educativa fueron las pedagogías críticas, sustentadas en el marxismo, destacando las desigualdades de clase social y su vínculo con la escuela. Morgade sostuvo

que los feminismos permiten complejizar la mirada sobre las desigualdades, incorporando las cuestiones de género y etnoraciales a los análisis, y los movimientos LGBTIQ+ aportan la crítica al binarismo, generando numerosos estudios en el ámbito educativo, entre otras cuestiones.

Morgade sostuvo que un hito de la lucha feminista es la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), porque en ella se retoma toda la investigación y militancia feminista. Mencionó las leyes posteriores (Ley de Protección Integral de las Mujeres, Matrimonio Igualitario, Identidad de género, Ley Micaela, Ley de Interrupción Voluntaria y Legal del embarazo) que también son hitos. Reconoció que estas van resignificando y reescribiendo la ESI, en una relación entre movimientos sociales, estudiantes, academia, sindicatos, organizaciones y gobiernos y destacó la importancia del movimiento de feminista para sostener y defender la ESI.

A modo de cierre, recuperó dos categorías de enorme potencia que vienen desarrollando los feminismos: por un lado, la de cuidado, que permite pensar el trabajo docente relacionado con la afectividad, con el amor por la otra/o como sujeto político, el cuidado de la universidad y el cuidado de la vida. Por otro lado, recuperó el aporte de los feminismos interseccionales que permiten complejizar la mirada acerca de las desigualdades, entendiendo que no es una y que en los territorios las desigualdades son múltiples.

Tanto el foro como el panel brindaron la posibilidad de valorar los avances y las transformaciones de la investigación en nuestro campo, como también los logros colectivos de estos últimos 40 años en relación a la democratización del acceso a la educación. A su vez, quedaron planteadas algunas de las deudas pendientes y los desafíos en relación al efectivo cumplimiento del derecho a la educación y a la tarea constante e imprescindible de construir y defender nuestra democracia en tiempos adversos.

La apertura a la conversación acerca de las tareas de la investigación en educación se presentó como un camino a recorrer para fortalecer articulaciones institucionales y federales y abordar los desafíos pendientes como investigadoras/es y educadoras/es.

Por último, recuperamos las palabras de Graciela Morgade en el cierre del panel, que es posible pensarlas como una síntesis de las intencionalidades de las Jornadas, y nos parece importante destacarlas en tanto hacemos propia y extensiva su invitación:

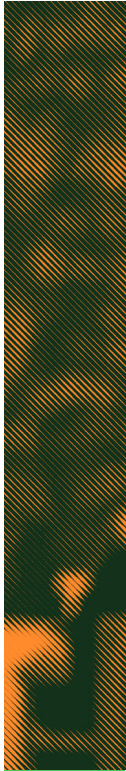
Como intelectuales tenemos este compromiso militante y político que tiene que ver con que la investigación educativa es una herramienta de transformación y si no lo es hagamos que sea... no abandonemos esta idea del pensamiento crítico que más que nunca necesitamos ejercitar y convencer a otros de que lo ejerciten.

Referencia bibliográficas

Saleme de Burnichon, M. (2002). Senderos que no se bifurcan. *Cuadernos de educación* (1), p. 7. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/618>

Facultad de Filosofía y Humanidades. (2023). *Panel «Desafíos de la democratización de la educación. A 40 años de la recuperación democrática»* [YouTube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=aWFpU6Aneik&t=7635s>

CONICET. (25 de octubre de 2021). *La Red Disciplinar de Educación del CONICET presentó el trabajo realizado durante más de un año*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de: <https://www.conicet.gov.ar/la-red-disciplinar-de-educacion-del-conicet-presento-el-trabajo-realizado-durante-mas-de-un-ano/>



RESEÑA: *Habitar las instituciones. Sujetos y escenarios*

Borioli, G. y Cilimbini, A.L. (Coords), Arias, A. y Cuello, M. (Comps). (2023). *Habitar las instituciones. Sujetos y escenarios*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital, ISBN 978-950-33-1715-0

Por Susana Ferreyra*

Esta publicación, coordinada por Gloria Borioli y Ana Luisa Cilimbini, recoge, con la atenta coordinación de Alicia Arias y Melina Cuello y bajo el sugerente título de *Habitar las instituciones. Sujetos y escenarios* el material producido en una mesa de discusión, en el marco de la carrera de Especialización en Adolescencia de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), tal como indican las coordinadoras en su presentación. En ese apartado ellas, estimadas colegas (sumamente comprometidas con la tarea no sólo de enseñar o coordinar espacios de posgrado tan necesarios para la formación de quienes, justamente, habitan/habítamos las instituciones, sobre todo las escolares o

* Licenciada y Profesora en Historia. Profesora de grado y posgrado (jubilada). Ex Directora y actual Consultora académica en Proyectos de investigación sobre Formación docente y Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales con aval de SECyT en la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Ex Secretaria Académica del CIFFyH y Secretaria de Coordinación General y Subsecretaria académica de la Facultad. CE susuferreyra@gmail.com

las de enseñanza) indican que se habían propuesto abrir o habilitar encuentros, diálogos, intercambios reales entre sus estudiantes.

En esta mesa en particular, contaron con la presencia inestimable de tres disertantes –Mariana Chaves, Adriana Barrionuevo y Facundo Boccardi– quienes expusieron un tópico y luego conversaron con les asistentes, ofreciendo sus reflexiones, opiniones y sobre todo su escucha atenta. La mesa se desarrolló en momentos en que nos encontrábamos aislados, situación transicional que obligó a todes a intentar herramientas de resistencia y de superación para las cuales no nos encontrábamos preparades, profundamente necesidades de otros que nos completen en el diálogo, en el abrazo...

Por tal motivo, ese encuentro fue virtual, lo cual, al decir de las coordinadoras, no obstaculizó el objetivo propuesto, antes más, lo potenció de algún modo.

En su presentación, Gloria y Ana Luisa rescatan las claves de los derroteros por los cuales transcurrieron las exposiciones de les invitades y las interacciones posteriores, lo cual me exime aquí de aportar mayores detalles, más allá de invitarles a la lectura, no sólo del material de la mesa sino, muy especialmente, de ese apartado y, particularmente del prólogo que estuvo a cargo de Horacio Paulín, con el cual comparto, sin dudas, una reflexión inicial que aporta en su escrito cuando dice “me conecté con la tensión que significa preanunciar lo que se va a compartir y degustar lo que escuchamos ese día” (Paulín, 2023, p. 17).

La primera de las intervenciones ofrecidas fue: Espacios del bien-estar: pibes, adultos, instituciones y comunidad en corresponsabilidad, por Mariana Chaves. La expositora comienza dedicando unas palabras muy conmovedoras para saludar a alguien que ya no está en el momento en que ella redacta su artículo. En la oralidad, había expuesto su formación de antropóloga, sus intereses de investigación, el porqué de su presencia en esa mesa. Y lanza a todes un desafío inicial al plantear que “el primer punto para conversar es ubicarnos en un mundo lleno de desigualdades. En un texto que escribí hace poco dije: “sabíamos que el mundo estaba mal, ahora comprobamos que podía estar mucho peor”” (Chaves, 2023, p. 24). A partir de allí, desarrolla su mirada sobre la desigualdad, la solidaridad, ciertas ideas fuerza, como recuperan Borioli y Cilimbini. Una apuesta a pensar y pensarnos sumamente interesante. Cierra su intervención convocando a tramar espacios comunitarios, ya que es “en la reconstrucción de esa trama social donde las organizaciones sociales, políticas y eclesíásticas y los organismos del estado vamos a poder trabajar por espacios del bien-estar” (Chaves, 2023, p. 31).

La propuesta de Hacer escuela, habitar el mundo. Ecofeminismos y multiespecismo, por Adriana Barrionuevo, nos ofrece una mirada desafiante desde la formación “de costura” entre la pedagogía y la filosofía de su autora, que realiza una lectura acerca de la Ley de Educación Ambiental, temática en la cual dice “reconozco que adolescentes y jóvenes ¡arrasan! Están muy informades, incluso nos “despabilan a nosotres”, dan cátedra y son súper actives” (Barrionuevo, 2023, p. 35). Recupera figuras clave como Greta Thunberg y su militancia joven, discute prejuicios y estereotipos sobre estas cuestiones y analiza que “la LEAI declara explícitamente (I) la adopción del enfoque de género -como un principio de igualdad- y la

implementación de las corrientes teóricas ecofeministas y (ii) la educación en valores como el cuidado y la justicia” (Barrionuevo, 2023, pp. 36-37). Recuperando, desmenuzando estas categorías nuevas, como ecofeminismo, multiespecismo/antimultiespecismo va tejiendo con ejemplos concretos de luchas ambientales, de problemáticas como el extractivismo, una serie de reflexiones profundas sobre las nuevas implicaciones de estas temáticas en nuestras sociedades y en nuestros espacios educativos. Cierra preguntándose sobre la viabilidad de curricularizar estos enfoques y los riesgos, a la vez, de que esto suceda. Se pregunta si será la escuela el ámbito adecuado para estas discusiones que, por ahora, más allá de las leyes como la Ambiental y de la Educación Sexual Integral (ESI), la ley Micaela, han sido y están siendo militadas desde otros espacios, redes y organizaciones no escolares. Les dice a los alumnos de la Especialización:

Creo que hay un trabajo tan comprometido como arduo en términos educativos de las nuevas generaciones que hay que escuchar y hacer ingresar a la escuela. La cuestión, de aquí en más, es pensar qué nos queda por hacer en breve, acá nomás, con lo que tenemos, desde las posiciones que ocupamos. (Barrionuevo, 2023, p. 44)

La última de las participaciones es Reconfiguración de la ESI, una política pública en movimiento, por Facundo Boccardi. En este momento de la mesa, el expositor plantea que su temática no sólo es una política pública, sino que se constituye en una interpelación social y, para analizar este planteo, recupera conceptos de las colegas que expusieron anteriormente. Especialmente los conceptos de intersectorialidad y corresponsabilidad que toma de Mariana y el de interdisciplinariedad que comparte con Adriana. Tal como analiza Horacio Paulín de manera muy clara en su prólogo, Facundo Boccardi plantea que “la ESI nos ubica en las coordenadas de la responsabilidad parental, la corresponsabilidad generacional y la sexualidad como proceso vital que atraviesa todas las instancias de las biografías. El problema será cómo disputamos esa ampliación” (Boccardi, 2023, p. 20).

El análisis rastrea los comienzos, la génesis de las disputas por la instauración de una ley que postule enseñar y discutir cuestiones vinculadas a la sexualidad, vinculándolas profundamente no sólo a los campos teóricos, morales, religiosos enfrentados sino también y fundamentalmente al protagonismo juvenil en distintas instancias. Señala tres elementos para entender esas disputas que pueden rastrearse hasta la Constitución de 1994 en dos planteos clave: una disputa POR la ESI, su implementación, el acceso a ella, y una disputa EN la ESI sobre sus fundamentos, sus sentidos, contenidos y alcances.

Centralmente, sostiene, la ESI es una disputa entre el Estado y la Familia “¿dónde se ubica la responsabilidad acerca de la educación en sexualidad destinada a niños, niñas y adolescentes?” (Boccardi, 2023, p. 47). Se extiende en la discusión sobre la responsabilidad parental, la patria potestad, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989... Muestra, en definitiva que, de ninguna manera, esa arista de la cuestión ha agotado las disputas y los

enfrentamientos. De hecho, podríamos encontrar eso mismo en algunas de las propuestas de los actuales candidatos a presidir nuestro país.

Por otra parte, también se detiene para exponer acerca de las discusiones epistemológicas y teóricas al interior de las selecciones de cuáles son los contenidos que deberían ser enseñados, en qué momentos, en qué espacios escolares. La disputa planteada por las organizaciones escolares religiosas representadas en el CONSUDEC, sus objeciones a la hora de formular los Lineamientos Curriculares, la concepción de la sexualidad como independiente de nociones biologicistas y como una construcción social, todo eso es motivo de la interesantísima exposición que les estamos invitando a leer y compartir. El autor decidió dividir su exposición en tres subtítulos (elementos) para mayor claridad expositiva. El primero se titula La sexualidad de NNyA entre Familia y Estado, el segundo Tensiones epistemológicas y políticas sobre la sexualidad y el tercero: El campo expandido de la ESI, en el cual analiza también ciertas construcciones discursivas vinculadas a las perspectivas de género, a las luchas por el aborto legal, a la teoría queer. Para cerrar, nos habla de algunas tensiones y desplazamientos, apartado en el cual profundiza sobre la crítica al binarismo de género, la discusión sobre el placer sexual e insiste en su planteo acerca del protagonismo adolescente y juvenil en estas cuestiones clave de este momento histórico.

Al inicio de su exposición, había remarcado la importancia que tiene el tratamiento de estas temáticas tan fuertemente implicadas con las construcciones identitarias en espacios educativos, en el marco de una carrera como la que está enmarcando el encuentro, Especialización en Adolescencia.

Para cerrar esta breve reseña, quisiera retomar palabras de las coordinadoras en su presentación, que invito nuevamente a leer, así como al prólogo de Horacio Paulín, antes de adentrarse en las exposiciones. Ellas dicen “Allí reside la apuesta del colectivo de la carrera de Especialización en Adolescencia y de este libro amasado a varias manos y a varios corazones: en ese cruce de voces y procedencias yace la riqueza del encuentro (...)” (Borioli y Cilimbini, 2023, p. 16).

Referencias bibliográficas

Borioli, G. y Cilimbini, A.L. (Coords), Arias, A. y Cuello, M. (Comps). (2023). *Habitar las instituciones. Sujetos y escenarios*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/tienda/publicaciones-del-area-de-publicaciones-de-la-ffyh/habitar-las-instituciones-sujetos-y-escenarios/>



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XX N° 22
Córdoba, Argentina
Diciembre de 2023

DOSSIER:

Procesos educativos y ampliación de derechos
a cuarenta años de la recuperación democrática

Área de
Educación

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Ciffyh **ffyh**

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba