



Cuadernos de Educación

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

Año XXI N° 23
Córdoba, Argentina
Mayo de 2024

Área de
Educación

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

Ciffyh

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

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Directora
Dra. Gabriela Lamelas
CE: cuadernoseducacion@ffyh.unc.edu.ar

Comité editorial:
Liliana Vanella
Guadalupe Molina
Mariana Tosolini
Lucía Beltramino

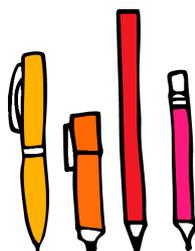
Comité académico:
Elena Achilli
Nicolas Arata
Susana Argüello
Alejandra Birgin
Antonio Francisco Canales Serrano
Sandra Carli
Alicia Carranza
Miguel Ángel Casillas Alvarado
Antonio Castorina
Ana Ramona Domeniconi
Inés Dussel
Gloria Edelstein
Myriam Felfeber
Alfredo Furlán
Susana García Salord
Renata 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 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 XXI N° 23
Córdoba, Argentina
Mayo de 2024

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 | Apuestas político-pedagógicas,
anhelos científicos
- Liliana Vanella y
Gabriela Lamelas**

ARTÍCULOS

- 7 | Relatos de docentes y docentes
en formación. La noción de bio-
biblioteca pedagógica como
apuesta investigativa, política y
epistemológica
- Agustina Argnani, María Lucía Fiorino
y Fiorella Nitti**

- 22 | Reconfiguración de los
procesos educativos y de
la organización escolar
durante la pandemia,
algunas notas para un
abordaje propositivo en el
escenario actual
- Jorge Lorenzo y Vanesa
Lopez**

- 46 | Interpelaciones éticas y políticas
del cuidado. Entre interrogantes y
perplejidades educativas
- Mónica Laura Fornasari**

- 62 | De la historia de un nivel para pocos
al orgullo de un carrero
- Lucía Beltramino**

- 76 | Desvinculación escolar: un modo de
habitar trayectorias escolares reales
en localidades del departamento Río
Cuarto
- Pamela Magnoli y Nery Facundo
Rauch**

- 92 | Feminismo y educación en el Primer
Congreso Femenino Internacional.
Buenos Aires 1910: discursos
inaugurales de Ernestina López y
María Espíndola de Muñoz
- Eunice Rebolledo**

RESEÑAS

- 111 | Reseña. La Matriz de la Escuela
Secundaria Argentina. Análisis
histórico comparado entre el siglo
XIX y el siglo XX de Felicitas Acosta
(Teseo-Flacso, 2023)
- Gonzalo Gutierrez**

Apuestas político-pedagógicas, anhelos científicos

El número 23 de la revista Cuadernos de Educación se publica a días de la realización de una movilización histórica, una acción de toma de la palabra y de defensa de lo común, del proyecto que encarna la Universidad Pública en Argentina. A 48 años del golpe cívico-militar de 1976 y a 40 años de recuperación de la democracia, una vez más, nos toca asumir la defensa de la educación y las universidades públicas.

Hacemos memoria. Nos remitimos al desembarco del proyecto neoliberal con Martínez de Hoz, el achicamiento del Estado y el endeudamiento externo durante los años de la última dictadura militar. Revivimos la salida de ese infierno, cuando la Facultad transitó un lento proceso de normalización, de restitución de los estatutos y la paulatina reincorporación de profesores y profesoras cesanteados, y el regreso de los exiliados. Entre tantas otras acciones contra la educación y la cultura, la dictadura había desarticulado los centros e institutos de investigación, especialmente los de ciencias sociales, humanidades y artes. La transición hacia la democracia, nada lineal y con muchas permanencias y residuos dictatoriales en cátedras y funciones fue escenario de importantes apuestas de un grupo de investigadores e investigadoras. Entre otras, en 1987, se creó el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), un lugar de resistencia y reunión de docentes y estudiantes que buscaban transformar la enseñanza en las aulas y caracterizaban que, para ello, era imprescindible desarrollar investigación e impulsar la realización de reuniones académicas periódicas y publicaciones.

María Saleme –decana en ese tiempo– argumentaba en esta dirección al recordar sobre la creación del Ciffyh, que hoy lleva su nombre:

Mil novecientos ochenta y siete, digamos que fue el año del CIFYH, pues estrenábamos una democracia (...) nos dio por pensar en acciones desmesuradas. Una de ellas fue la creación de un Centro donde se pudiera investigar solidariamente. Pensamos, porque la mirábamos con atención, en una Facultad desmantelada, donde nada indicaba la presencia de una intención de profundizar sobre los serios problemas que, en estos años de ausencia de razones, habían cobrado magnitud. Pensamos en la necesidad de un lugar donde, recuperada la tranquilidad, fuera posible reflexionar sobre las carencias; así es como nos propusimos constituir un Centro que unificara tanto los trabajos realizados como las ganas de trabajar.

Trece años después de la creación del Ciffyh, en 1999, en medio de un contexto signado nuevamente por la crisis de gobernabilidad, después de una década de retorno de políticas neoliberales de la mano del gobierno menemista, el Área de Educación decidió impulsar la realización de las Primeras Jornadas de Investigación en Educación y, como parte de la difusión de los intercambios, crear esta revista: Cuadernos de Educación. El primer número se publicó en el año 2000. La memoria oral de las compañeras que participaron del proceso recupera los intensos debates sobre qué hacer, qué espacios de intercambio, producción y resistencia generar. Realizar aquellas primeras jornadas y lanzar una revista fueron parte de su apuesta por estimular la producción a la vez que dar a conocer lo que se venía produciendo.

En sintonía con esto, tomaban decisiones de política editorial como priorizar la publicación de producciones locales y de la región, sostener una fuerte articulación docencia-investigación, entre otras. Sus primeras editoras, Liliana Vanella, María Saleme de Burnichon, Silvia Ávila y Lucía Garay, junto con Silvia Roitenburd, sostuvieron la línea de una publicación que había sido pensada para difundir y poner a circular producciones académicas marcadas por las urgencias que atravesaban al ámbito educativo. En esas claves articularon el proyecto de la revista. Y, justamente, en esto nos interesa detenernos: para esta generación, pensar esta publicación, impulsada desde un centro de investigaciones de una universidad nacional en el contexto descrito, fue parte de un proyecto académico, político y pedagógico: alzar una voz de resistencia frente a la embestida neoliberal en educación.

Pero las identidades, como se sabe, no son fijas, sino que es posible pensarlas en clave de tránsitos. Las revistas científicas que, como la nuestra, tienen ya algunas décadas, han debido recorrer o aún se encuentran habitadas por tensiones y búsquedas por escapar de la lógica de la productividad y rendición de cuentas bajo parámetros más globales que van encorsetando la producción de conocimiento, alejando la lectura y la mirada sobre *nuestras específicas realidades sociales y educativas*.

Cuadernos de Educación lleva ya 23 números publicados y está indexada en los catálogos de Latindex y Malena. Llegar hasta aquí implicó atravesar tránsitos, cambios, adecuaciones y sortear, no siempre con éxito, diversas presiones de época: el riesgo de la burocratización o

aumento de la distancia de las y los integrantes de los equipos de las decisiones editoriales, la presión productivista, tecnicista. A fines de los 90, esas exigencias no estaban planteadas en los mismos términos. Otras revistas se acogieron con mayor rapidez a esas exigencias, algunas decidieron quedar por fuera, algunas de ellas terminaron desapareciendo. Pero es claro que transitamos en una dirección que tiene presiones hacia la rutinización de la producción de conocimiento, un conjunto de operaciones editoriales que ya no están marcadas por la lógica de la producción del centro, sino que en gran parte vienen planteadas por aquellos condicionamientos y criterios que imponen las normas internacionales, como la periodicidad o el porcentaje de artículos externos.

Pero en el actual contexto, la urgencia vuelve a demandar proyectos audaces que jerarquicen y revaloricen los esfuerzos que las universidades y el sistema científico vienen sosteniendo en pos de garantizar el desarrollo de la investigación en humanidades y en educación en particular. Y en este futuro que demanda y demandará resistencias, la identidad de Cuadernos de Educación, el proyecto político-académico, pedagógico, educativo de sus orígenes, puede guiarnos en los tiempos venideros.

Quizá este sea el desafío que atravesamos: identificar apuestas en el presente, proteger y articular herencias con los nuevos requerimientos del mundo académico, encender alertas. Apostar por favorecer modos colectivos de toma de decisiones editoriales, repensar sistemáticamente la articulación de los procesos más generales de la investigación y formas de circulación y validación del conocimiento mirándonos en ese espejo histórico y las apuestas fundacionales, sin dejar de desafiarnos a la reconversión y adaptación al mundo de la profesionalización de las publicaciones para adecuarnos a los estándares internacionales y a sus exigencias. Pero, al mismo tiempo, dentro del cumplimiento de estos parámetros de producción, incentivar una red de circulación, intercambio, retroalimentación que esperamos le otorgue a la revista autonomía de juego y posibilidad de construcción propia.

Quizás se trate de sostenernos en el deseo de conocer, de transformar y de asumir responsabilidad de aportar a fortalecer la enseñanza, apostar a generar conocimiento que permita disputar a las políticas restrictivas prácticas de ampliación de derechos, de analizar procesos educativos para comprenderlos mejor, en articulación con el trabajo de las y los docentes en las instituciones, entre otros.

En esa dirección, este nuevo número de Cuadernos reúne un conjunto de artículos que dan cuenta de que el campo de la investigación educativa procura articulaciones –en sus preguntas, en sus búsquedas, en sus apuestas– con la perspectiva de ampliación de derechos educativos, tanto en las temáticas abordadas como en las necesarias búsquedas epistemológicas.

Liliana Vanella (Integrante del Comité Editorial)
y Gabriela Lamelas (Directora de la revista)

ARTÍCULOS



Relatos de docentes y docentes en formación. La noción de bio-biblioteca pedagógica como apuesta investigativa, política y epistemológica

Agustina Argnani*
María Lucía Fiorino**
Fiorella Nitti***

Resumen

Este artículo comparte algunas reflexiones construidas a partir de una serie de estudios en curso, dirigidos a indagar prácticas de enseñanza y experiencias formativas desde un enfoque (auto)biográfico-narrativo. La línea de investigación que los reúne busca disputar sentidos pedagógicos, promover procesos de co-formación y desarrollo profesional entre pares e intervenir en el debate educativo mediante prácticas discursivas y obras pedagógicas escritas por docentes y docentes en formación.

La noción de bio-biblioteca nos permite indagar los procesos de construcción identitaria y la conformación de un corpus textual que acopia y moviliza las voces de quienes encuentran en los registros narrativos un modo peculiar de indagar y enriquecer el campo pedagógico, realzando su carácter histórico, dinámico, contingente y localizado.

Palabras claves: pedagogía, formación docente, experiencia pedagógica, investigación (auto)biográfico-narrativa, trayectoria profesional.

* Magíster en Educación, doctoranda, investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y docente regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. CE: agustina.argnani@gmail.com

** Maestranda, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. CE: malufiorino@gmail.com

*** Becaria estímulo y estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. CE: fiorellanitti99@gmail.com

Stories from teachers and teachers in training. The notion of pedagogical bio-library as a research, political and epistemological commitment

Abstract

This article shares some reflections built from a series of ongoing studies, aimed at investigating teaching practices and training experiences from a (self) biographical-narrative approach. The line of research that brings them together seeks to dispute pedagogical meanings, promote processes of co-training and professional development among peers, and intervene in the educational debate through discursive practices and pedagogical works written by teachers and teachers in training.

The notion of bio-library allows us to investigate the processes of identity construction and the formation of a textual corpus that collects and mobilizes the voices of those who find in the narrative records a peculiar way of investigating and enriching the pedagogical field, highlighting its historical character, dynamic, contingent and localized.

Keywords: pedagogy, teacher training, pedagogical experience, (auto) biographical-narrative research, professional career.

Histórias de professores e professoras em formação. A noção de bio-biblioteca pedagógica como compromisso de pesquisa, político e epistemológico

Resumo

Este artigo compartilha algumas reflexões construídas a partir de uma série de estudos em andamento, que visam investigar práticas docentes e experiências formativas a partir de uma abordagem (auto)biográfica-narrativa. A linha de pesquisa que os reúne busca disputar sentidos pedagógicos, promover processos de coformação e desenvolvimento profissional entre pares e intervir no debate educacional por meio de práticas discursivas e trabalhos pedagógicos escritos por professores e professores em formação.

A noção de bio-biblioteca permite investigar os processos de construção identitária e de formação de um corpus textual que recolhe e mobiliza as vozes daqueles que encontram nos registros narrativos uma forma peculiar de investigar e enriquecer o campo pedagógico, destacando seu histórico caráter, dinâmico, contingente e localizado.

Palavras-chave: pedagogia, formação de professores, experiência pedagógica, pesquisa (auto)biográfico-narrativa, trajetória profissional

Relatos autobiográficos y de experiencias pedagógicas en la formación docente

Los docentes escriben. En general, lo hacen a través de las formas, soportes, registros y géneros instalados en los hábitos institucionales educativos y escolares. En gran medida, y desde la formación inicial, los enseñantes son convocados a escribir siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, diseñando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Sin dudas, materiales que resultan fundamentales en el ámbito escolar. Sin embargo, dichas escrituras pocas veces permiten recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. No siempre resultan adecuadas o propicias para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicas. Tampoco se prestan para acompañar propuestas formativas de docentes que les convoquen y posicionen como profesionales de la enseñanza y de la pedagogía.

En las últimas décadas, han tenido lugar propuestas curriculares, experiencias colectivas y movimientos pedagógicos y territoriales organizados en redes que permiten visibilizar un corpus de saberes que vienen siendo relatados¹. Por su parte, desde el ámbito académico, diversos autores han advertido el crecimiento sustancial en el uso de la narrativa (auto)biográfica en el campo pedagógico, lo que ha dado lugar a una importante disrupción teórica y metodológica, así como a un cambio epistémico-político crucial en la manera de hacer y pensar la investigación educativa, la formación de los docentes y el oficio de enseñar (Porta, 2021; Suárez, 2023).

Sea como enfoque de investigación específico, con sus propios criterios de validez metodológica y normas para la composición discursiva (Bolívar, 2016) o bien como una manifestación de sensibilidad estética, una práctica afectada y afectante, y un posicionamiento ético y político, además de epistemológico, la narrativa autobiográfica se ha incorporado como parte de la investigación educativa (Suárez, 2023).

Ahora bien, ¿sobre qué asuntos versan los relatos docentes? ¿Qué experiencias transmiten? ¿Qué saberes reconstruyen esas historias? Antes que buscar respuestas a estas inquietudes, nuestros trabajos las esparcen y recrean.

Partimos de considerar que aquellos saberes pedagógicos que se construyen al ras de las experiencias de sus actores, no se dejan aprehender fácilmente: ligados a la acción de forma indisociable, se trata de saberes compuestos, heterogéneos, parcelados, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios (Delory-

¹ Nos referimos a la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires de la que formamos parte, y desde la cual participamos en otras redes, tales como el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela; la Red Latinoamericana de Narrativas, (Auto)biografía y Educación (RedNAUE); la Red BioGrafía / Red científica de investigación biográfica en educación América Latina-Europa; la Expedición Pedagógica Nacional, de Colombia y la Red Estatal para la Transformación Educativa, de México.

Momberger, 2009). Un saber que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente y de lo que le sucede a los actores educativos; un saber situado, contextualizado, construido o reproducido por los docentes; y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones y a lo que se espera que les docentes escriban (Suárez, 2010). En este sentido, podríamos decir que saber pedagógico, experiencia y formación configuran una urdimbre compleja, sutil e inevitable para quienes estamos interesadas en indagar experiencias y trayectos formativos desde las voces de sus protagonistas.

La noción de experiencia remite a los modos en que los sujetos acopian, a partir de situaciones y acontecimientos que viven, una “reserva de conocimientos disponibles” (Delory-Momberguer, 2010) que utilizan como elemento de interpretación de aquellos que ya vivieron y viven, y que a su vez determina la forma en que anticiparon y afrontarán las experiencias por venir². Larrosa, por su parte, nos recuerda la estrecha relación que une la experiencia y la formación:

(...) la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (2003, p. 5)

Al compartir con otros un relato o una historia de la cual se ha sido protagonista, se habilita la posibilidad de enriquecer la narrativa a través de interrogantes, generando un espacio de confianza en donde no sólo “los actores se muestran a sí mismos” (Eisner, 1998, p. 125), sino que aparecen rasgos comunes entre los docentes autores y cada experiencia particular se extiende más allá de la misma, generando un entramado que pone a circular un saber particular: el pedagógico. Contreras (2010) se refiere a él como “un saber “en primera persona”: nace de la experiencia y cobra sentido volviendo siempre a ella” (p. 43). El saber pedagógico que las narrativas autobiográficas y de experiencia portan, convertidas en “obras pedagógicas” (en tanto circulan y se disponen públicamente para intervenir en el debate educativo y ser objeto de debate y reflexión) podrían estar ofreciendo posibilidades para una comprensión más profunda de los mundos educativos (Alliaud, 2017 y 2021; Rivas, 2007).

A lo largo de un proceso formativo y de investigación por la acción, los docentes se tornan autores de materiales documentales y textos públicos que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas o testigos y que los posicionan como habitantes y hablantes competentes en el campo de la pedagogía. De esta forma, se comprometen y participan en la discusión sobre los términos de la construcción del conocimiento educativo y promueven, mediante sus narrativas pedagógicas, la re-creación

² Contreras (2010), por su parte, resalta una dimensión receptiva de la experiencia: algo que vivís, que te afecta, que te pasa pero en lo que están implicados y requiere ser reflexionado. Lo vivido “en cuanto que tiene que ser pensado, pasa a ser experiencia” (p. 26).

de la imaginación y el lenguaje sobre la educación. Generan procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que significan el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado, produciendo comprensiones e interpretaciones sobre situaciones y procesos educativos que amplían, profundizan y ponen en tensión la reconstrucción de la memoria docente y el patrimonio pedagógico de las prácticas escolares (Suárez, 2014).

El proyecto de investigación que reúne nuestros trabajos³ se propone, desde un enfoque biográfico narrativo, biográfico y (auto)biográfico, contribuir al debate y a la renovación de los enfoques pedagógicos y dispositivos de formación, avanzando en la producción de conocimiento acerca de experiencias y prácticas que resultan potentes para la formación en el oficio de enseñar. A su vez, se enmarca en una tradición de investigación educativa tendiente a considerar la formación y el trabajo docente como uno de los elementos constitutivos del campo pedagógico, y a realzar su carácter histórico, dinámico, contingente y localizado (Popkewitz, 1994).

Entre otras líneas de indagación, dicho proyecto se propone por un lado, reconstruir, describir y documentar prácticas, estrategias y dispositivos de formación que recuperan el saber de experiencia y las prácticas de enseñanza situadas para la formación en el oficio de enseñar. Y, por otro, describir e interpretar la manera en que los sujetos configuran narrativamente sus trayectorias y recorridos profesionales, las experiencias de formación que vivieron y los saberes de experiencia que les fueron transmitidos y recrearon en la práctica de su oficio.

Así, la disputa de sentidos pedagógicos, la promoción de procesos de co-formación y desarrollo profesional, y la intervención en el debate educativo mediante prácticas discursivas y obras pedagógicas escritas por docentes y docentes en formación, hacen parte de las preocupaciones y aspiraciones del equipo de investigación. A continuación esbozamos algunas reflexiones y avances sobre las indagaciones que, desde este escenario, venimos desarrollando.

El sentido de la experiencia: el relato como modo de (re)conocerse y (trans)formarse

En los tiempos que corren, un sin fin de discursos (entre ellos, el académico) buscan caracterizar qué es y qué hace un docente. De manera descriptiva, dichos discursos pretenden dar cuenta de qué acontece en el día a día de las aulas. Pero, ¿quiénes son esos docentes?, ¿cómo perciben su trabajo diario?, ¿cómo significan su trayectoria? Estos interrogantes, antes que intentar definiciones y cerrar sentidos acerca de la docencia, abonan a pensar en el sentido de la experiencia y en su valor para la vida diaria de sus protagonistas, desde sus propias voces.

³ Proyecto UBACyT 2023 “Oficio de enseñar, narrativas de experiencia y saber pedagógico: dispositivos, prácticas y discursos en la formación docente”, dirigido por el Dr. Daniel Suárez en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA.

Partimos de considerar que las interpretaciones pedagógicas de quienes habitan los espacios educativos se tornan vitales para dar lugar y visibilizar diversas maneras de nombrar, pensar y hacer educación, frente a discursos hegemónicos. ¿Qué valor asumen los relatos de experiencias pedagógicas frente a este escenario?

Al reflexionar sobre sus experiencias, les docentes nos ofrecen aportes para cuestionar aquellas perspectivas que buscan deslegitimar los saberes pedagógicos que les educadores construyen, portan y ponen en juego en su cotidiano quehacer en las escuelas. De allí el interés por analizar cómo la documentación de experiencias pedagógicas (bajo el formato de relatos de experiencia) entrecruzan los universos de lo epistémico y lo *cotidiano* para dar cuenta de un saber pedagógico enriquecido por ambos.

Dentro del mundo de los docentes o, mejor dicho, al pensarse en el ámbito docente aparece, según los aportes de Moscovici y Hewston (1986), la existencia de una polifasia cognitiva en donde hay ideas propias de un colectivo y el uso de sus propios códigos (y no otros) los conforma como tal y que, a su vez, se conforma con una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales que interactúan. En este sentido, dichos autores explican que esto se da a partir de la convivencia en los sujetos de dos mundos: por un lado, uno constituido por una epistemología científica y por el otro, una popular o cotidiana. El primero, denominado reificado, radica en la necesidad de verificar hipótesis con una rigurosidad y seguridad propia del campo científico, mientras que la otra, llamado universo consensuado se conforma por saberes propios de la vida cotidiana legitimados por tradición o algún tiempo de autoridad, ligado al sentido común es decir a saberes espontáneos (Wagner y Hayes, 2011).

Ahora bien, ¿por qué esto permitiría pensar en la relación entre los relatos de experiencia de los docentes y lo que se dice sobre los docentes? ¿Cómo se entrecruzan los discursos sobre los docentes y su saber, con el oficio y los saberes cotidianos? Estos interrogantes orientan uno de los proyectos de investigación en curso⁴ que busca producir conocimiento a partir de la reconstrucción narrativa y (auto)biográfica de trayectorias profesionales de docentes que hayan experimentado discontinuidades provocadas por “salidas del aula”. Desde esa perspectiva, pretende contribuir al conocimiento de momentos y aspectos relevantes y poco estudiados de los procesos de formación continua y de desarrollo profesional de los docentes, atendiendo a la singularidad, heterogeneidad y diversidad de sus trayectorias profesionales y biográficas (Bullough, 2000).

El día a día en las prácticas docentes se configura no sólo de aquellas acciones propias de su tarea, sino también de todo un corpus de vivencias que habitan en su cuerpo y que permiten tomar decisiones frente a nuevas experiencias (Delory-Momberger, 2010). La posibilidad de narrar(se) consistiría en re-visitarse la experiencia y construir un saber situado, contextualizado y construido o reproducido por sus protagonistas; y, por lo tanto, un saber que escapa a las generalizaciones y de todo aquello que es esperado que los docentes escriban. Un saber que, puesto a disposición en el debate público educativo, se posicionaría como

⁴ Plan de Beca UBACYT de Maestría: Plan de Beca UBACYT de Maestría: Salir del aula: un estudio de las experiencias formativas y trayectorias profesionales de docentes que dejan el oficio, periodo 2021-2024.

una biblioteca pedagógica, es decir, un entrecruzamiento entre lo epistémico y lo popular/cotidiano (Wagner y Hayes, 2011).

Esto nos permitiría pensar en la construcción del saber pedagógico no como una cuestión abstracta, sino más bien una reflexión de cada individuo y de su grupo en relación a su entorno. En este sentido, se podría pensar en cómo los docentes a través de la escritura de sus vivencias y en conversaciones con otros pares, generan espacios de intercambio que les hace replegarse sobre sí mismos, pero a la vez construir con otros saberes ligados a las múltiples y heterogéneas experiencias.

En relación a lo dicho, y en búsqueda de respuestas y (¿por qué no?) nuevos interrogantes, poner en valor la experiencia es construir saber. Tal como explican Castorina y Barreiro (2010), un saber práctico que articula al sujeto con su experiencia a partir de la interacción y comunicación en las instituciones. Y, a su vez, dicha interacción habilitarían otros sentidos de vinculación del sujeto con su profesión, ya que las prácticas cotidianas permitirían generar nuevos saberes y el uso de estos enriquecer su vida docente diaria. En consecuencia, podríamos decir que los docentes acopian saberes de su propio ejercicio del oficio, no sólo desde lo formativo curricular, sino también de aquello que transitan en el día a día y que, a la hora de interactuar con otros docentes, hay un vocabulario común que les hace ser parte de ese colectivo.

La documentación de experiencias pedagógicas, contar una historia vivida o hacer visible la experiencia cotidiana evidencia el ser y actuar en el mundo, o más concretamente, una representación del *quehacer* cotidiano. Al mismo tiempo, ponerse en diálogo con otros, asume la posibilidad de construir la propia realidad y comunicar una mirada de aquello que les rodea, recreando nuevas o superadoras realidades detrás de lo pensado, de lo dicho, pasando el límite y buscando posibilidades. A su vez, el docente que se narra a sí mismo, revisita su experiencia, la siente, la vive, y se embarca en el camino de la curiosidad, ya que a partir de eso se enriquece y, a su vez, interpela al otro con su saber de experiencia.

El valor de narrar las prácticas, de contar aquello que acontece en los mundos pedagógicos, lo que ello les da que pensar y sentir a quienes las relatan, reside en su formidable potencia para problematizar pedagógicamente la propia tarea docente. El relato transmite el sentido que su autor/a (docente) ha construido y ha otorgado a su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de lo sucedido. Y es así que, a través de dicha escritura reflexiva, se torna protagonista de ese saber, cuya materia prima ha sido ni más ni menos que su propia experiencia. La escritura de relatos de docentes representa una razón para celebrar, algo así como una entrega al mundo de aquello que les es propio, que ha sido construido colectivamente y que posibilita la transformación del sujeto. Ese sujeto en el que habita un aula, una sociedad.

¿Cómo se entrecruzan los discursos sobre los docentes y su saber, con el oficio y los saberes cotidianos? El día a día en las prácticas docentes se configura no sólo de aquellas acciones propias de su tarea, sino también de todo un corpus de vivencias que habitan en su

cuerpo y que permiten tomar decisiones frente a nuevas experiencias (Delory-Momberger, 2010).

Cuando los docentes narran y vuelven a narrar por escrito experiencias pedagógicas vividas, les están otorgando sentidos y significados particulares a lo que hicieron como docentes en el mismo movimiento en que re-elaboran reflexivamente sus vidas y se re-posicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2021). A su vez, los relatos de experiencia (Connelly y Clandinin, 1995) escritos y reescritos por los docentes que se tornan documentos públicos que circulan y están disponibles en el campo educativo.

Se torna necesario reconstruir el proceso de formación entendiendo que toda experiencia es formativa al conducir a una transformación identitaria, laboral, de la vida cotidiana de la escuela y de las cosas que hacen, piensan y sienten los docentes para tornarla experiencia vivida y reflexionada.

Un análisis de la experiencia de documentación como experiencia de formación permite comprender que, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se transforman, son otros (Suarez, 2011). Al analizar qué les sucede con lo que sucede (Suarez, 2007), con lo que les formó, con lo que les trans-formó, logran identificarse los sentidos particulares que tuvo para cada uno de ellos. En esa transformación, las identidades docentes se empoderan y son autorizadas, no sólo por instituciones o sectores del campo académico, por colectivos y movimientos de docentes, sino por sí mismos.

Las historias de los docentes son interpretadas no solo como historias de enseñanza, sino como historias del aprender de sí mismos, de reflexionar sobre sí mismos y sobre sus prácticas educativas. Aprendizajes de experiencia que no suceden mediante un posicionamiento disociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta de la realidad (Alliaud, 2017) que permite identificar cómo se habilitan posiciones docentes (Vassiliades y Southwell, 2014) que portan nuevos modos de sentidos y significaciones.

En una de las líneas de estudio en curso⁵, se intenta describir y analizar interpretativamente los trayectos y las experiencias de formación de docentes que hayan transitado procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de colaboración e investigación-formación-acción pedagógica. Al referirse a relatos pedagógicos, se indaga hacia dónde conduce la experiencia de formarse a través de la documentación narrativa. Con el interés de investigar si la indagación narrativa genera sentidos particulares en las identidades docentes, se asume la hipótesis del “antes” y el “después”: pasar de ser docente a ser docente-autor, en un proceso de formación y transformación identitaria y se lleva a cabo un trabajo de campo con entrevistas a docentes narradores.

⁵ Se trata del proyecto “Indagación narrativa, prácticas escolares y formación docente. Reconstrucción de los trayectos y experiencias de formación en procesos situados de documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, que se inscribe en un Plan de Investigación de Beca UBACyT, Categoría Estímulo.

Frente a una reconstrucción de sus trayectos de formación, los docentes dan cuenta del proceso reflexivo que llevan a cabo, dejando a la luz cómo los momentos de comprensión van acompañados de formación (Ferry, 1990) y expresan que resulta de gran relevancia el reconocimiento y la validación del saber producido. A partir de las entrevistas narrativas y biográficas realizadas, podemos identificar algunos núcleos de sentido que permiten empezar a pensar cómo se re-posicionan los docentes luego de conocer el dispositivo de narrativas pedagógicas y los modos en que reconfiguran las posiciones de sujeto de saber.

En cuanto a la posibilidad de construcción de saberes desde el reconocimiento, Santos (2006) introduce la idea de solidaridad, que implica entenderla como “una forma de conocimiento que es adquirida mediante el reconocimiento del otro. El otro puede ser conocido sólo si se le acepta como un creador de conocimiento” (p. 29). El encuentro con la narrativa y la lectura compartida se presenta como desafío, ya que no supone una mirada y un lenguaje de lo oficial y de lo administrable (Contreras, 2011), sino, por el contrario, asumirse como constructores para expresar las propias vidas atravesando mundos escolares y personales que suponen instancias de indagación y formación vinculadas a la posición y la identidad docente frente a la producción de conocimientos en el mundo escolar. De este modo, resulta central dimensionar la relevancia del proceso de documentación en términos de reconocimiento, horizontalidad y voces en juego.

Relatos pedagógicos sobre las prácticas de docentes en formación

Desde el enfoque (auto)biográfico y narrativo en educación entendemos que los relatos de experiencias pedagógicas son reconstrucciones en las que, mediante un proceso reflexivo, sus actores dan significado a lo sucedido y vivido. Esa puesta en valor de la experiencia individual liga a quienes se están formando al proceso formador: los considera actores de su propia formación, les ofrece medios para situar su historia y su narración en la dirección y finalidad de un proyecto (Delory-Momberger, 2009). Sin dejar de lado que todo trayecto formativo se inscribe en un proyecto educativo y social, el cual desborda las perspectivas técnicas o instrumentales y a los sujetos particulares, en la medida que los convoca a involucrarse en una comunidad de prácticas y discursos compartidos por los formadores, los cuales les serán transmitidos a lo largo del proceso de formación (Alliaud, 2010).

Entendemos que resultan fructíferos los cruces y entramados entre investigación (auto)biográfico-narrativa y la formación docente en la medida que se habilita un abordaje interpretativo de las historias, las experiencias y las voces de docentes y estudiantes como participantes de una realidad educativa, política y social, y como protagonistas de los procesos formativos.

De allí el interés de estudiar las peculiaridades, aportes, alcances y limitaciones de estrategias de enseñanza apoyadas en la reflexión sobre la propia práctica y en la reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas de las estudiantes implementadas en los espacios

curriculares de la práctica docente de la formación docente inicial⁶. Precisamente, se trata de uno de los ámbitos en los cuales se ha cristalizado la ampliación del “espacio biográfico” hacia el campo pedagógico: diarios de bitácora, relatos de experiencias pedagógicas, historias de vida, biografías de pedagogos y docentes, autobiografías de los propios estudiantes, entre otros, se reconocen como recursos y como estrategias de indagación y reflexión que forman parte de las programaciones didácticas. Particularmente, el Diseño Curricular de la formación docente inicial de nivel superior de la provincia de Buenos Aires⁷ contempla el uso de prácticas narrativas y (auto)biográficas y el desarrollo e implementación de instrumentos metodológicos provenientes de la investigación cualitativa como dispositivos de formación de los futuros docentes.

Al indagar sobre la escritura de relatos pedagógicos en las prácticas de los docentes en formación, buscamos reconstruir experiencias significativas desde el cotidiano de la enseñanza: desde las circunstancias particulares, los desafíos, las inquietudes, las decisiones y emociones que atravesaron sus protagonistas. Así, el relato de quienes se forman en el oficio de enseñar nos permite singularizar los problemas, los contextos y las necesidades de formación (Alen y Allegrino, 2009) para, desde allí, ampliar la mirada sobre los significados de los asuntos educativos que se relatan y su naturaleza contextual y única. La singularidad de la lectura y escritura de un sujeto particular que se torna autor de una trama pedagógica (Argnani, 2020).

La formación entendida como narración, como relato de experiencias marcadas con la huella del que narra y experimenta, podría resultar más convocante, más *marcadora*, atractiva o impactante (Alliaud, 2010, p. 151). Las prácticas de escritura narrativa interpelan las concepciones que las estudiantes han construido a lo largo de su biografía escolar acerca del sentido de la escritura y sobre la relación entre escritura, conocimiento y formación. Y

⁶ Haciendo uso de herramientas de la investigación (auto)biográfica-narrativa y del enfoque etnográfico se realizó un estudio en profundidad en un Profesorado en Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. El estudio de caso fue desplegado en el espacio curricular denominado Campo de la Práctica Docente II de 2do año. La Práctica en terreno se despliega en instituciones educativas del nivel (escuelas primarias públicas urbanas, en este caso) y el Taller de Herramientas de la Práctica se organiza, por un lado, en encuentros semanales en el Instituto (clase presencial de 2 horas del grupo total, a cargo de las docentes formadoras) y, por otro, en la participación en las escuelas co-formadoras: desde mediados del primer cuatrimestre, las estudiantes asisten a las escuelas una vez por semana, durante un turno (4 horas), en pequeños grupos, con el acompañamiento de una de las docentes formadoras y allí desarrollan prácticas de observación, entrevistas, y el diseño y ejecución de un proyecto de intervención grupal, el cual se plantea como resultado del proceso de análisis desplegado sobre la propia experiencia en la escuela.

⁷ El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Formación Docente en el Nivel Primario (2007) está organizado alrededor de cinco Campos: de Actualización Formativa; de la Fundamentación; de la Subjetividad y las Culturas; de los Saberes a Enseñar; de la Práctica Docente; y Trayectos Formativos Opcionales. El Campo de la Práctica Docente es definido como “articulador de todos los otros Campos de la organización curricular” y se plantea como uno de sus principales propósitos “considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos” (Dirección General de Cultura y Educación, 2007, p. 32). El Campo de la Práctica Docente se conforma por: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario (TAIN).

demandan situarse en la primera persona y construir una voz que, a la vez, es narrador y protagonista de la experiencia.

Ahora bien, desde la investigación en curso⁸, interesa indagar sobre el tipo de propuestas, estrategias, consignas de lectura y escritura que podrían colaborar con el desarrollo de procesos de documentación narrativa; y sobre los saberes, intervenciones, decisiones didácticas que demanda a los docentes formadores el acompañamiento de trayectos de indagación pedagógica. También, sobre las relaciones de poder y las demandas institucionales que configuran el escenario en el cual se construyen los vínculos entre las estudiantes narradoras y las docentes que acompañan y coordinan el proceso de indagación y escritura.

En cuanto a las relaciones de autoridad y los escenarios institucionales en que se despliegan procesos de escritura narrativa y autobiográfica, los aportes de Passeggi (2010) permiten problematizar la ambivalencia de los escritos autobiográficos en el ámbito académico, en sus dimensiones evaluativa y formativa. La autora sostiene que la escritura de relatos biográficos “propiciaría al actor-autor de la historia la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación” y alerta sobre el uso “anárquico” de esa práctica, que redundaría en múltiples desvíos, entre ellos, la *presión institucional*: “que tendería a transformar las narrativas de sí en instrumentos de evaluación, reduciendo su saber/poder emancipador” (p. 174). El movimiento entre presión institucional y seducción autobiográfica es característico de ese género discursivo que entrecruza dos dimensiones, evaluativa y formativa, que coexisten en toda propuesta de escritura: la institución ve al relato como dispositivo de evaluación y/o de certificación, y el narrador descubre en el proceso de escritura la seducción de su alcance autoformativo (Passeggi, 2010).

Las estudiantes construyen, en el trayecto del espacio curricular, diversos escritos que buscan no solo registrar las vivencias en la escuela co-formadora, sino que son pensados además como insumos y documentos de reflexión. De forma individual, previo al ingreso a la escuela co-formadora, escriben sobre sus expectativas; luego, elaboran dos relatos de experiencia: el primero recupera el ingreso y los primeros días en la escuela y el segundo reconstruye aquellas experiencias que resultaron significativas a lo largo de la estadía; además, semanalmente escriben entradas en un diario de bitácora y realizan observaciones de los diversos espacios y actividades en que se ven involucradas. Grupalmente, elaboran guías de entrevistas que realizan a los diversos integrantes del plantel (equipo directivo, docentes, personal auxiliar, bibliotecaria); y hacia el final del proceso, diseñan e implementan un proyecto de intervención que se documenta a través de un informe.

Tal como plantea en enfoque narrativo, los saberes puestos en juego por las docentes (en formación, en este caso) en sus prácticas son elementos que toman forma en el contexto particular en que se despliegan y requieren un modo particular de análisis, interpretación y

⁸ Se trata de la tesis doctoral “Investigación (auto)biográfica narrativa y producción de saberes pedagógicos en la formación de docentes”, área Ciencias de la Educación. Resol CD 2692/16, FFyL-UBA.

enunciación, alejado de la simple aplicación de categorías teóricas externas, o definiciones propias del sistema administrativo-burocrático, para así producir nuevos saberes.

El trabajo en clase a partir de los relatos y de los testimonios orales de las estudiantes, da cuenta del desafío pedagógico-didáctico que supone *movilizar* las percepciones, las conceptualizaciones, los puntos de vista de las estudiantes; pero también muestra la atención puesta en acompañar y cuidar en el proceso de construcción de otra posición. Las docentes buscan contener las sensibilidades, respetando el momento de emoción y habilitando los silencios, el desconcierto, la incomodidad, y dan lugar a la palabra para promover nuevas intervenciones que alienten a la reflexión y a la problematización de lo narrado.

En este punto, nos interesa plantear algunos desafíos y tensiones que desata el despliegue de estas estrategias. Por una parte, los vinculados a la evaluación remiten a la exploración de dispositivos que permitan resignificar el proceso evaluativo, potenciando su carácter formador y distanciándose de la presión institucional asociada a los relatos de sí como instrumentos de control. Y otros relacionados a la formación en la *escritura pedagógica-narrativa* abren interrogantes sobre el enseñar a escribir relatos de experiencias, sobre el alentar y habilitar la construcción de narrativas que den a pensar y permitan abrir sentidos, nombrar, resignificar y transformar las prácticas educativas en las escuelas co-formadoras desde las voces de sus protagonistas.

Los relatos escritos por las estudiantes resultan insumos fundamentales para el acompañamiento y la evaluación de los espacios de la práctica docente, en la medida en que permiten entamar reflexiones pedagógicas y didácticas situadas y acercarse a los recorridos de afiliación al oficio y de la construcción de la identidad profesional docente (Suárez, Argnani y Dávila, 2017).

Algunos avances que la experiencia investigativa nos ha permitido construir

La indagación de las propias experiencias pedagógicas por medio de la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de relatos de experiencia, entendemos, constituye una estrategia de formación y de desarrollo profesional de les docentes en la medida en que los compromete en procesos participativos de deconstrucción y reconstrucción narrativa de sus formas de conciencia profesional, lo que les permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica desde otros marcos de comprensión pedagógica.

También nuestra experiencia de investigación viene siendo objeto de reconstrucción y reflexión. Tal como propone Contreras (2010), entendemos la investigación como una experiencia de conocer, de aprender, de preguntarse por los sentidos que construimos sobre lo educativo, lo que significa “dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto” (p. 68). En este sentido, resulta ineludible plantearnos interrogantes

que enfatizan en nuestros propios aprendizajes de las experiencias de investigación. ¿Cómo damos cuenta de la experiencia de investigar y formarnos desde un enfoque que pone en el centro la escritura acerca de la propia experiencia? ¿Cómo promover y convocar para que los saberes y tareas del oficio docente sean indagados, reflexionados, criticados y recreados por sus propios productores y en el lenguaje de la práctica? ¿Cómo hacer que se inscriban como saberes públicos potentes y valiosos para intervenir en el debate educativo, para que los relatos de experiencia circulen y se discutan en medios especializados? ¿Cómo enseñar a escribir relatos de experiencia sin pre-moldearlos, sin encorsetarlos a consignas, marcos teóricos y ejes de análisis? ¿Cómo hacerlo sin dejar de atender a los conceptos y preconceptos que subyacen a toda experiencia, teniendo como sostén la intención de que el texto sea comunicable, que permita discutir con otros y con la teoría educativa disponible, para que la escritura resulte formativa?

Asimismo, lo que acontece en los relatos invita a pensar en la posibilidad de (re) conocer dimensiones de la vida de los docentes y docentes en formación y de sus prácticas. Se trata de aquello que los atraviesa y los sentimientos que afloran, aquello que “nos da que pensar”, ya que al narrar se da cuenta de los actos humanos y con ello, el entramado que está presente en la vida de quienes los realizan. La indagación sistemática de dichos procesos narrativos nos ha permitido avanzar en la construcción de un saber que se constituye como una *bio-biblioteca pedagógica*. Esta noción nos permite indagar los procesos de construcción identitaria y la conformación de un corpus textual que acopia y moviliza las voces de quienes encuentran en los registros narrativos un modo peculiar de indagar y enriquecer el campo pedagógico, realizando su carácter histórico, dinámico, contingente y localizado.

Parafraseando a Delory (2009) esta bio-biblioteca podría oficializar como una reserva de saberes y experiencias disponibles, materializados en un corpus narrativo, bajo múltiples soportes⁹. Por ello, la circulación y publicación de relatos busca auspiciar procesos de toma de la palabra y de deliberación pública. Estos eventos pedagógicos reconstruyen sentidos sobre desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo narrado y documentado, produciendo comprensiones e interpretaciones sobre situaciones y procesos educativos que amplían, profundizan y ponen en tensión la memoria docente y de las prácticas pedagógicas (Suárez, 2019).

Referencias bibliográficas

Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Los inicios en la profesión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>

⁹ A lo largo de los años, los formatos de publicación se han ido diversificando: desde columnas radiales, secciones en revistas, libros, ponencias en jornadas científicas, ateneos, podcasts y audiolibros.

- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, año 1, n. 1, pp. 141-157. Mar del Plata. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11
- Argnani, A. (2020). Relatos de experiencias pedagógicas en la formación de docentes para la educación primaria: propuestas, desafíos y tensiones desde un estudio de caso. *Revista Da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade*, 29(58), pp. 309-325. Recuperado de: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p309-325>
- Argnani, A. (2017). Aportes del enfoque (auto) biográfico-narrativo en educación a la formación inicial de docentes: dispositivos y estrategias para la investigación de la propia práctica. En: Orce, V. (Comp.). *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*, pp. 213-234. Buenos Aires: EFFyL.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Abrahao, M.A., Frison, L. y Barreiro, C. *A nova aventura (auto)biográfica: tomo 1*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: Biddle, B.J., Good, T. y Goodson, I.F. (eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2010). *La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: Aspectos epistemológicos y metodológicos*. Material interno del Curso de Posgrado: Proyectos en Acción: Técnicas, métodos y claves para la investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: CAICYT.
- Contreras, J. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comp.). *Investigar la experiencia educativa*, pp. 21- 85. Madrid: Morata.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delory-Momberguer, C. (2010). Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios. En: Passeggi, M.C. y de Souza, E.C. (Orgs.). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- De Souza, E., Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales, J. (Coords.). (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Sección Temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, número 62, volumen XIX, pp. 683-694. México: CMIE.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, S. (Ed.) *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

- Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En: Passeggi, M.C. y de Souza, E.C. (coord.). *Memoria docente, investigación y formación*. pp. 173-206. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Popkewitz, T. (1994). *La sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos | Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa*, 25(1), pp. 1-14. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5549>
- Suárez, D. (2023). Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: cartografías de experiencia escolar. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(2), pp. 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.36.077>
- Suárez, D.H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suarez, D., Argnani, A. y Davila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n. 42, pp. 43-56. Buenos Aires.
- Suárez, D.H. (2019). Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. *Revista Voces en el Fénix*, n. 75, pp. 116-123. Recuperado de: <https://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-75>
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. Madrid: Anthropos.

Reconfiguración de los procesos educativos y de la organización escolar durante la pandemia, algunas notas para un abordaje propositivo en el escenario actual

Jorge Lorenzo*
Vanesa López**

Resumen

El presente artículo constituye un aporte que pretende echar luz sobre el impacto de la pandemia en los procesos educativos, a partir de la información relevada a docentes y directivos. Se propone identificar los principales desafíos que deben enfrentar el Sistema Educativo, las políticas públicas y los actores de la comunidad educativa ante el escenario pospandemia. Para ello, se describirán los hallazgos alcanzados a partir del procesamiento de datos relevados de la ENCP a Directivos y Docentes de nivel secundario, lo que permitirá comprender el papel que jugó la adopción de la tecnología en la reconfiguración y organización de los procesos educativos; así como identificar disrupciones y continuidades. Al mismo tiempo, se propone revisar lo ocurrido en las instancias acreditadoras en vista de los resultados de los operativos nacionales de evaluación educativa Aprender 2022 y 2023. En tal sentido, las dimensiones que se tuvieron en cuenta en el análisis fueron las siguientes: comunicación con los estudiantes y sus familias, capacitación y competencias de los profesores en el uso de las TICs, condiciones materiales de los profesores y estudiantes (dispositivos tecnológicos y conexión a Internet), evaluación acreditadora y sostenimiento del vínculo pedagógico.

* Licenciado en Psicología. Especialista en Estadísticas Educativas y Sistemas de Información. Investigador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CE: jlorenzo262@gmail.com

** Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, Políticas Educativas, y Organización y Administración Escolar. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CE: vanelopezjairala@gmail.com

Palabras clave: procesos educativos, organización escolar, políticas educativas, TICs, pos pandemia.

Reconfiguration of educational processes and school organization during the pandemic, some notes for a propositional approach in the current scenario

Abstract

This article is a contribution that aims to shed light on the impact of the pandemic on educational processes based on information gathered from teachers and school administrators. It aims to identify the main challenges to be faced by the Educational System, public policies and the actors of the educational community in the post-pandemic scenario. To this end, we will describe the findings obtained from the processing of data collected from the ENCP from secondary school teachers and managers, which will allow us to understand the role played by the adoption of technology in the reconfiguration and organization of educational processes, as well as to identify disruptions and continuities. At the same time, it is proposed to review what has happened in the accrediting instances in view of the results of the national educational evaluation operations Aprender 2022 and 2023. In this sense, the dimensions taken into account in the analysis were the following: communication with students and their families, training and competences of teachers in the use of ICTs, material conditions of teachers and students (technological devices and internet connection), accreditation evaluation and maintenance of the pedagogical link.

Keywords: educational processes, school organization, educational policies, ICTs, post pandemic.

Reconfiguração dos processos educativos e da organização escolar durante a pandemia, algumas notas para uma abordagem proactiva no cenário atual

Resumo

Este artigo é uma contribuição que visa lançar luz sobre o impacto da pandemia nos processos educativos a partir da informação recolhida junto de professores e gestores. Pretende identificar os principais desafios que se colocam ao sistema educativo, às políticas públicas e aos actores da comunidade educativa no cenário pós-pandémico. Para o efeito, descreveremos os resultados obtidos a partir do tratamento dos dados recolhidos no ENCP junto de professores e gestores do ensino secundário, que nos permitirão compreender o papel



desempenhado pela adoção de tecnologias na reconfiguração e organização dos processos educativos, bem como identificar rupturas e continuidades. Paralelamente, propõe-se analisar o que se passou nas entidades acreditadoras face aos resultados das operações de avaliação educativa nacional Aprender 2022 e 2023. Neste sentido, as dimensões tidas em conta na análise foram as seguintes: comunicação com os alunos e suas famílias, formação de professores e competências no uso das TIC, condições materiais de professores e alunos (dispositivos tecnológicos e ligação à internet), avaliação da acreditação e manutenção do vínculo pedagógico.

Palavras-chave: processos educativos, organização escolar, políticas educativas, TIC, pós-pandemia.

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha impactado en todos los ámbitos de la sociedad y especialmente en el sistema educativo. A partir del decreto de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio (297/2020) impuesto por el Gobierno Nacional argentino a través del Ministerio de Salud de la Nación, la vida cotidiana de los ciudadanos, sus usos, costumbres y modos de vinculación, se trastocaron de manera dramática. La vigilancia epidemiológica de una enfermedad infectocontagiosa de la que poco o nada se sabía, impuso medidas extremas y de un alcance poco previsible. Al inicio del año 2020, las medidas de aislamiento se anunciaban como transitorias, pero con el correr del tiempo y en vista de lo que ocurría en los países del hemisferio norte, estas fueron adquiriendo un carácter estricto. El normal funcionamiento de todo lo conocido se vio afectado y el modo en que se abordó esta inclemencia sanitaria tuvo mucho de improvisación al inicio, debido a la falta de antecedentes epidemiológicos, baste mencionar que el acontecimiento más cercano de un evento similar fue la gripe española de 1918. Sin establecer comparaciones históricas, la pandemia de COVID-19 encontró al mundo desarrollado en mejores condiciones técnicas a las cuales recurrir para no interrumpir la comunicación entre diversos actores sociales. Las mediaciones digitales sirvieron como eslabón entre las personas luego de la restricción a la libre circulación que puso un paréntesis a la presencialidad. En este sentido, el funcionamiento del sistema educativo en general y específicamente el de las instituciones escolares se vio seriamente alterado. En el caso de las escuelas, las variables que ordenaban la dinámica del espacio y el tiempo tuvieron que reorganizarse atendiendo a la disponibilidad de la tecnología que garantizara el contacto con el alumnado.

Recordemos que el inicio del aislamiento social, preventivo y obligatorio, fue un trance de alta incertidumbre. Solo con el paso del tiempo y la evolución de los datos epidemiológicos, se fue afianzando la idea de que la pandemia era un fenómeno de largo alcance. Frente a este escenario, la educación remota de emergencia fue la estrategia para garantizar la continuidad pedagógica en los diferentes niveles del sistema educativo. El espacio de encuentro dejó de ser el espacio público de las escuelas y devino en espacios individuales (los domicilios particulares de alumnos y maestros) de este modo, los vínculos sociales – en el ámbito de las escuelas– estuvieron mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Los encuentros por videollamadas, las clases grabadas, las tareas enviadas por mensajería o correo electrónico resultaron en una tenue semblanza de lo que antes estaba organizado desde un espacio comunitario. De la misma manera, se asistió a la alteración del tiempo reglado de la vida escolar, los momentos de clases devinieron en encuentros en videollamadas que se pautaban con periodicidad. El paso al formato digital tuvo como objetivo sostener la continuidad pedagógica; no obstante, en poco tiempo se vio la desigual dotación del piso tecnológico de las escuelas, de los docentes y de las familias, lo

cual obligó a recurrir a otras materialidades tales como los cuadernillos físicos, para sostener tal continuidad.

En síntesis, la actividad escolar en la que se desarrollan procesos de transmisión y aprendizaje que implican procesos de comunicación pedagógica, interacción entre pares, participación comunitaria, entre otros, debió reinventarse para seguir aconteciendo. La premura por elaborar alternativas al vaciamiento escolar se dirimió en dos frentes principales: el contacto con el alumnado y su familia, y formas alternativas a la presencialidad. La continuidad pedagógica apuntó especialmente a mantener un contacto estrecho con los estudiantes a medida que se establecían nuevos criterios para brindar los contenidos curriculares. El paso a la virtualidad se jugó en la apropiación de las TICs útiles para sostener el cursado y la acreditación de los saberes escolares. Esto último ha sido un punto nodal y crítico ya que los modos en que se aplicaron las evaluaciones fueron muy heterogéneos según los diferentes contextos escolares. Un aspecto común en todas las modalidades y niveles del sistema fue el seguimiento de los aprendizajes, como paliativo a la acreditación.

Desde el inicio de la pandemia hasta el presente, mucho es lo que se ha escrito sobre el impacto de las medidas sanitarias sobre el sistema educativo, los efectos observados fueron y siguen siendo discutidos tanto en foros locales como internacionales (a modo de ejemplo, ver informe del Banco Mundial, abril 2020; Resumen de Políticas, Naciones Unidas, abril 2020; Giovine y colaboradores, 2023; Cadena López, y Ramos Luna, 2023). En el ámbito local, la mayoría de las políticas sanitarias que alcanzaron al sistema educativo, se publicaron y difundieron mediante comunicaciones oficiales del Ministerio de Educación y el de Salud. Una de las iniciativas que pretendió acercar información de carácter cuantitativo para la toma de decisiones durante el transcurso de la pandemia fue el proyecto Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC) COVID-19. Dicho proyecto, lanzado en junio de 2020 por la Agencia I+D+i, generó un instrumento de indagación en pos de entretejer aportes de las ciencias sociales para comprender y pensar a futuro las transformaciones sociales arrastradas por la pandemia. Este programa nucleó a la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y el Consejo de Decanas y Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. Mediante la creación de redes de investigación organizadas en nodos federales, la convocatoria permitió la construcción de bases de datos de libre acceso. Entre los insumos de investigación disponibles, se encuentra la Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica (ENCP) llevada a cabo durante el año 2020¹, la que consta de informes y bases de datos a los cuales puede accederse desde el sitio dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional, recientemente denominado Capital Humano. A partir de la información recogida por esta iniciativa, se planteó una línea de indagación sobre: a)

¹ Toda la información sobre la Encuesta puede obtenerse del sitio dispuesto por el Ministerio de Educación de la Nación, recientemente denominado Ministerio de Capital Humano. Las bases de datos y los documentos metodológicos con las que se trabajó están accesibles en el siguiente enlace: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

apropiación y uso de la tecnología, por parte de docentes de nivel medio de la Argentina y b) continuidades y interrupciones en las evaluaciones de los aprendizajes.

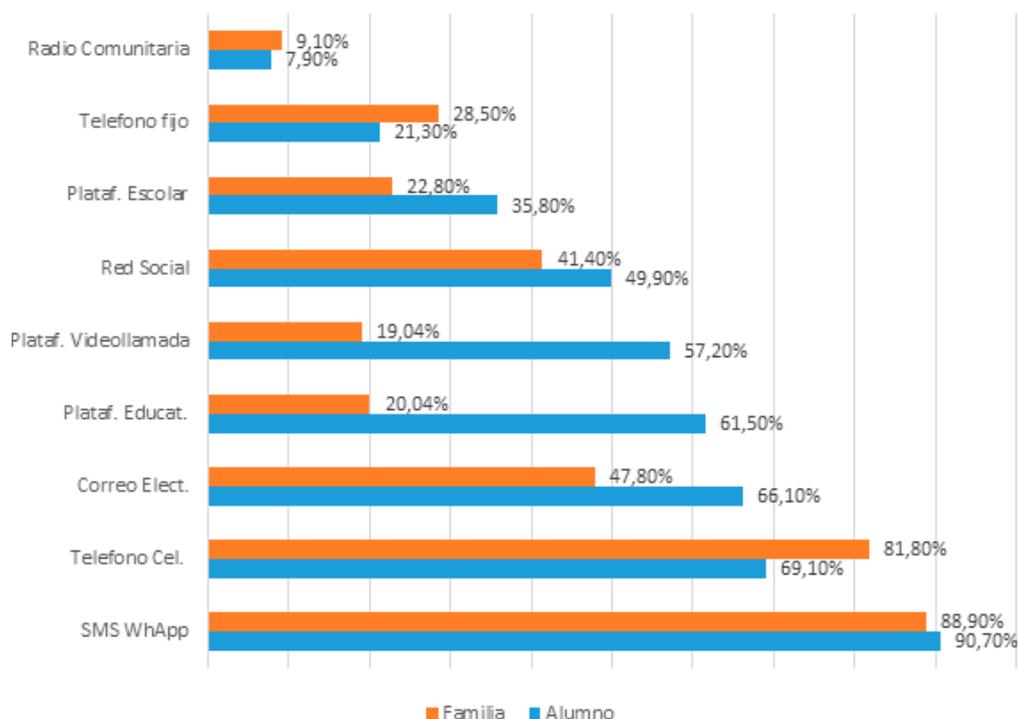
En tal sentido, en el presente artículo se describirán los hallazgos alcanzados a partir del procesamiento de datos relevados de la ENCP a directivos y docentes de nivel secundario, lo que permitirá comprender el papel que jugó la adopción de la tecnología en la reconfiguración y organización de los procesos educativos; así como identificar interrupciones y continuidades. Al mismo tiempo, se propone revisar lo ocurrido en las instancias acreditadoras en vista de los resultados de los operativos nacionales de evaluación educativa Aprender 2022 y 2023. En tal sentido, las dimensiones de la ENCP que se tuvieron en cuenta en el análisis fueron las siguientes:

- Comunicación con los estudiantes y sus familias.
- Capacitación y competencias de los profesores en el uso de las TICs.
- Condiciones materiales de los profesores y estudiantes (dispositivos tecnológicos, conexión a Internet).
- Evaluación Acreditadora y sostenimiento del vínculo pedagógico.

Comunicación con los estudiantes y sus familias durante la pandemia

Mencionamos en el apartado anterior que las variables de tiempo y espacio se vieron alteradas tanto al inicio de la pandemia como a lo largo del período de aislamiento, denominado Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). La comunicación con el estudiantado y sus familias fue uno de los aspectos centrales de la organización escolar que debieron reconfigurar prontamente. Según revela la ENCP realizada a directivos y docentes de establecimientos secundarios de todas las jurisdicciones, las primeras acciones destinadas a paliar el efecto del aislamiento social fue mantener la comunicación con los alumnos y sus familias. Es en este punto donde irrumpieron masivamente las tecnologías de la información y la comunicación. En el gráfico 1 se muestran, en orden de importancia, los principales medios utilizados para este fin.

Gráfico 1: Medios de comunicación a través de los que se mantuvo la comunicación con los estudiantes y la familia



Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

El dato relevante es la multiplicidad de medios utilizados para mantener un canal de diálogo fluido con los alumnos y sus familias. La imposibilidad de contacto directo entre personas le dio primacía a lo digital, donde se aprecian notables diferencias en las tecnologías utilizadas. Ordenadas de menor a mayor importancia, se tiene que las radios comunitarias asistieron principalmente a los sectores de población más vulnerable carentes de conexión a Internet y de dispositivos, estas iniciativas resultaron fundamentales en poblaciones rurales (Hecht y colaboradoras, 2020). La telefonía fija sirvió también como enlace con los hogares y, cabe especular en este punto que se trata de un dispositivo marginal en la comunicación, atendiendo a que actualmente son pocos los hogares que solo disponen de este medio sin la conexión a Internet. Las plataformas escolares se impusieron como iniciativas de las escuelas que encontraron en las prestaciones de Facebook y Google Drive una manera de acercar materiales de estudio y consignas de trabajo a los estudiantes. Asimismo, sirvió para el monitoreo de las familias de la labor desplegada por las escuelas. Estas iniciativas, en algunos casos, se abandonaron pronto ante las plataformas propuestas tanto por los Ministerios de Educación de algunas provincias y/o por el Ministerio de Educación de la Nación. La plataforma Juana Manso fue un desarrollo creado por el Ministerio de Educación de la Nación que incluye aulas virtuales para el apoyo a las clases presenciales, módulo de seguimiento e investigación a través de la producción de datos abiertos, recursos educativos abiertos

federales de 21 jurisdicciones, entre los que se cuenta con material del Portal Aprender, cursos para docentes organizados por el Instituto Nacional de Formación Docente, Educar y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica y una biblioteca digital (Plataforma Federal Juana Manso, 2023). Además, se complementó con la entrega de netbooks a estudiantes y docentes, especialmente de sectores de alta vulnerabilidad. A nivel provincial, también se propusieron alternativas que cubrieron demandas de recursos digitales en los niveles inicial, primario y secundario (en algunos casos los niveles superior, especial y de adultos). Todas estas iniciativas pueden resumirse como plataformas de acceso a materiales educativos que los docentes disponen para la planificación curricular y, en este caso, se registra una continuidad más allá de la pandemia (Argentinos por la Educación, 2020). Las redes sociales, según los datos de la ENCP, fueron importantes en un principio, antes de que se afianzarán las plataformas educativas; la más relevante fue Facebook, dado que permitía la comunicación personal y el uso de videos dentro de su ecosistema. No obstante, fue rápidamente suplantada por aquellas aplicaciones que contaban con videollamadas de las cuales destacan Google Meet, Zoom y Jitsi (en orden de importancia). El principal uso de la videollamada fue la clase virtual, aunque también fue importante para las reuniones con las familias. Sin embargo, las desiguales condiciones de conectividad (de docentes y estudiantes) hicieron que menos del 60% de las escuelas secundarias mantuvieran un desarrollo permanente de la escolaridad por esta modalidad. Al respecto Álvarez y colaboradores (2020) señalan que la preexistencia de brechas digitales de primer orden (acceso a dispositivos y conexión) en la población estudiantil y docente, profundizó la segmentación educativa. Mencionamos anteriormente que las primeras iniciativas de contacto con las familias y el alumnado se realizó por iniciativa del cuerpo docente, pero de modo individual y desarticulado hasta la aparición de las aplicaciones de videollamada y plataformas educativas. Estas últimas junto con el uso combinado del correo electrónico logró captar entre el 61% al 64% del estudiantado, y casi el 50% de las familias en el caso del correo electrónico. Estas mediaciones digitales fueron imprescindibles para las actividades asincrónicas, especialmente en la asignación de tareas escolares y el seguimiento de su resolución.

El uso del teléfono celular y la aplicación de WhatsApp merecen un comentario aparte. En el gráfico 1 se destaca la importancia del dispositivo y la aplicación en conjunto. El teléfono celular resultó un dispositivo ubicuo que propició el contacto con las familias y el estudiantado, principalmente a través de la mensajería y la disponibilidad de datos para el acceso a Internet. Asimismo, la aplicación WhatsApp se transformó rápidamente en un medio para sostener el vínculo pedagógico, concentrando casi el 90% de la comunicación entre docentes, estudiantes y familias. Si bien esta aplicación no es una herramienta educativa, se le reconocen ventajas y desventajas en su uso. Entre las ventajas destaca la facilidad y rapidez en la interconexión para la comunicación, la aplicación aportó disponibilidad en todo horario, propiciando la actividad asincrónica. La desventaja obvia fue la limitación de uso por falta de conectividad. Sin embargo, al ser utilizada en grupos, la masificación dificultó la organización y el control de la comunicación. En los casos en que se utilizó con grupos

de estudiantes, la falta de privacidad y seguridad en la información compartida resultó problemática (Rosas y Alvites-Huamaní, 2021).

Sintetizando lo expuesto, tenemos que, de las herramientas digitales utilizadas, el teléfono celular predomina sobre el resto. De las herramientas comunicacionales, se destaca la aplicación Whatsapp. Las redes sociales (Facebook), superaron a las incipientes plataformas escolares creadas por los docentes (Blog). Las plataformas educativas que se adaptaron rápidamente como alternativa a la educación remota de emergencia, fueron prontamente acogidas por los docentes (principalmente, Google Classroom y Moodle; en menor medida Edmodo, Xhendra, Fígaro, otras). Aquí resultaron muy importantes las iniciativas de los gobiernos provinciales y del gobierno nacional en la provisión de plataformas educativas que lograron sostenerse en el tiempo. La integración con la videollamada (Google Meet, Zoom, Jitsi), resultó un recurso importante para la planificación y organización del dictado de clases.

Las plataformas y aplicaciones a las que nos referimos posibilitaron la utilización de recursos para la enseñanza tales como clases grabadas en audio o video, podcast, etc. No obstante, en aquellas poblaciones con dificultades de acceso a dispositivos y conectividad, la alternativa ante la brecha digital consistió en el uso de cuadernos de la serie Seguimos Educando, elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o por el Ministerio de Educación de la jurisdicción correspondiente.

¿Cómo afecta esto a los procesos educativos y la organización escolar tras la vuelta a la presencialidad? La pospandemia incorpora visiones dispares sobre las TICs, especialmente aquellas que propenden a los modelos educativos híbridos y los modelos pedagógicos que estas implican. No obstante, lo que puede observarse es que pensar la relación entre tecnología y educación requiere trabajar desigualdades entre quienes tienen acceso a la tecnología y quienes no. Más adelante se abordará el tema de las brechas tecnológicas de primer y segundo orden, que afectan no solo al estudiantado, sino a la escuela y sus diversos actores.

Educación mediada por tecnologías en el escenario actual

La mediación digital, denominada generalmente como virtualización, resultó la alternativa más utilizada para la continuidad educativa. La apropiación de TICs para sostener el cursado se produjo en escenarios de alta desigualdad (entre docentes y estudiantes) que se estudiaron en todo el territorio nacional (Expósito y Marsollier, 2021). El piso tecnológico incentivado por programas de fortalecimiento a las escuelas como el Programa Conectar Igualdad y la capacitación docente en el uso de tecnologías digitales fueron puntos críticos en el traspaso de contenidos presenciales al formato digital, que se agudizó en el contexto de pandemia.

Resulta reveladora la respuesta dada por los docentes de educación secundaria en la ENCP a la pregunta por la formación profesional: un 79% demandó formación en el uso de

tecnologías y entornos virtuales (la mayor solicitud). Le siguió la necesidad de contar con herramientas que les permita manejar con experticia tecnologías digitales orientadas a su disciplina, con un 57% de la demanda. La siguiente categoría más importante de formación docente no ligada al uso de TICs estuvo representada por los enfoques inclusivos en educación, concentrando el 34,3% de la demanda (más adelante se discutirá en profundidad este tema, utilizando otras fuentes relevantes de información). Aunque la ENCP fue realizada en plena pandemia, estimamos que estas necesidades no se han modificado sustantivamente. Al respecto, Flores y colaboradores (2023) destacan que la construcción de saberes didácticos, tecnológicos y disciplinares del profesorado de educación secundaria está condicionada por las experiencias de formación y la praxis docente, siendo estos los principales ejes que estructuran los conocimientos profesionales del profesorado. Sin duda, la pandemia aceleró la necesidad de experiencias formativas en tecnologías digitales capaces de plasmarse en prácticas significativas.

Para Lugo y colaboradores (2020), la virtualidad representó un desafío importante para los docentes de secundaria, destacando que menos del 60% poseían competencias para integrar dispositivos digitales en la instrucción. No obstante, expresan que las tecnologías maximizan las oportunidades de aprendizaje al crear modelos híbridos de enseñanza, alcanzando a más estudiantes en distintos territorios y contextos. Esta visión optimista de la inclusión de la tecnología en la educación no es ampliamente compartida. Para Marotias (2021), existen riesgos de intentar imitar la presencialidad mediante tecnologías digitales no adecuadas, especialmente las que intentan replicar la presencialidad. El uso excesivo de recursos tecnológicos excluye a quienes no tienen acceso.

La presencialidad plena se retomó en el año lectivo 2022, anteriormente solo se implementó una presencialidad acotada e intermitente (burbujas). La llamada vuelta a la presencialidad estuvo acompañada de demandas que subsistieron, tales como la necesidad de contar con plataformas educativas, modalidades de clases asincrónicas y alternativas a la presencialidad.

Existe actualmente un modelo educativo que aboga por la hibridación de la educación. Esta se entiende como una combinación de clases presenciales y virtuales, en las cuales las TICs desempeñan un papel preponderante. Este modelo educativo supone desafíos, especialmente en infraestructura, recursos y equipos tecnológicos, conectividad y competencias por parte de los docentes. Por consiguiente, son muchos los retos que se deben enfrentar para hacer efectiva esta modalidad de enseñanza (Manley Baeza, 2023). Esto es especialmente cierto para el nivel medio, aunque se reconoce un inexorable movimiento hacia este tipo de modelo pedagógico en las distintas modalidades (para una revisión ver Lion, 2023).

Si la pospandemia deja como corolario un modelo educativo que se dirige inexorablemente hacia la incorporación de las mediaciones digitales que se cristalizan en los modelos virtuales o híbridos, resulta conveniente repasar la dotación tecnológica con que se cuenta actualmente, mirando con detalle aspectos de peso para el modelo planteado. Al

respecto, advertimos que tanto la conectividad como la disponibilidad de dispositivos resultan condiciones necesarias, más no suficientes para la utilización de plataformas educativas; a ello debe sumarse la expresa necesidad de capacitación del cuerpo docente para su utilización. Al respecto, los datos arrojados por la ENCP muestran que los principales entornos virtuales de aprendizaje adoptados en secundaria fueron Moodle (23%), Google Classroom (15%) y Microsoft Teams (14%). Destacamos que solo Moodle es un sistema de gestión de aprendizaje gratuito, de código abierto y distribuido bajo la Licencia Pública General. Los otros entornos virtuales de aprendizaje tienen una gratuidad acotada y son gestionados por las empresas de referencia. Se sigue de esto que la adopción de entornos virtuales de aprendizajes, usualmente definidas como aulas virtuales, supone una arquitectura de conectividad y disponibilidad de dispositivos importante. De sostenerse la tendencia de utilizar aulas virtuales, la conectividad se vuelve un tema central en la dotación de recursos para las instituciones.

Actualmente, se cuenta con un indicador macro de conectividad, denominado tasa de penetración de Internet. Dicho indicador se define como el porcentaje de la población de un área geográfica que utiliza Internet, en comparación con el total de la población en esa área, durante un período de tiempo (usualmente un año). Esta métrica se utiliza para ponderar el acceso a Internet en una región y es un indicador clave del nivel de conectividad. El informe de la consultora DIGITAL muestra que el uso de Internet en Argentina incluía a 39,79 millones usuarios en enero de 2023. La tasa de penetración de Internet se situó, en promedio, en el 87,2% de la población total a principios de ese año (DIGITAL, 2023). Según la misma fuente, entre 2018 y 2019, la tasa de penetración de Internet fijo se mantuvo en un 62% aproximadamente. Luego, entre 2020 y 2022, el índice pasa de 62,86% a 77,21% respectivamente, alcanzando el valor de referencia del 87,2% en 2023. Estos datos son suficientes para mostrar la importancia de Internet como recurso para la comunicación y la enorme influencia que tuvo sobre el sistema educativo durante la pandemia. No obstante, los datos del Ente Nacional de Telecomunicaciones (ENACOM, 2023), muestran que la distribución de Internet en el ámbito nacional es muy dispar. En Formosa, la penetración de Internet fijo cada 100 hogares es de 39,41%, mientras que en La Pampa alcanza el 94,8% y en Tierra del Fuego este indicador llega al 100%. Tomando como referencia estas tres provincias, vemos que existen importantes diferencias en la cobertura del servicio a nivel nacional, lo cual obliga a pensar en la nivelación de la base de acceso que garantice la implementación de políticas educativas basadas en TICs.

Sin dudas, en el período de pospandemia veremos acelerarse la incorporación de herramientas TIC en las aulas, por lo cual la garantía de acceso a Internet se torna fundamental frente a la posibilidad de que la desigual distribución del servicio contribuya a la fragmentación del sistema educativo. En otras palabras, la brecha tecnológica de primer orden es aún hoy un problema a resolver ante una futura educación mediada por la conectividad a la red.

El piso tecnológico de docentes y estudiantes

La brecha tecnológica de primer orden no solo remite a la conexión a Internet, también involucra la disponibilidad de aparatos que facilitan el acceso a la red. El gobierno nacional (en periodos previos, durante y pospandemia hasta 2023) ha reconocido la importancia de cerrar la brecha digital de primer orden en vastos sectores de la población escolarizada, proporcionando dispositivos tales como netbooks y tabletas. Una de las principales políticas educativas en este sentido ha sido el Plan Conectar Igualdad. Entre 2010 y 2015, la concreción de este proyecto insumió el 12,9% del presupuesto en educación. Esa política se debilitó a partir del cambio de gobierno entre 2016 y 2019.

Al comienzo de la pandemia, y tras un nuevo cambio de gobierno, se relanzó el Programa, llevando las erogaciones presupuestarias del Ministerio de Educación del 0,8%, en que se encontraba, al 3,6% en 2021 (Informe Argentinos por la Educación, 2022). El desafío es grande para un país que actualmente se encuentra atravesando un ciclo económico recesivo, no obstante, la evaluación general de esta política indica que su continuidad es necesaria (Kliksberg, 2016). Mediante la misma, se llevó a cabo una política de dotación de tecnología para docentes y estudiantes, que intentó fortalecer capacidades instaladas en materia de creación de materiales didácticos para la enseñanza, así como la capacitación docente. En el escenario de pospandemia se impone compensar la desigual dotación tecnológica y fortalecer la formación docente en el manejo de recursos digitales. La capacidad de respuesta del Estado nacional para ampliar el piso tecnológico y adecuar la oferta de formación docente fue fundamental, tal como se mencionó anteriormente con el lanzamiento del Plan Federal Juana Manso en 2020.

Durante la pandemia, todos estos esfuerzos tanto del Estado nacional como de las jurisdicciones, han contribuido al sostenimiento del vínculo pedagógico y se proyectan como continuidades hacia el escenario de pospandemia. No obstante, contrastando con datos de otras fuentes, el panorama merecería un estudio que profundice el impacto de las tecnologías digitales en la educación. En este sentido, interesa mostrar lo que surge de datos secundarios provistos por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para el cuarto trimestre de 2022 (Indec, 2022). Estos datos revelan un incremento en el acceso a Internet y una disminución en uso de las computadoras en los hogares. Al desagregar esta información por aglomerados urbanos, se observan disparidades que pueden resumirse como sigue: la utilización de la conexión a la red se materializa principalmente a través del teléfono celular y, en menor medida, con Internet fija y computadoras. Centrando la atención en los grupos de 4 a 12 años y de 13 a 17 años, que corresponde aproximadamente al período de escolaridad primaria y secundaria, tenemos que en el primer segmento etario un 81,5% usa Internet, 63,5% usa teléfono celular, pero solo el 32,7% utiliza computadora. En el segundo segmento etario, un 95,7% usa Internet, un 93,9% lo hace desde el teléfono celular, y el 53,2% desde la computadora. Aquí interesa destacar que se estaría dando una desaceleración del uso de la computadora como dispositivo de conexión a Internet y un incremento de la telefonía

móvil. Frente a una nueva configuración de la educación mediada por TICs, es posible que, a futuro, las experiencias de usuario en materia de software educativo deban orientarse más hacia los dispositivos móviles. En este sentido, las discusiones en torno al uso del teléfono celular dentro del aula pueden quedar rápidamente obsoletas. De sostenerse esta tendencia, el modelo de dotación tecnológica deberá ser reformulado. Resulta complejo trazar una prospectiva en relación a las nuevas tecnologías que pudieran resultar disruptivas en cuanto a los procesos educativos y la organización escolar, pero sin dudas la ubicuidad del teléfono celular, el acceso a Internet, sumadas a otras tecnologías exponenciales (chat-GPT), obligan a repensar la agenda de investigación en cuanto a la apropiación y uso de la tecnología por parte de docentes de nivel medio.

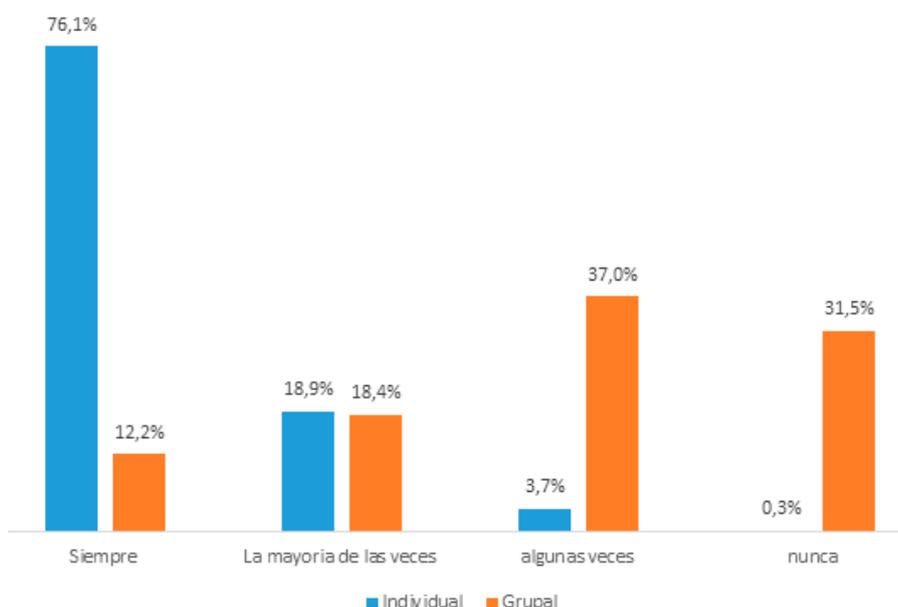
La evaluación acreditadora y sostenimiento del vínculo pedagógico

En este apartado, interesa abordar otra problemática que adquirió relevancia a partir de la publicación de las evaluaciones nacionales sobre rendimiento de estudiantes, concretamente, los operativos Aprender (secundaria 2022 y primaria 2023). Ya se ha mencionado que la pandemia instaló un escenario inesperado que puso al sistema educativo argentino ante desafíos de enorme magnitud (Pauli, 2020), no obstante, las estrategias desplegadas por el Ministerio de Educación de la Nación, en coordinación con sus pares provinciales, fue el sostenimiento de las trayectorias a través de propuestas de continuidad pedagógica que, según muestran los datos de la ENCP, alcanzó al 95% de los hogares durante todo el período del aislamiento. Los tiempos de adecuación de esta propuesta fueron variados según las jurisdicciones y las escuelas. Los datos de la ENCP reportan que el 79% de las instituciones declaró que pudo organizar el intercambio con sus estudiantes en menos de dos semanas de suspendidas las clases presenciales; el 16% señaló que tardó alrededor de un mes en organizar la continuidad, un 5% aún estaba buscando adecuar su propuesta de trabajo al momento en que se realizó la encuesta. La revisión y adaptación de contenido se enfocó principalmente en las exigencias que impuso el paso a la virtualidad, aunque en este caso cabe señalar que casi la mitad de los directivos (49%) señaló que continuó con la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria. La reticencia al cambio fue más acentuada en el nivel primario (58%) que en el secundario (39%). Estos porcentajes son indicativos de la necesidad que tuvieron en el nivel secundario para repensar las actividades áulicas en un nuevo formato, pero esta diferencia no resulta sorprendente dada la mayor heterogeneidad que existe en secundaria (bachillerato orientado en ciencias sociales, naturales, economía y administración sin contar con las particularidades de las escuelas técnicas o de orientación artística). Al respecto, un punto conflictivo en la reorganización de contenidos fue la evaluación, especialmente la evaluación acreditadora. Distintos informes han puesto énfasis en la necesidad de revisar las evaluaciones y sus metodologías tras las

ajustes requeridos por la modalidad no presencial (Fardoun y colaboradores, 2020; Informe CEPAL, 2020).

Queda claro que la evaluación quedó relegada a segundo plano frente a la necesidad de mantener contacto con el alumnado y sus familias. Datos relevados de la ENCP realizada a los docentes de secundaria revelan que el 99,1% se ocupó del seguimiento de los aprendizajes del alumnado. En el gráfico 2, se muestra la frecuencia de comunicación según haya sido esta individual o grupal.

Gráfico 2: frecuencia de comunicación con estudiantes durante el período de aislamiento

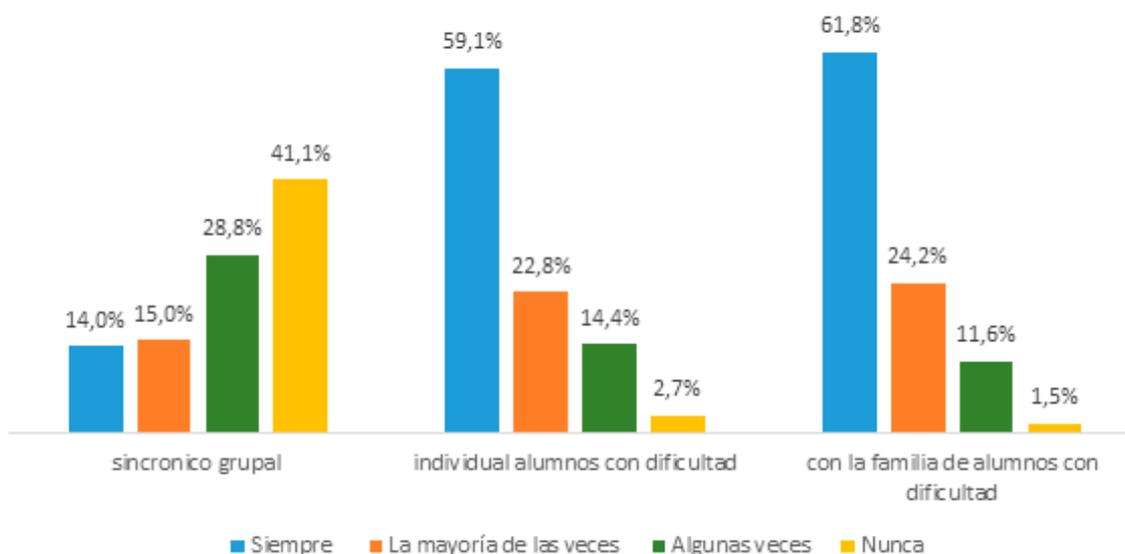


Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

El análisis de las respuestas abiertas de la ENCP revela que el modo preponderante de comunicación para el seguimiento de aprendizajes ha sido el contacto individual, mediado principalmente por mensajería en las plataformas educativas, correo electrónico o WhatsApp. En tal sentido, las devoluciones a las tareas propuestas pocas veces se realizaron de manera grupal. Es decir, en el seguimiento de las tareas se optó por la personalización cada vez que fue posible. Los datos indican que, si se toman juntas las categorías “siempre” y la “mayoría de las veces”, la comunicación individual alcanza el 95%, en comparación con la comunicación grupal que solo llega al 30,6%.

En el seguimiento de las trayectorias estudiantiles a los docentes, les fue posible detectar aquella parte del alumnado con mayores dificultades para cumplir con las tareas propuestas. Al respecto, la intervención de los docentes se focalizó en el contacto con el alumnado y con su familia. Los datos recogidos en este punto se muestran en el gráfico 3.

Gráfico 3: frecuencia con la que se realizaron devoluciones de las tareas propuestas al alumnado con dificultades

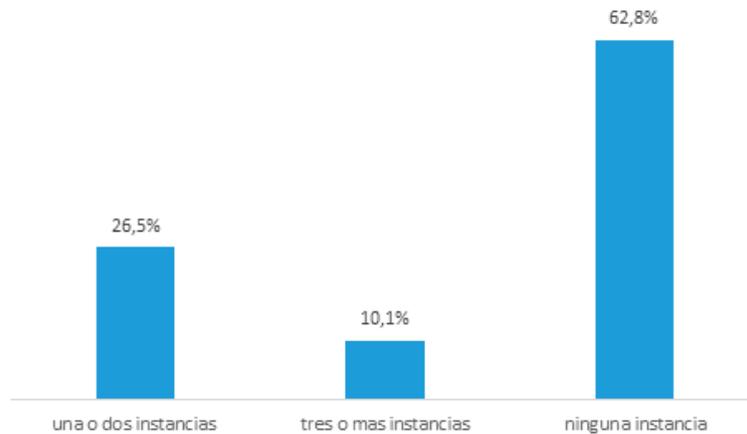


Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

Las preguntas que debían responder los docentes en esta instancia eran de tipo multimodal, donde se evaluó la frecuencia de la comunicación con el alumno y la familia, al tiempo que se estimó si la comunicación fue grupal o individual. Tomando conjuntamente las categorías “siempre” y la “mayoría de las veces”, se aprecia que la comunicación grupal solo alcanza casi el 30%, de lo que se infiere que el 70% aproximadamente de la comunicación fue personalizada. En las opciones de respuesta, se incluyó las veces que se contactaron con el alumno y su familia, en lo que se aprecia que aproximadamente el 82% de las veces se contactó al alumno, al tiempo que el 86% de las veces se contactó a la familia. En conclusión, en la comunicación con aquellos alumnos con problemas en la resolución de las tareas asignadas, se realizó un esfuerzo importante por mantener contacto personalizado con él y su familia.

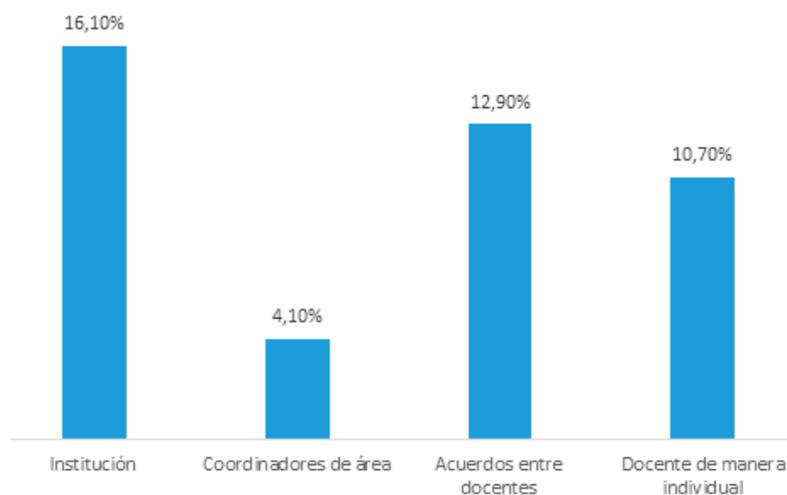
En cuanto a las evaluaciones acreditadoras en el nivel secundario, se aprecia que la mayoría de las instituciones se mostraron reacias a evaluar, tanto de manera cuantitativa como cualitativa. En este punto, cabe aclarar que las direcciones de los respectivos niveles educativos brindaron orientaciones y formularon políticas específicas ya iniciado el segundo semestre, y fueron cambiando de criterios; inicialmente, se propuso la evaluación formativa y cualitativa para, posteriormente, volver a la evaluación con criterio cuantitativo. En este sentido, solo el 36,6% de los docentes implementó alguna instancia evaluativa durante el año 2021. Esto supuso la suspensión de mecanismos acreditadores tales como se venían implementando en la presencialidad.

Tal como se muestra en el gráfico 4, los docentes que decidieron evaluar, lo hicieron mayormente con una o dos instancias, en menor medida con tres o más.

Gráfico 4: instancias de evaluación con calificación numérica o conceptual

Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

Según muestra el gráfico 5, las decisiones sobre evaluar y calificar a los estudiantes se realizaron principalmente por iniciativa de los directivos de la institución, en acuerdo con el cuerpo de docentes, aunque es importante la cantidad de profesores que decidió tomar exámenes acreditadores de manera individual. La influencia en esta decisión por parte de los coordinadores de área fue marginal.

Gráfico 5: definición de la realización de evaluaciones acreditadoras

Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

Las investigaciones que estudiaron los modelos pedagógicos-didácticos durante la enseñanza virtual han mostrado una importante opción por lo que se conoce como modelo

de aprendizaje autorregulado. Este contempló la posibilidad de que el estudiante maneje por su propia cuenta tanto la evaluación (cuánto ha entendido y qué ha aprendido), como las estrategias de aprendizaje (Chávez y Miramontes, 2021; Zambrano, 2016; Mazzintelli, Maturana y Macías, 2007). En este sentido, se observa que la apuesta principal de los docentes, especialmente en secundaria, se haya inclinado hacia el seguimiento de trayectoria más que a la evaluación acreditadora de aprendizajes a los fines de acompañar las trayectorias discontinuas de los estudiantes en relación a las condiciones de escolarización, tal como se refleja o se describió en apartados anteriores.

Como se mencionó anteriormente, respecto a la estrategia general de abordaje de los contenidos en el nivel medio (según la ENCP) no se aprecian innovaciones significativas advirtiendo que los profesores se concentraron en promover una adaptación de los mismos a las realidades de cada escuela e intentar llegar a la mayor población en el menor tiempo posible. Los datos de la ENCP muestran que el alumnado de nivel medio declaró haber aprendido contenidos nuevos durante el período de clases remotas. Frente al desafío principal del vínculo pedagógico, la acreditación pasó a ser un tema secundario. En los pocos casos en que las instituciones, junto con el cuerpo docente, llevaron adelante evaluaciones acreditadoras, se realizaron principalmente en modalidades asincrónicas mediante el formato de trabajo práctico. La pérdida de referencia sobre los niveles de logro de los aprendizajes alcanzados, ha sido parte importante de la reconfiguración de la organización escolar durante la pandemia, que ameritó una evaluación diagnóstica a escala, materializada en los operativos Aprender, los cuales se tomaron como referencia para determinar el estado de situación del sistema educativo en cuanto a los aprendizajes alcanzados. Volveremos sobre este punto.

Capacitación y competencias de los profesores en el uso de las TIC's

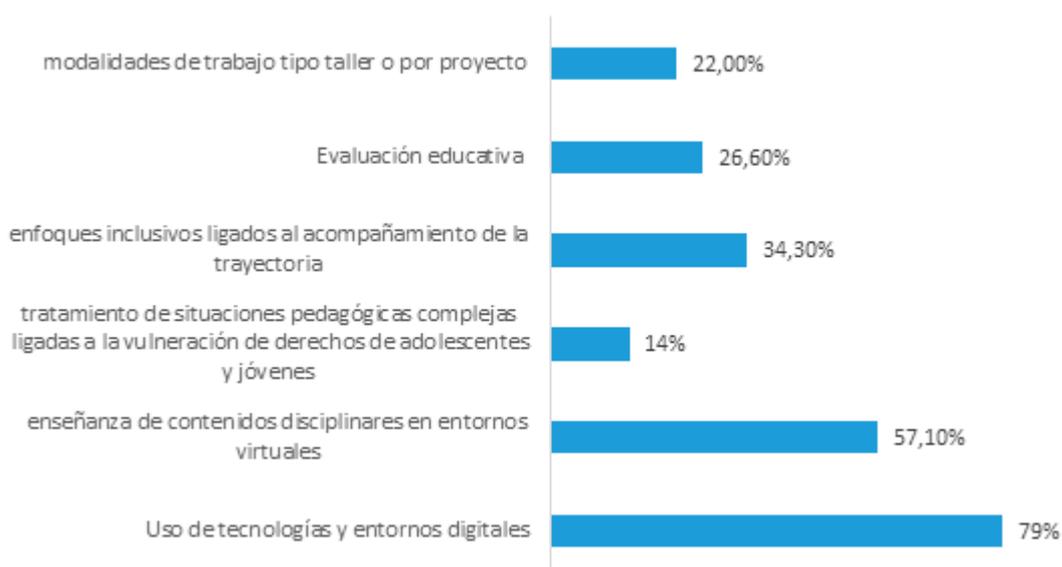
Anteriormente, en el apartado donde se abordó las demandas de formación, se mencionó lo que surgió como requerimientos de formación del cuerpo docente según lo relevado en la ENCP. Interesa en esta sección ampliar la mirada sobre este punto, cruzando distintas fuentes de información. En cuanto a la conectividad y la apropiación tecnológica, se tomaron datos del informe elaborado por CTERA Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID-19 (julio de 2020), la cual abarcó a una totalidad de 15.634 docentes de todos los niveles y modalidades de las 24 jurisdicciones del país. Este trabajo destacó la falta de recursos para trabajar desde el hogar, sea por falta de dispositivos adecuados o problemas de conectividad. Quienes desempeñaron sus tareas en zonas rurales se vieron más castigados, alcanzando al 73% del cuerpo docente. Este informe destaca que los docentes tuvieron que hacer frente a la pandemia con notables carencias materiales y de formación en el uso de las TICs. Lo cual los llevó a poner en marcha estrategias parceladas y adaptadas a sus posibilidades, creando experiencias enormemente fragmentadas y heterogéneas, especialmente cuando se consideran las zonas de emplazamiento de las

escuelas. El trabajo docente se concentró principalmente en la planificación de clases. Entre los aspectos que se modificaron en el trabajo cotidiano, sobresale el tiempo dedicado a elaborar estrategias para el acompañamiento y seguimiento de las propuestas pedagógicas, y sostenimiento de las trayectorias. Cabe destacar que los resultados de esta encuesta se reportaron al inicio de la pandemia, antes de que se pusieran en marcha planes de acceso a conectividad móvil y dotación de artefactos, muchos de los cuales se distribuyeron a través del Plan Conectar Igualdad.

Según los datos de la ENCP, la demanda de formación de los docentes ya anticipa las políticas educativas que deberían ponerse en marcha sin dilaciones. En este sentido, tal como lo muestra el gráfico 6, el uso de tecnologías en entornos digitales reporta una demanda del 79% del cuerpo docente, seguido por la enseñanza de contenidos disciplinares en entornos virtuales con un 57,1%. A la zaga se halla la demanda de formación en enfoques inclusivos y acompañamiento a las trayectorias (34,3%), la evaluación educativa (26,6%) y las modalidades de trabajo tipo taller o por proyecto (22%).

Se aprecia la necesidad de adquirir experticia en el uso de las TICs, lo cual debería ser una política educativa a priorizar en la formación de profesores. Estos datos son coherentes con los obtenidos por CTERA, donde se reporta que un 56% de docentes mencionan que la formación y experiencia previas en el uso de recursos educativos virtuales resultó insuficiente; un 66% manifiesta la necesidad de formación en el uso de tecnologías aplicadas a la educación y en la generación de materiales educativos para trabajar a distancia. Se aprecia, en estos reportes, las nuevas orientaciones que atravesará la organización escolar en los tiempos venideros.

Gráfico 6: principales demandas de formación según datos de la ENCP



Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

Todo lo expuesto revela la enorme transformación que ha sufrido el sistema educativo durante el tiempo de pandemia. Recientemente han comenzado a publicarse estudios que intentan echar luz sobre la transición hacia la nueva presencialidad. En cualquier caso, es necesario continuar estudiando las consecuencias que ha dejado este tiempo extraordinario que atravesó la sociedad (Canaza Choque, 2021; Lugo y colaboradores, 2020; Díaz Fouz, 2021).

Evaluaciones Estandarizadas: diagnóstico de la calidad educativa pospandemia

Según el sistema nacional de indicadores educativos, la calidad se referencia en los niveles de aprendizajes del estudiantado en los operativos nacionales de evaluación, conocidos como operativos Aprender. Los datos recolectados de los informes ejecutivos muestran la sustancial pérdida que ha significado el período de pandemia, que se expresa en una caída importante de los niveles de logro. Para este trabajo, se ha tomado la disciplina más afectada: el área de matemática. Concretamente, el promedio nacional que se encontraban en las categorías por debajo del nivel básico era, en el período 2016 a 2019, de 70,4%. Esta cifra se elevó a 82,4% en 2022. La comparativa de gestión de la escuela muestra, para 2022, una diferencia sustantiva entre el sector privado y el estatal. Específicamente, en el sector estatal ese porcentaje asciende al 88,5%, mientras que en el sector privado se registra un 70,1%. En el caso de Córdoba, se realizó un operativo similar y los resultados fueron equiparables a los nacionales². El operativo PRISMA de la provincia evidencia que el porcentaje de alumnos de tercer año de secundaria que se halla en los niveles 1 A y B conjuntos es del 80%; en el año 2019, ese porcentaje alcanzaba el 72%.

Haciendo un ejercicio rápido de la función de pérdida (Lofthouse, 1999), que ofrece una forma de calcular la pérdida de calidad que ha sufrido el sistema educativo acerca de un objetivo de calidad fijado previamente, tenemos que, en relación a la línea basal del año 2019, la pérdida se cuantifica en 2,69%. No obstante, si trazamos como objetivo retrotraer los niveles inferiores de rendimiento solo a un cuarto de la población de estudiantes de secundaria, la pérdida acumulada entre 2019 y 2022 alcanza el 32,9%. Sin duda, este es otro gran desafío para las políticas educativas del período pospandemia.

Diferentes factores han influido en el impacto observado en el rendimiento educativo según se reporta en el operativo Aprender, uno de ellos es probable que se relacione con lo mencionado más arriba, la imposibilidad o la decisión de no implementar evaluaciones acreditadoras durante todo el tiempo de aislamiento. Según los datos aportados por la ENCP, en los casos en que se decidió proceder con la acreditación, estas fueron de los siguientes tipos: a) trabajos prácticos; b) evaluaciones escritas de respuesta abierta; c) evaluaciones escritas de respuesta cerrada (opción múltiple); d) evaluaciones orales; e) informe o trabajo monográficos; f) producciones audiovisuales. Entre ellas, la modalidad de evaluación por

² El operativo de evaluación de estudiantes realizado en Córdoba, ha recibido por denominación Evaluación PRISMA.

trabajos prácticos fue la más utilizada (93,6%), seguida por la evaluación escrita de respuesta abierta (68%) y la elaboración de informes monográficos (22%). Se destaca que la evaluación escrita de opción múltiple, la evaluación oral y la producción de recursos audiovisuales se utilizaron en muy pocas ocasiones (11,3% en total). Aunque este último tipo de evaluaciones fue muy poco escogido, se aprecia que las escuelas de gestión privada optaron mayormente por dichos formatos.

Las métricas de los operativos de evaluación son una aproximación endeble a una variable polifacética como la calidad educativa, pero sin dudas ha producido un gran impacto en la opinión pública. La manera en que el sistema educativo deberá responder desde sus aspectos organizacionales a esa evidencia, merece un estudio pormenorizado. No debe confundirse lo que se mide con lo que se valora. Para ello, es necesario pensar nuevos objetivos y acciones que orienten la toma de decisiones de los encargados de diseñar las nuevas políticas públicas en materia educativa.

A modo de cierre, problemáticas conocidas en un nuevo escenario

En este trabajo, se abordaron temáticas vinculadas con la comunicación entre estudiantes y familia, capacitación docente en TICs, condiciones materiales de docentes, evaluación acreditadora y vínculo pedagógico en el contexto de transición entre pandemia y pospandemia. Todos estos temas abren una agenda de investigación cuyo eje fundamental se centra en la apropiación de modelos educativos atravesados por la tecnología. No obstante, se advierten importantes problemáticas que deberían debatirse. En este sentido, tal como lo señala Álvarez y colaboradores (2020), la preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, la invisibilización de las condiciones reales de la población, las decisiones vertiginosas de los niveles de gobierno centrales combinado con la heterogeneidad de las resoluciones a nivel institucional y a nivel de grupo escolar, evidenciaron aspectos de profundización de la segmentación educativa. El sistema educativo argentino quedó en una situación donde emergieron problemas preexistentes a los que fue difícil reaccionar institucionalmente.

Se ha mostrado cómo la pandemia agravó condiciones de desigualdad, expresadas a través de distintos indicadores tales como: brechas digitales, problemas de competencias, capital cultural de las familias y salud mental. En todas las escalas, emerge el cuestionamiento al formato escolar clásico, especialmente el secundario, y el modo en que es desplegado por los equipos docentes (Servetto et al., 2022).

Al respecto, el balance que hace Puiggrós (2020) sobre el estado en que se encuentra hoy la educación Latinoamericana pospandemia refiere a la pérdida de comunicación entre docentes y alumnos como un hecho grave. Esta situación desemboca en el abandono escolar y es el

(...) resultado de un proceso en el cual ese hecho es determinante: el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. Es un fracaso de la educación formal y de la comunicación. (p. 36)

Según la autora, es necesario trabajar con la hipótesis de un aumento considerable del abandono escolar. La segregación escolar ha sido un tema recurrente pero que actualmente merece un estudio más profundo (Álvarez y colaboradores, 2020). Para Schwal (2022), se evidenció una segregación educativa entre los sectores público y privado, aumentada por la brecha digital existente que logró ser compensada con la vuelta a la presencialidad; tanto docentes como estudiantes, valoraron positivamente el regreso a las aulas (Correa y Lara, 2021).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 25-43.
- Argentinos por la Educación (2022). *Informe: Inversión en tecnología educativa marzo 2022 argentinos por la educación*. Recuperado de: <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/04/Inversio%CC%81n-nacional-en-tecnologi%CC%81a-educativa-1.pdf>
- Argentinos por la Educación. (2020). Herramientas Educativas Provinciales. Recuperado de: https://cendie-redcor.cba.gov.ar/1240/1/Herramientas_provinciales_educativas_.pdf
- Cadena López, A. y Ramos Luna, L.L. (2023). Pandemia y educación superior en América Latina. *Revista de la educación superior*, 52(205), pp. 1-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.36857/resu.2023.205.2367>
- Canaza Choque, F.A. (2021). Educación y pospandemia: tormentas y retos después del COVID-19. *Conrado*, 17(83), pp. 430-438.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chávez, E. y Miramontes, S. (2021). Hábitos de estudio de los estudiantes de secundaria durante la pandemia. *Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 3(2), pp. 40-44. Recuperado de: <https://doi.org/10.22402/j.redes.unam.3.2.2021.410.40-44>

- Correa, M. y Lara, N. (2021). Los desafíos de las políticas para la educación secundaria en contexto de emergencia sanitaria en la provincia de La Pampa, Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (15), pp. 48-60. Recuperado de: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1198>
- CTERA (2020). *Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19*. Informe de la Encuesta Nacional. Recuperado de: <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/3611-informe-de-la-encuesta-ncional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>
- Díaz Fouz, T. (2021). Reestructurar la educación en tiempos de pos-pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), pp. 14-17.
- DIGITAL 2023: ARGENTINA (2023). [Página web]. Datareportal. Recuperado de: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-argentina>
- Ente Nacional de Comunicaciones (2023). Acceso a Internet. Información de mercado, oferta, demanda y cobertura de los servicios de comunicaciones (1er Trimestre 2023). Recuperado de: <https://datosabiertos.enacom.gob.ar/dashboards/20000/acceso-a-internet/>
- Expósito, C.D. y Marsollier, R.G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, (39), pp. 1-22. Recuperado de: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214/4771>
- Fardoun, H., Yousef, M., González-González, C. y Collazos, C.A. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. Recuperado de: [doi:10.14201/eks.23437](https://doi.org/10.14201/eks.23437)
- Flores, F.A., Chan-Te-Nez, A.F. y Rigoni, L.H. (2023). Trayectorias, posicionamientos y contextos en el proceso de apropiación de las TIC del profesorado de Bachillerato. *Mérito - Revista de Educación*, 5(15), pp. 47-59. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/merito.v5i15.1170>
- Giovine, R., Acosta, F., Falconi, O., Fuentes, S., Garino, D., Graizer, O., Jacinto, C., Montes, N., Pinkasz, D., Servetto, S. y Yuni, J. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. pp. 293-371. En *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la pos pandemia: tomo III. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/244906/1/PISAC-COVID-19-III.pdf>
- Gobierno de Córdoba Noticias. (04/05/2022). Córdoba presentó los resultados de su evaluación Prisma. Recuperado de: <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/cordoba-presento-los-resultados-de-su-evaluacion-prisma/>

- Hecht, A.C., Enriz, N.M. y Garcia Palacios, M.I. (2020). Reflexiones e interrogantes acerca del impacto del aislamiento por la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA). *Desidades* 28, pp. 40-50.
- Herrero-Villarreal, D., Fussero, G.B., Gandolfo, N., Dalmasso, M.B., Echeveste, M.E., Guanuco, R.S. y Pérez, H.A. (2023). Un estudio de multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1), pp. 426-449. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.704>
- INDEC (2022). *Encuesta Permanente de Hogares. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación*. EPH. Cuarto trimestre de 2022. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_239BB78E7691.pdf
- Lion, C., Perosi, J.J., Palladino, C. y Sordelli, O. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/06/Repensar-la-educacion-hibrida-despues-de-la-pandemia.pdf>
- Lugo, M.T., Ithurburu, V.S., Sonsino, A. y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), pp. 23-36.
- Manley Baeza, M.C. (2023). Desafíos de la Educación Híbrida. *InterSedes*, 24 (Especial 1). Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/isucr.v24inúmero especial 1.53762>
- Marotias, A. (2021). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Hipertextos*, 8(14), pp. 173-177. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Mazzintelli, C.A., Maturana, C.I. y Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. *Enseñanza de las Ciencias* 2(25), pp. 217-228.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares_directivos_y_hogares_0.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023). Plataforma Federal Juana Manso. Argentina. gov.ar. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/152931/juana-manso>
- Pauli, M.G. (2020). Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina. *Clio & Asociados* (31), pp. 21-36. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13795/pr.13795.pdf
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la*

educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera, pp. 33-43.

Rosas, C.M.C. y Alvites-Huamaní, C.G. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut´ay*, 8(2), pp. 69-78.

Schwal, M.A. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia. *Texto Livre*, 15, e38009. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/tl/a/T8TTvthFc5pcYdVVCg9Jq6p/#>

Servetto, S., Fuentes, S.G., Balaguer, F., Tavella, M.E., Cuchan, N.S., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizari, L., Sanchez Escalante, M.C., Suertegaray, F. y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *Relapae. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 9, N° 16, pp. 14-26.

UNICEF. (2021). Encuesta COVID: Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/7866/file>

United Nations, Policy Brief (2020). *The Impact of COVID-19 on children*. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf

World Health Organization (2020). *Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19 Interim guidance*. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting_PH_measures-2020.1-eng.pdf

Zambrano, C. (2015). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. *Formación Universitaria* 3(9), pp. 51-60.

Interpelaciones éticas y políticas del cuidado. Entre interrogantes y perplejidades educativas

Mónica Laura Fornasari*

Resumen

Este ensayo expresa tiempos y espacios de reflexión, un paréntesis para pensar y pensarnos en nuestros contextos educativos emergentes. A partir de las experiencias transitadas a lo largo de la pandemia (2020 y 2021), hoy nos encontramos con una serie de enigmas que interpelan los actos educativos, desde sus paradigmas, praxis y quehaceres, en ocasiones, naturalizados desde la educación tradicional moderna. Algunos interrogantes y preocupaciones sobre los entornos socioeducativos actuales nos provocan estados de perplejidades e incertidumbres por no poder vislumbrar un futuro preciso. Estas preguntas se transforman en interpelaciones sobre los acontecimientos educativos complejos, en aquellos contextos situados, atravesados por factores contingentes, praxis sociopedagógicas y condiciones psicoeducativas que condicionan a los sujetos, sus oficios de enseñar y aprender, prácticas y vínculos pedagógicos en cada escenario institucional. Este trabajo procura instalar en las agendas educativas, cuestionamientos y propuestas alternativas, abrir campos de pensamientos complejos, interrogantes, innovaciones y creaciones educativas. Planteamos otras miradas para consolidar y enriquecer una educación de calidad, desde los enfoques éticos del cuidado, basados en las perspectivas de derechos, políticas de las subjetividades y pedagogía de las alteridades. Reflexionar sobre las educaciones del porvenir nos permite resignificar/recrear los dispositivos de intervención, proyectos, programas y políticas públicas.

* Magíster en Investigación Educativa. Lic. en Psicología y Especialista en Psicología Educativa. Coordinadora del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la Facultad de Psicología, UNC. Docente de grado y postgrado. Directora en equipos de investigación (Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba). CE: mlfornasari@gmail.com

Palabras clave: psicoeducación, interpelaciones éticas, políticas del cuidado, praxis socioeducativas, reconfiguraciones subjetivas.

Ethical interpellations and the politics of care. Between educational questions and perplexities

Abstract

This essay expresses times and spaces for reflection, a parenthesis for thinking and thinking ourselves in our emerging educational contexts. Based on the experiences we have had throughout the pandemic (2020 and 2021), today we are faced with a series of enigmas that question educational acts, from their paradigms, praxis and tasks, sometimes naturalised from traditional modern education. Some questions and concerns about current socio-educational environments provoke states of perplexity and uncertainty, as we are unable to glimpse a precise future. These questions are transformed into interpellations on complex educational events, in those situated contexts, crossed by contingent factors, socio-educational praxis and psycho-educational conditions that condition the subjects, their teaching and learning professions, pedagogical practices and links in each institutional scenario. This work seeks to place questions and alternative proposals on educational agendas, to open up fields of complex thought, questions, innovations and educational creations. We propose other perspectives to consolidate and enrich a quality education, from the ethical approaches of care, based on the perspectives of rights, politics of subjectivities and pedagogy of otherness. Reflecting on the educations of the future allows us to redefine/recreate the devices of intervention, projects, programmes and public policies.

Keywords: psychoeducation, ethical interpellations, care policies, socio-educational praxis, subjective reconfigurations.

Interpelações éticas e a política do cuidado. Entre questões e perplexidades educativas

Resumo

Este ensaio exprime tempos e espaços de reflexão, um parêntesis para pensar e pensarmo-nos a nós próprios nos nossos contextos educativos emergentes. A partir das experiências vividas ao longo da pandemia (2020 e 2021), deparamo-nos hoje com uma série de enigmas que questionam os actos educativos, desde os seus paradigmas, praxes e tarefas, por vezes naturalizados da educação moderna tradicional. Algumas questões e inquietações sobre os ambientes socioeducativos actuais provocam estados de perplexidade e incerteza, pois não conseguimos vislumbrar um futuro preciso. Essas questões transformam-se em interpelações sobre acontecimentos educativos complexos, nesses contextos situados, atravessados por factores contingentes,



práxis socioeducativas e condições psicopedagógicas que condicionam os sujeitos, suas profissões de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas e vínculos em cada cenário institucional. Este trabalho busca colocar questões e propostas alternativas nas agendas educacionais, abrir campos de pensamento complexo, questionamentos, inovações e criações educacionais. Propomos outros olhares para consolidar e enriquecer uma educação de qualidade, a partir das abordagens éticas do cuidado, fundamentadas nas perspectivas dos direitos, da política das subjetividades e da pedagogia da alteridade. Refletir sobre as educações do futuro permite-nos redefinir/recriar os dispositivos de intervenção, os projectos, os programas e as políticas públicas.

Palavras-chave: psicoeducação, interpelações éticas, políticas de atendimento, práxis socioeducativa, reconfigurações subjectivas.

Introducción

Con este ensayo, proponemos reflexionar sobre los posicionamientos éticos, profesionales y políticos en los contextos socioeducativos actuales, atravesados por conflictos, dilemas y nuevas problemáticas emergentes (construcción de identidades y violencia de géneros; estilos de convivencias institucionales; acuerdos escolares de convivencia; educación sexual integral; consumo problemáticos y adicciones; embarazos juveniles; vivencias de desamparo y vulneración de derechos, trayectorias educativas incompletas o desintegradas, entre otros). Este análisis convoca a quienes ejercen sus prácticas docentes, desarrolladas en los diferentes escenarios y entornos educativos, como una invitación a un diálogo interdisciplinario entre las ciencias sociales (pedagogía, sociología, filosofía, antropología).

Como profesionales de la psicología, especialistas en el campo de la educación, retomamos el paradigma de la complejidad (Morin, 2000) para articularlo con los enfoques éticos de las políticas institucionales del cuidado (Fornasari, 2016 y Barbagelatta, 2005), políticas de las subjetividades (Tenti Fanfani, 2000), enmarcados en la declaración universal y en la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes (1989).

Para Castellano (2017), el enfoque de Derechos se fundamenta en atender a la formación integral de las infancias y juventudes, para reconocerlos como “sujetos de deseos y derechos”, porque tienen las capacidades para pensar, sentir y crear. Este enfoque se basa en cuatro principios básicos: (i) priorizar el mejor interés del niño/niña; (ii) no discriminarlos; (iii) poder opinar y participar; (iv) promover su desarrollo integral. La Convención, como dispositivo legal, promueve otras subjetividades y posiciones sociales para las infancias y juventudes. Garantiza sus derechos integrales, a partir de proponer otras prácticas y configuraciones socioculturales alternativas, interpelando desde la ética y las políticas, las relaciones del poder coercitivo.

El autor realiza tres propuestas interesantes e innovadoras para quienes trabajamos en los contextos educativos. En primer lugar, retoma la noción del “buen trato” como una necesidad de reconfigurar una humanidad con vínculos más saludables, solidarios, felices y no violentos, a partir del bienestar, la salud integral, empatía, deseos y emociones compartidas. Esta categoría se basa en procesos de mutuo reconocimiento, a partir del diálogo y entramados relacionales. En segundo término, incorpora la idea del “cuidado”, para promover el desarrollo de las autonomías subjetivas, en contextos relacionales, dialógicos y de acompañamiento. Los adultos no pueden, ni deben abandonar a los niños y niñas a su suerte individual y descontextualizada, en situaciones de vulneraciones y riesgos subjetivos. En tercer lugar, sugiere que los adultos asuman el lugar de “facilitadores de entornos”, para brindar oportunidades de tiempos y espacios nutritivos que configuren las nuevas subjetividades infantiles y juveniles.

En esta línea, Untoiglich (2013) plantea a la educación como “oportunidad subjetivante”, con dispositivos que habiliten tiempos de acogida y hospitalidad, para alojar las diversidades;

con espacios para compartir lo común y lo plural desde los vínculos intersubjetivos. Poder escuchar al otro y alojarlo desde su alteridad permite descubrirlo y comprenderlo en su singularidad. Las instituciones educativas necesitan visibilizar los deseos de aprender y enseñar, para habitar los dispositivos educativos como encuentros genuinos e intersubjetivos, para escuchar, observar y conversar, desde lo común y el reconocimiento de las diferencias; para finalmente, habilitar espacios de aprendizajes para todos/as.

Las interpelaciones educativas: ¿son posibles otras educaciones?

En este apartado, queremos definir a la Educación como un acto político, ético, social y subjetivante. Desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2000), la tarea de educar equivale a un campo de pensamientos críticos, plurales y complejos. Desde las políticas institucionales democráticas, los proyectos y dispositivos colectivos se sostienen en praxis creadoras, reflexivas y simbolizantes. La capacidad de interpelar los modelos educativos, nos permite distinguir aquellos sistemas tradicionales de otros emergentes, como nuevas propuestas educativas y formativas en los contextos socioculturales actuales. Especialmente, después de haber atravesado las experiencias de pandemia, durante el COVID-19, entre 2020 y 2021.

Las interrogaciones entre formatos educativos tradicionales o nuevos formatos alternativos, como viejos y nuevos paradigmas, es un tema de investigación para la agenda en las políticas educativas. Aquí, se recupera la noción de “crisis educativas”, por tener diferentes connotaciones sociales, polisémicas y plurales. Para Carlos Skliar (2009), representan las ausencias de sentidos educativos/democráticos, como falta de conversaciones, perspectivas de futuros, oportunidades, herencias, transmisiones y experiencias educativas. En cambio, para Phillipe Meirieu (2016), las crisis educativas se corresponden a los procesos de construcciones democráticas, porque significan las pluralidades, los disensos, los acuerdos y los movimientos. El autor lo contrapone a los estados totalitarios con discursos únicos, verticalistas y autoritarios, que se caracterizan por la reproducción de lo mismo, en estados de completud y certezas.

Para comprender las lógicas características que se corresponden a cada uno de los paradigmas educativos, identificamos en los siguientes autores, los discursos hegemónicos y totalitarios: disciplinarios (Maldonado, 2017), bancarios (Freire, 2008), coloniales (Skliar, 2009), gramáticas institucionales (Dussel, 2016). A diferencia de los enfoques humanistas y emancipadores: democráticos, plurales y complejos (Maldonado, 2017; Meirieu, 2016; Freire, 2008 y Morin, 2000).

Cuando Maldonado (2021) propone pensar en otras educaciones o “neoeeducaciones”, surge una serie de interrogantes como posibles tópicos a seguir, pensando sobre los formatos de educación a los cuales aspiramos. Estos acontecimientos, como fenómenos socioculturales complejos de la actual época, podemos caracterizarlos como pausas, que delimitan un “entre”, que abren nuevos intersticios y provocan nuevos bordes, fronteras, entornos y

contornos psicoeducativos. Momento histórico para descubrir nuevos horizontes para crear, iluminar o interpelar las prácticas socioeducativas naturalizadas. Aquí nos conmueven los interrogantes, aún sin respuestas: ¿Podremos transformar las gramáticas instituidas?; ¿Las prácticas pedagógicas se tramitarán como praxis socioeducativas?; ¿Cuál será el porvenir educativo?; ¿Repetirlo, reconfigurarlo o crearlo?

Podemos afirmar que las praxis socioeducativas se configuran como fenómenos complejos, situados y plurales. Estos tejidos entramados entre enfoques teóricos y prácticas sociales conllevan rupturas, movimientos, transformaciones o crisis en cada acto educativo. Poder visualizar estos cambios, como oportunidades para modificar viejos paradigmas, obliga a proponer nuevos contratos pedagógicos y acuerdos institucionales. Desde esta perspectiva, resulta relevante identificar aquellos territorios, geografías, comunidades, continentes, configuraciones y entramados psicoeducativos en sus contextos socioculturales particulares. Así, por ejemplo, estamos viviendo: ¿Momentos de pausas, paréntesis o crisis educativas?; ¿La pandemia generó movimientos de rupturas y cambios frente a los viejos dispositivos de educación?; ¿Volvimos convencidos a las educaciones presenciales; o preferimos otras alternativas con educaciones virtuales o educaciones mixtas?; ¿Cómo incorporar los acontecimientos de las vidas culturales a los espacios áulicos para renovar/recrear los vínculos con los conocimientos?; ¿Podremos pensar las escuelas con nuevos tiempos, espacios y agrupamientos psicoeducativos?

La noción de rituales institucionales, como “habitus” (Bourdieu, 2005) que organizan las vidas institucionales y las experiencias pedagógicas, cobran vigencia para repensar sobre los procesos identitarios y los sentidos educativos para las nuevas generaciones en sus trayectos formativos y reconfiguraciones subjetivas. Para transformar aquellas prácticas, que hoy resultan inadecuadas y tradicionales, debemos recuperar metafóricamente las trayectorias académicas como huellas, caminos, recorridos, pasajes y travesías, desde una perspectiva compleja, que integre/articule las singularidades, grupalidades, climas institucionales y contextos socioculturales.

Ahora bien, cómo pensar los procesos de subjetivación como experiencias epistémicas de apropiación y construcción de los objetos culturales y de conocimientos, ¿Disponemos de tiempos para recomponer, pensar, tramitar y simbolizar los fenómenos socioeducativos? Los conocimientos como construcciones colectivas, proyectos interdisciplinarios, con sentidos socio-comunitarios e institucionales, resultan relevantes y desafiantes en los nuevos contextos culturales. Por lo tanto, ¿De qué modo se proponen “ritos de pasajes” y alojamiento entre niveles, ciclos y etapas?; ¿Las convivencias institucionales se construyen como jornadas de participación democrática, con dispositivos de encuentros y conversatorios entre la comunidad educativa?; ¿Podremos cambiar las lógicas de las evaluaciones productivas y sumativas como rendimiento y producto final, por procesos de aprendizajes creadores, ubicuos y significativos?

Desde los nuevos paradigmas, el pensamiento complejo (Morin, 2000) y las políticas de las subjetividades (Tenti Fanfani, 2000) ayudan a resignificar las trayectorias educativas

(escolares, terciarias o universitarias), como oportunidades y experiencias de formaciones subjetivantes. La propuesta consiste en acompañar acreditaciones socioeducativas completas, integrales y sólidas, para que nuestros estudiantes logren diseñar sus propios proyectos identitarios, para sostenerlos hacia un porvenir con esperanzas y una vida sociocultural plena.

Educación, aprendizajes y reconfiguraciones subjetivas

En nuestra propuesta, recuperamos a la educación como un acontecimiento político, ético, social, cultural y subjetivante cuando los entramados educativos se configuran como fenómenos complejos (epistémicos, cognitivos, emocionales y sociales). Pensar la educación desde esta perspectiva, equivale a un campo de construcciones de pensamientos críticos, autónomos y complejos, como praxis creadoras, emancipatorias, reflexivas y simbolizantes que habilitan las oportunidades de incorporar a las infancias y juventudes al mundo social y cultural.

El ser humano puede aprender, a partir de reconocer su incompletud existencial, cuando siente esa falta y carencia ontológica constitutiva, lo cual permite, desde las tramas sociales, expandir las posibilidades subjetivas en las experiencias de aprendizajes, resignificados como procesos de transmisión, humanización y vínculos intergeneracionales. Aquí se consolidan los acontecimientos educativos, cuando liberan de la sumisión y reproducción social. La posibilidad de aprender, permite construir interpretaciones para elaborar, transformar y otorgar nuevos sentidos sobre el mundo de la vida (pasado, presente y futuro). Las tensiones entre el paradigma educativo complejo y el paradigma de la escuela moderna presenta la dicotomía entre aprender o repetir, reproducir o producir, lo cual promueve la expansión subjetiva o la repetición mecánica. Cuando se acompañan los procesos de creación educativa (fundar, innovar, abrir, proponer), se habilitan oportunidades para liberarse de la repetición y lo heredado. La misión ética de la educación se basa en transferir el capital cultural del pasado y potenciar las transformaciones futuras de las realidades sociales, para generar expectativas de futuro, esperanza y porvenir, desde los lazos de filiación generacional.

Enfocarnos en los procesos de subjetivación, para las inscripciones identitarias, brinda oportunidades para la apertura, transformación e inauguración desde la diferencia y novedad. Son procesos de reconfiguraciones psíquicas, como formas de ser y estar en el mundo. Abrir nuevas narrativas autobiográficas, a partir de diferentes experiencias escolares, desde lo singular y lo plural, fortalece a los sujetos epistémicos, para que desarrollen procesos de autonomía, independencia y participación. El trabajo en equipo y la cooperación configuran sujetos reflexivos y autónomos, paradigma opuesto a formar sujetos pasivos, dependientes y alienados.

La educación es el espacio público que les permite a niños, niñas y jóvenes ingresar al mundo social, desde una socialización secundaria, como propuesta cultural exogámica, que

se diferencia del contexto familiar, primario y endogámico. Los procesos educativos abren las oportunidades de formar sujetos éticos, ciudadanos y autónomos; construir sus propias narrativas para separarse de lo puramente heredado; acceder al mundo simbólico, para salir de la pura acción y “pensar pensamientos” (Bleichmar, 2014).

Desde el enfoque psicoeducativo, aprender significa transitar un camino laborioso de lectura (descubrimiento), elaboración (análisis) y comprensión (expansión simbólica). Los procesos de construcción y apropiación de los objetos socioculturales, implican tolerar los estados de frustración, ansiedad, angustia, en tiempos de espera, confusión y desconcierto frente a los conflictos epistémicos, cognitivos y sociales que plantean los nuevos conocimientos para afrontar el no saber. Por eso, la educación siempre es un fenómeno complejo, cultural y social, ya que aprendemos del otro y con otros, en movimientos de aperturas hacia nuevos enigmas y, luego, momentos de resolución de las tensiones cognitivas (Bleichmar, 2014). Procesos que permiten tramitar, para elaborar, comprender y simbolizar, a partir de complejizar las expansiones representacionales psíquicas. Por otra parte, la autora plantea que la pulsión epistemofílica ayuda a apaciguar la angustia por el enigma de las problemáticas existenciales (origen, alteridad, sexualidad, muerte), y marca la relación que cada sujeto construye con el conocimiento. Nos indica que las ciencias avanzan a partir de las nuevas preguntas de la humanidad, más allá de las respuestas descubiertas.

Las instituciones educativas se configuran en el nexo entre los mundos familiares y culturales. En este paradigma, la educación debe ofrecer nuevos enunciados identificatorios y nuevas oportunidades de subjetivación. Para Aulagnier (1997) se trata de un “proyecto identificatorio” como objeto cultural atractivo y deseante, para diferenciar lo que es y se anhela ser. El acceso a los conocimientos requiere el desarrollo de los recursos simbólicos, para lo cual cada estudiante debe advenir como sujeto psíquico, desde la estructuración del narcisismo secundario y la inscripción del vínculo con la alteridad, para poder ingresar al mundo sociocultural, en su relación al otro y lo otro.

Las instituciones educativas pueden diseñar y proponer dispositivos de intervención para acompañar la complejización de las estructuras psíquicas y simbólicas. Los/as docentes como “guías culturales” (Meirieu, 2016), “facilitadores de entornos” (Castellano, 2017) o “interlocutores válidos” (Maldonado, 2017) pueden ofrecer experiencias de aprendizajes subjetivos y sociales, para provocar/guiar/acompañar las curiosidades en los procesos de lecturas, escrituras, narrativas desafiantes y novedosas. Es allí cuando comienzan a desarrollar el espíritu de descubrimiento e investigación, para formarse como sujetos epistémicos.

Por su parte, Meirieu (2016) propone que simbolizar equivale a formar entramados representacionales para desarrollar la inteligencia y el lenguaje. Trabajo que lo implica subjetivamente al sujeto, para metabolizar sus impulsos y dominar la violencia primaria. Para finalizar, afirmamos que la misión de la educación consiste en promover experiencias de aprendizajes significativos, que abran oportunidades de reconfiguraciones subjetivas para formar sujetos ciudadanos, reflexivos y emancipados. El ingreso a la cultura preserva al ser humano de sus propias pulsiones destructivas y hostiles. Cuando los sujetos ponen palabras,

pueden reconocer sus angustias y esperanzas; comprenden que no están solos, descubren sentidos colectivos, se abren a la otredad y a vínculos sin violencias, cuando aprenden a comunicarse sin agredir. Por este motivo, a continuación, definimos a las violencias descarnadas como fenómenos emergentes en estos contextos socioculturales, y procuramos reflexionar puntualmente sobre sus consecuencias.

Las violencias descarnadas como fenómenos emergentes. Algunas puntuaciones de época

Actualmente, pensar en las violencias y sus diferentes formas emergentes es tratar de comprender las complejidades del fenómeno en todas sus dimensiones, a nivel subjetivo, social, educativo, cultural y político. Según los lentes que nos ponemos, vamos a interpretar de modo diverso aquello que acontece en las problemáticas de las violencias (domésticas, sociales, escolares, institucionales y socioculturales).

El problema grave y acuciante está referido a las diferentes formas de naturalización e indiferencia frente a los sucesos violentos, en los distintos espacios e instituciones de nuestra sociedad. Cuando desde los discursos políticos y sociales se naturalizan diferentes formas de violentación sobre el otro, se expresan modos discriminatorios referidos a la etnia, sexualidad, género, estrato social, filiación partidaria y de pensamientos alternativos. La diferencia se marca como algo disruptivo y estigmatizante. El otro como diferente carga con los prejuicios sociales, que lo ubican en los mecanismos de exclusión, estigmatización y discriminación del grupo dominante. La demarcación de lo diferente expresa lo negativo y lo que se debe anular del otro.

En los espacios escolares o institucionales, observamos posiciones que naturalizan los vínculos violentos y de dominación entre pares “como un juego”, “como lo esperable”, “es un problema entre ellos”, “que lo resuelvan entre ellos”, “fue afuera de la escuela, no tenemos nada que hacer”. Todas enunciaciones que niegan y proyectan los conflictos en los otros y el afuera. De este modo, se naturalizan las distintas formas del bullying, expresadas como dominación, sometimiento, exclusión y anulación del otro. Las relaciones se basan en la ley del más fuerte, y no en interacciones sociales, enriquecedoras y nutritivas.

Sabemos que el límite de la violencia es un límite ético. Implica comprender y asumir la responsabilidad asumida frente al otro. Todo acto, palabra y gestualidad que dañe al semejante (en su dignidad, integridad física, sexual, moral o cultural) es una expresión de violencia, que como sociedad no podemos permitir ni minimizar.

Los escenarios educativos son los entornos privilegiados para aprender a convivir en sociedad. Son espacios que posibilitan comprender que la participación democrática contiene el valor de la palabra, la construcción de legalidades para internalizar las normas institucionales con sentidos sociales, la diferencia como pluralidad, la diversidad como enriquecimiento personal, social e institucional. Los acuerdos escolares de convivencias son

los dispositivos institucionales y educativos que contribuyen a la formación del ciudadano, en la medida que toda la comunidad educativa (niños, niñas, jóvenes y adultos) acuerden y respeten los valores que esas normativas representan para mejorar su convivencia y entendimiento.

Las violencias se constituyen en problemas políticos, culturales y educativos cuando nos interpelan éticamente como responsables de formar a las nuevas generaciones, futuros ciudadanos y protagonistas del porvenir social. Desde esta perspectiva, los adultos responsables a nivel familiar, educativo, social, político y cultural debemos preguntarnos sobre las posiciones que asumimos frente a los hechos/sucesos de violencias: ¿En qué medida permitimos que la violencia descarnada y simbólica provoque sufrimiento y padecimiento en nuestros niños, niñas y jóvenes, mientras sostenemos discursos fundamentados en los derechos humanos?; ¿Cuáles son nuestros modos de relación frente al otro? ¿Los escuchamos? ¿Los miramos?; ¿Reaccionamos con violencias, exabruptos, destratos?; ¿Ponemos en palabras nuestras emociones?

Enseñamos con nuestros ejemplos y nuestros estilos vinculares, más allá de nuestras prácticas discursivas. Las jóvenes generaciones aprenden de lo que observan en nuestros actos cotidianamente, y no de lo que transmitimos desde el deber ser. Comprender esto es empezar a develar las complejidades de las violencias, que no siempre son del otro, y que, a partir de nuestras funciones como adultos significativos, formamos parte desde nuestras responsabilidades.

Ética del cuidado institucional y la construcción del otro

Cuando interpelamos la ética del cuidado institucional y la construcción del otro, incorporamos el problema del cuidado en la agenda educativa como una cuestión política, social, educativa y ética. El cuidar al otro significa alojarlo en los espacios públicos y privados. Este principio rector está sostenido desde el marco jurídico-legal que define las leyes sociales fundamentales, desde un enfoque universal de derechos.

En nuestra propuesta sobre las políticas del cuidado institucional, hacemos alusión a la capacidad de proteger, acompañar, conversar e integrar las pluralidades y las trayectorias educativas en el campo educativo (Fornasari, 2021). Desde esta perspectiva, la función principal del cuidado consiste en la “anticipación”, la cual requiere sostener la apertura y disponibilidad hacia el otro, para esperarlo, protegerlo y alojarlo (Barbagelatta, 2005). Para esta autora, en el acto de cuidar, el adulto se convierte en punto de referencia, identificación y anclaje, cuando habilita los procesos de subjetivación, desde un vínculo que sostiene, nombra y adjetiva. El dispositivo del cuidado se sostiene en la construcción de sentidos sobre los acontecimientos vividos, porque permite poner palabras para calmar y tramitar las experiencias de dolor, frustración y sufrimiento. Las acciones de protección ayudan a historizar las situaciones traumáticas cuando disminuyen la angustia y, a su vez, permiten simbolizar,

comprender y tramitar los procesos psíquicos. La simbolización permite incrementar recursos psíquicos, representacionales y emocionales para afrontar situaciones de vulnerabilidad y padecimiento. Consiste en una función de apertura, habilitación y capacidad anticipatoria para construir sentidos a cada proyecto vital. La tarea sustancial en educación, consiste en habilitar a los sujetos para que logren encontrar un camino emancipatorio, desde un sentido subjetivo y existencial a sus proyectos de vida.

De este modo, como aporta Bleichmar (2014), cuando se incorpora una política institucional en la cual prevalece la cultura del cuidado hacia el otro, se conforman vínculos educativos en los que el semejante se vuelve un límite ético. Para el cuidado de los sujetos se precisan educadores que escuchen sus demandas, las problematicen y las enriquezcan desde una perspectiva formativa. Cuando entendemos al acto de cuidar como una función de “alojar al otro” en educación, necesitamos recuperar dos enfoques que resultan complementarios y enriquecedores para comprender esta cuestión. Por un lado, las políticas de la subjetividad (Tedesco, 2008), enmarcadas desde una perspectiva de derechos que promueven la formación de sujetos autónomos y reflexivos. Por otro, la constitución de sujetos éticos desde una Pedagogía de la Alteridad (Fornasari, 2016).

Cuando proponemos el enfoque desde la “ética del cuidado institucional”, recuperamos los aportes que realiza Emmanuel Levinas (2001), desde la filosofía de la otredad, con su noción sustancial del “Rostro del Otro” y los vínculos con la alteridad. Y a su vez, lo complementamos con los aportes psicoanalíticos de Silvia Bleichmar (2014), sobre la constitución psíquica de los “Sujetos Éticos”, desde los primeros tiempos psíquicos en las infancias. Estos enfoques nos ayudan a comprender que la ética se constituye a partir de la incompletud existencial del ser humano, en la necesidad del encuentro con otros, y se desarrolla a partir de las experiencias vinculares que posibilitan la inscripción con la alteridad. Esta configuración psíquica se sostiene en la capacidad para afrontar las responsabilidades y respuestas frente a la existencia del otro, como semejante.

Levinas propone el “Rostro del Otro” como categoría que se inscribe en el vínculo con las alteridades, en sus posibilidades de conmovernos en nuestra mismidad, alterarnos desde nuestra “coraza del Yo”, y fundamentalmente, sentirnos interpelados frente a su existencia. El dilema se plantea cuando expresamos indiferencias, y no logramos inscribirlo al otro como Otro (Bleichmar, 2014). Negamos su existencia y su presencia desde su alteridad. Aquí, el anonimato visibiliza las situaciones de vulnerabilidad sociocultural, como expresiones de desprotección y desamparo.

Este paradigma nos interpela sobre las problemáticas socioeducativas del bien común (lo colectivo y plural) y las segregaciones (exclusiones e indiferencias). Cómo hacer visible lo invisible, desde las tramas vinculares que habiliten encuentros nutritivos y formativos. En este nivel de análisis, recuperamos la noción de “acontecimiento” (Badiou, 1999), para entender las complejidades de las tramas educativas emergentes. Para este filósofo, el acontecimiento representa un fenómeno sociocultural disruptivo, que inaugura la novedad y la sorpresa. Es un proceso que irrumpe para modificar el curso “natural” de los fenómenos

sociales. Rompe con lo naturalizado e instituido, incorpora la pregunta y el desplazamiento de las prácticas habituales en la vida cotidiana. Categoría interesante para interpelar los dispositivos pedagógicos tradicionales, que se repiten y asimilan en las instituciones educativas, sin reflexiones o cuestionamientos.

Cuando incorporamos el enfoque del “cuidado institucional”, hacemos referencias a las disponibilidades de alojar, proteger y cobijar, desde la oportunidad de “anticipar”, para brindar espacios de contención y acompañamiento socioeducativos. Propone encuentros dialógicos, con matrices vinculares sólidas (grupalidad y reconocimiento), elaborar sentidos educativos, promover simbolizaciones (tramitar, comprender, articular) para configurar sujetos epistémicos. Estas políticas institucionales del cuidado se encuadran en el paradigma de la “Pedagogía de la Alteridad” para formar sujetos de derechos, sujetos éticos, desde la justicia educativa y políticas de inclusión universal (Fornasari, 2016).

Este paradigma se articula con las “Políticas de la Subjetividad” (Tenti Fanfani, 2000) para habitar los espacios educativos y formar sujetos ciudadanos, autónomos y reflexivos. Sujetos que consoliden sus oficios de ser estudiantes (Maldonado y Fornasari, 2021; Perrenoud, 2006), para construir sentidos educativos, desde la emancipación intelectual y el protagonismo estudiantil (activo, comprometido y participativo).

Las políticas institucionales del cuidado incorporan estrategias de intervención para el reconocimiento, las conversaciones y pluralidades. Experiencias para pensar, construir, proponer, conectar y enlazar, como nuevas configuraciones y entramados, a partir de tejer redes, tejidos y tramas (grupos, tiempos y espacios). Las matrices vinculares y emocionales se constituyen como partes constitutivas de los procesos educativos.

Desde el enfoque psicoeducativo, proponemos escuchar y alojar los síntomas, malestares y sufrimientos que se despliegan en los escenarios educativos. Reconquistar los momentos de disfrute y alegría en los procesos de aprendizajes, para consolidar trayectorias académicas sólidas y placenteras. Resulta necesario recuperar las experiencias positivas y saludables, más allá de la falta y de incompletud existencial que nos atraviesa.

Las políticas éticas del cuidado institucional nos plantean desafíos para abordar las nuevas problemáticas emergentes en los escenarios institucionales. Cuando explicitamos la vida emocional en los procesos subjetivos, le damos vida a las instituciones, a partir de comprender los oficios de aprender y enseñar, que se configuran en un vínculo y contrato pedagógico. El enfoque institucional del cuidado, nos remite a la noción de “Tacto Pedagógico” (Daitter, 2013), para diseñar dispositivos de acompañamiento (escuchas, miradas, pequeños gestos y conexiones hacia el otro). Se trata de estrategias de intervención que habiliten tiempos y espacios para pensar/pensarnos, sentir y hacer. Acontecimientos éticos y psicoeducativos para elaborar, simbolizar y actuar, desde la sensibilidad, presencia, empatía y vínculos amorosos en el campo educativo. La tarea de educar requiere dedicación, tiempos y esfuerzos. De este modo, los adultos significativos son aquellos que asumen la responsabilidad de cuidar y tienen la disponibilidad subjetiva para que las nuevas generaciones, desde sus propias

singularidades en formación, logren transformarse y consolidarse como sujetos culturales integrados, desde una ciudadanía social, activa y participativa.

Algunas propuestas a modo de reflexiones finales

Para concluir con este artículo, queremos retomar algunos interrogantes iniciales y reflexionar sobre los contextos educativos actuales, para interpelarnos sobre las educaciones del porvenir. Algunas preguntas que nos convocan a seguir investigando/pensando: ¿Momento de pausa, paréntesis o crisis educativas?; ¿En las educaciones del futuro vamos a transformar o sostener las gramáticas escolares?; ¿Sostenemos sus dinámicas, culturas y formatos tradicionales o surgirán nuevas formas de educación?; ¿La pandemia generó movimientos de rupturas y cambios frente a los viejos dispositivos de educación?; ¿Volvemos convencidos a la educación presencial o preferimos educaciones virtuales o mixtas?; ¿Cómo incorporar las vidas culturales a los espacios áulicos para renovar/recrear los vínculos con los conocimientos?; ¿Podemos pensar las escuelas con nuevos tiempos, espacios y agrupamientos socioeducativos?

Para reformar la educación debemos transformar nuestras formas de mirar, pensar y abordar los procesos educativos. Cambiar los lentes de nuestras interpretaciones, lecturas y comprensiones. En este cierre, deseamos recuperar y reproducir algunas propuestas, ideas y alternativas, de nuestra autoría, para incluirlos como recomendaciones en las agendas públicas y políticas educativas (nota periodística de Mariana Otero, *La Voz del Interior*, con fecha 20/09/2021):

- La construcción de conocimientos debe alentar procesos colectivos, proyectos interdisciplinarios, con sentidos sociales y comunitarios.
- Escuelas, familias y sociedades en nuevas alianzas y acuerdos, desde comunicaciones fluidas, constructivas y en diálogos permanentes.
- Desarrollar prácticas educativas democráticas, participativas, plurales y con nuevos sentidos socio-culturales, con proyectos de intervenciones sociocomunitarios. Habilitar espacios de participación, consulta y propuestas de intervención.
- Vincularnos al otro (estudiantes, familiares y docentes), desde la posibilidad del descubrimiento y encuentro, para evitar viejas prácticas de prejuicios, etiquetamientos o rotulaciones, que garantizan sus fracasos educativos.
- Formar sujetos ciudadanos, protagonistas y reflexivos, para que aprendan a pensarse, expresarse y hacer, con autonomía y compromiso social.
- Fortalecer las tramas vinculares, desde las expresiones y comprensiones de los estados emocionales emergentes. Ponerle palabras a los afectos y emociones, como parte de los aprendizajes sociales y de convivencias escolares.

- Aprender y enseñar a escuchar al otro, a los que piensan diferente, al malestar, a los aportes de cada uno.
- Incorporar la investigación y formulación de preguntas sobre las problemáticas emergentes y actuales.
- Implementar el método dialógico. Las conversaciones como dispositivos pedagógicos del encuentro y acontecimiento educativo.
- Fortalecer las redes y tramas grupales e institucionales para alojar a todos sus miembros.
- Promover la creatividad y el desarrollo de recursos epistémicos, emocionales y sociales, como parte de una educación integral y saludable.
- Sostener el aprender a aprender, para modificar las viejas prácticas de las escuelas tradicionales, basada en el “repetir”: lo que dice el docente, los libros; o bien, quedarse de curso, sin comprender ni apropiarse de contenidos significativos y valiosos para la vida cultural.
- Es imprescindible que niños, niñas y jóvenes tengan acceso a los recursos tecnológicos y conectividades, para incorporarse a los espacios educativos, en términos de igualdad de oportunidades para la calidad e inclusión educativa universal.

Las convivencias escolares se han modificado con los encuentros virtuales, pero si pueden sostener las miradas de reconocimiento y las escuchas atentas, logran fortalecer las culturas del cuidado institucional para alojar e integrar a niños, niñas y jóvenes a los espacios socioeducativos. Configuran experiencias psicoeducativas de convivencias alternativas y diferentes.

Para finalizar, queremos destacar que resulta imprescindible acompañar las trayectorias educativas, para recuperarlas como procesos complejos, dinámicos y contingentes, ya que representan caminos, travesías y huellas como procesos continuos/completos o fragmentados/discontinuos (Terigi, 2009) que requieren recorridos curriculares que integren las experiencias singulares, institucionales, grupales, culturales y sociofamiliares.

La posibilidad de entender y comprender la complejidad de los procesos socioeducativos y psicoeducativos interpela la capacidad de significar/interpretar lo acontecido, como aquellos fenómenos desconocidos, que irrumpen y dislocan lo naturalizado en los escenarios educativos. Esto requiere la construcción de lecturas posibles y alternativas, desde encuentros intersubjetivos de participación cooperativa y acciones dialógicas. La apropiación de nuevos sentidos, evidencias y orientaciones se fundan en la disponibilidad de escuchar de otro modo, si logramos transformar las corazas que estructuran nuestros lenguajes y estilos de comunicación. Momentos para pensarnos sobre las responsabilidades que las escuelas y todas las instituciones educativas tienen en la formación de las subjetividades e identidades de niños, niñas y jóvenes. Las nuevas infancias y culturas juveniles necesitan “otras” escuelas,

acorde a las nuevas épocas. Instituciones flexibles, dinámicas y abiertas a las nuevas contingencias e interpelaciones de las transformaciones socioculturales.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos aires: Amorrortu.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Barbagelatta, N. (2005). *El cuidado del otro. Cine y Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 6° edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castellano, J.J. (2017). *La revolución de los vínculos (Niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos)*. Córdoba: Alción Editora.
- Daitter, L. (2013). *Creo luego enseño. Claves para comprender la relación educativa*. Corrientes: Librería de Corrientes.
- Dussel, I. (2016). La forma escolar y el malestar educativo. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Primer Módulo, Clase 4. Cohorte 14.
- Fornasari, M. (2021). Aprendizajes y reconocimiento de alteridades en escenarios universitarios. Dispositivos de intervención psicoeducativos. *SIMBIOSIS. Revista de Educación y Psicología*. Vol. 1, N° 1, (pp. 22-34). México. DOI: <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v1i1.2>. Recuperado de: <https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/14/11>
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de Convivencia Escolar. Ética y Democracia Educativa*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- Maldonado, H. y Fornasari, M. (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Maldonado, H. (2021). Aprender y enseñar antes, durante y después del Covid-19. La pandemia como catalizador de contextos tecno-culturales en el campo educativo. *Revista Nueva Hegemonía*, N° 8. Lima, Perú.
- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba: Brujas.

- Meirieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural Editores.
- Otero, M. (20/09/21). Pospandemia: avanza la metamorfosis del sistema educativo. *La Voz del Interior*. Recuperado de: <https://www.pressreader.com/argentina/la-voz-del-interior/20210920/281487869487599>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. España: Editorial Popular.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *La escuela constructora de subjetividad*. Buenos Aires: Lozada. UNICEF.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos aires: Noveduc.

De la historia de un nivel para pocos al orgullo de un carrero

Lucía Beltramino*

Resumen

En el siglo XXI, la inclusión se constituye en imperativo de las políticas públicas en el campo educativo. En Argentina, esto se tradujo en un conjunto de políticas orientadas a generar las condiciones para incluir a los sectores más vulnerados al sistema educativo y en nuevas demandas y expectativas para el nivel secundario de reciente obligatoriedad.

En este artículo, compartimos avances de una investigación sobre prácticas de inclusión educativa, entendiendo a la misma como un proceso complejo. A partir del trabajo etnográfico realizado, nos detenemos en el acto de egresadas/os de una escuela secundaria para reconocer allí indicios de inclusión educativa y ampliar la mirada para tensionar la configuración histórica del nivel secundario. Es el ritual de finalización de la educación obligatoria lo que nos permite entramar sentidos, sujetos, historia e inclusión y así comprender el sentido que tiene terminar el secundario para los sectores históricamente excluidos de este nivel de enseñanza.

Palabras claves: educación secundaria, obligatoriedad, inclusión educativa, egreso.

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Becaria Doctoral de CONICET. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Docente en las Escuelas de Archivología y Ciencias de la Educación. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. CE: lbeltramino@unc.edu.ar

From the history of a level for the few to the pride of the carriage driver

Abstract

In the 21st century, inclusion has become an imperative of public policies in the educational field. In Argentina, this has resulted in a set of policies aimed at generating conditions to include the most vulnerable sectors in the educational system and in new demands and expectations for the recently compulsory secondary level.

In this article we share advances of a research on educational inclusion practices, understanding it as a complex process. Based on the ethnographic work carried out, we focus on the act of graduating from a secondary school in order to recognize signs of educational inclusion and to broaden the view in order to stress the historical configuration of the secondary level. It is the ritual of the completion of compulsory education that allows us to interweave meanings, subjects, history and inclusion and thus understand the meaning of finishing secondary school for the sectors historically excluded from this level of education.

Keywords: secondary education, compulsory education, educational inclusion, graduation.

Da história de um nível para poucos ao orgulho do condutor de carruagens

Resumo

No século XXI, a inclusão tornou-se um imperativo para as políticas públicas no domínio da educação. Na Argentina, isso resultou num conjunto de políticas destinadas a criar as condições para incluir os sectores mais vulneráveis no sistema educativo e em novas exigências e expectativas para o nível secundário, recentemente obrigatório.

Neste artigo partilhamos os avanços de uma investigação sobre as práticas de inclusão educativa, entendendo-a como um processo complexo. Com base no trabalho etnográfico realizado, centramo-nos no ato de conclusão do ensino secundário para reconhecer sinais de inclusão educativa e alargar o olhar para sublinhar a configuração histórica do nível secundário. É o ritual de conclusão da escolaridade obrigatória que nos permite entrelaçar sentidos, sujeitos, história e inclusão e, assim, compreender o significado da conclusão do ensino secundário para sectores historicamente excluídos deste nível de ensino.

Palavras-chave: ensino secundário , escolaridade obrigatória , inclusão educativa , conclusão.

Introducción

El puntapié inicial para la escritura de este trabajo es el orgullo que siente una familia cuando un/a hija/o, nieta/o, que es primera generación en su familia en terminar el secundario, consigue su título. Ese sentimiento, expresado de diferentes maneras, invitó a pensar sobre los sentidos posibles de finalizar la escuela secundaria. Sentidos que exceden posibilidades en relación al futuro o la formación ciudadana, sentidos menos visibles, reconocidos o valorados como el hecho mismo de finalizar la educación obligatoria.

En el trabajo de investigación¹ que da lugar a este artículo, se indaga sobre prácticas de inclusión educativa que, en el trabajo escolar, docentes y directivos construyen para revertir cierta lógica excluyente de la educación secundaria y reinventar el mandato de la inclusión en prácticas escolares situadas. Abordamos la inclusión educativa como un proceso complejo, relacionado con la atención al derecho a la educación y, en ese marco, las prácticas que en el trabajo escolar cotidiano potencian y facilitan el acceso, la permanencia, el egreso y la construcción de aprendizajes valiosos en la escolaridad obligatoria, en particular de los sectores más vulnerados.

A partir de los avances del trabajo de investigación y la vida cotidiana en las escuelas, advertimos diferentes tipos de prácticas que tienden a la inclusión educativa. Son llevadas a cabo por trabajadores del ámbito escolar y podemos identificar prácticas de retención que se orientan a sostener la permanencia de las/os estudiantes en las escuelas; prácticas que intentan incluir pedagógicamente a través de propuestas educativas que habilitan la transmisión cultural; y prácticas orientadas al cuidado de las/os estudiantes. De este modo, intentamos correr el par inclusión/exclusión para pensar diferentes prácticas de un proceso en el cual, en algunos momentos, predominan un tipo de prácticas sobre otras, o bien se articulan.

Una de las escuelas protagonistas de este estudio y artículo la denominamos la “Escuela de los márgenes” por diferentes motivos: por un lado, remite a los márgenes geográficos en los que está emplazada la escuela; por otro, a los márgenes de las normativas ya que, en esta institución, como en otras, sostener la escolaridad de los/as estudiantes implica, por momentos, estar en los márgenes normativos; y, por último, como dice una docente de la institución, esta es una escuela “que mira más allá de lo posible, como que corre el margen”. Está ubicada en la zona norte de la ciudad, en la última cuadra de un barrio residencial y tradicional. El detrás de la escuela parece “otra ciudad”: allí se encuentran diferentes asentamientos precarios, calles de tierra y las vías del tren corren en paralelo a la última calle asfaltada. La manzana de la escuela es, literalmente, el margen entre un barrio y “otros”. Quienes asisten a la escuela son de los asentamientos que la rodean y la matrícula es de alrededor de 300 estudiantes.

¹ Trabajo de investigación realizado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Realizados con beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

El trabajo etnográfico realizado permitió documentar lo no documentado y detenernos en el acto de egresadas/os para reconocer allí indicios de inclusión educativa y así ampliar la mirada para tensionar la configuración histórica del nivel secundario. Es el ritual de finalización de la escuela lo que nos permite entramar sentidos, historia e inclusión.

Terminar la escuela secundaria: una fiesta de todas/os

oy mi ijo me ba adar el diploma de su sexto año es un orguyo que el ijo de un carrero cumple un sueño de terminar el colegio mi sientto felis y es un orguyo poder resibir el diploma que se pudo terminar el colegio nico gracias por aserme vivir esto que sebive una bes en la vida te amo mi rasque mi niquin tu abuelo esta felis y tus papa y mama sos el orguyo de un carrero que es mi ijo grasiaaaaaas mi vida. (Publicación de Facebook del abuelo de un egresado de la Escuela de los Márgenes)

Es mediados de diciembre y hace mucho calor en la ciudad de Córdoba. Llego a la escuela de los Márgenes a las 19 hs., al acto de egresadas/os. El acto se hace en el salón de usos múltiples, que es el espacio más amplio, un rectángulo con escenario y techo de chapa que funciona también como comedor. Durante la semana, ponen unas mesas largas y sillas y allí les estudiantes desayunan, almuerzan y meriendan. Ese día, no había mesas, había sillas, muchas, porque había mucha gente, muchos autos y motos estacionados en la manzana de la escuela, con cada una/o de las/os egresadas/os. Llegaba a la escuela un grupo grande de familiares (madres, padres, hermanas/os, abuelas/os, sobrinas/os, hijas/os, primas/os), vestidas/os y peinadas/os como para ir a una fiesta. Saludo a Leandro, ayudante técnico de la escuela y docente, y me dice “Siempre vienen todos, para las familias es muy importante que terminen el secundario, en muchos casos son los primeros en terminarlo. Yo a eso no lo entendía y después me di cuenta... y terminan y los ponen a laburar; esta semana llamamos a varios para que vengan a rendir los coloquios y ya estaban laburando”.

Comienza el acto, lo conduce el profesor de geografía. Luego del ingreso de las banderas de ceremonia, cantamos el Himno, y luego viene el discurso de despedida a cargo del vicedirector, que además es profesor de matemática y educación tecnológica en el ciclo básico de la escuela; ese día, también está vestido de fiesta, con un traje, pantalón, camisa y saco. Algunos días, en la escuela, el vicedirector está de jeans y remera, otros de jogging, siempre con zapatillas, pero el día del acto de egresadas/os no es un día más. Les habla de la memoria, los recuerdos de la escuela, y cierra diciéndoles a las familias “Los

chicos tienen que seguir estudiando y trabajar, pero en trabajos dignos” e invita a una mamá para que diga unas palabras de despedida. Ella sube y llora de emoción, casi no puede hablar; entre sollozos les dice que sueñen, que sean muy felices, que nunca dejen de soñar, que pueden conseguir trabajo y formar familias hermosas.

El acto sigue con la entrega de las matrículas doradas, que es una invención de esta escuela, y se encuentran representadas en un diploma para las estudiantes egresadas que son madres; consiste en un banco reservado en la escuela para las/os hijas/os de las estudiantes, para cuando comiencen la educación secundaria. En este caso, se la entregan a una estudiante embarazada, a una estudiante que tiene un hijo de cuatro años, y a la Meli, cuya beba tiene 11 meses y este año fue a la escuela con ella todos los días. La Meli vive con su mamá, que trabaja de empleada doméstica, y no tiene quién cuide a la beba mientras está en la escuela. Durante el acto, la beba fue de brazo en brazo; la última parte del acto la tengo conmigo, tiene un vestido blanco de tul, parece vestida para un bautismo, se queda dormida y no puede ver cuando la Meli recibe su diploma del secundario de manos de su propia mamá, la abuela de esta beba que ahora duerme en mis brazos.

El acto sigue con la entrega de los diplomas a les egresades (21 en total), cada una de ellas elige quién le entrega el diploma. Les estudiantes en general no eligen a docentes para la entrega, sino a sus madres, padres, hermanas/os, abuelas/os. Cada entrega es un largo abrazo y lágrimas de alegría, de orgullo. La emoción es generalizada entre docentes, estudiantes y familiares, es inevitable no llorar con ellos y pensar que en ese acto la escuela sutura, de algún modo, alguna herida de la desigualdad que atraviesa a esta comunidad.

Cuando termina el acto, me voy rápido para buscar a mi bebé y lloro, lloro por la pobreza del barrio y, a su vez, por la emoción y alegría de las familias, por sus hijas/os que terminan la escuela. Alegría visible en la producción de los cuerpos intervenidos como si fuesen a una fiesta, que también muestran la pobreza hecha cuerpo. (Notas de campo. Escuela de los Márgenes)

Los actos escolares como campo de estudio fueron abordados desde diferentes enfoques, haciendo hincapié en la conmemoración de fechas patrias. En este caso en particular, lo que reúne a la comunidad educativa es el festejo en un ritual de cierre y despedida. Blázquez (2012) afirma que los actos escolares son producciones escénicas realizadas por docentes y estudiantes, un tipo de performance que tiene una secuencia: palabras de apertura, ingreso de las banderas de ceremonia, canto del Himno Nacional y, luego, puede haber palabras alusivas, representaciones y bailes; por último, se retira la bandera y finaliza el ritual. En el acto de egresados de esta escuela no hubo bailes, ni canciones, lo central fue la

entrega de diplomas. Hubo alegría, emoción y orgullo de terminar la escuela. En este sentido, me pregunto si el ritual del acto representa que algo de la inclusión educativa es posible ¿Este momento de visibilidad es indicio de procesos de trabajo cotidianos tendientes a la inclusión que son invisibilizados?

Este apartado comienza con el escrito de un abuelo para su nieto que egresó en diciembre de 2021; aunque no amerita explicación, su publicación retrata el sentido que tiene terminar la escuela secundaria para los sectores sociales históricamente excluidos de ese nivel educativo. Sentido que se construye valorando la instancia en sí misma, sin pensar en las posibilidades reales o imaginarias que habilitaría tener el título de la secundaria en un futuro, por demás incierto, el sentido y el orgullo se trata de haber llegado hasta ahí, de ser el/la primera/o en la familia en terminar el secundario.

La escena compartida nos permite pensar un proceso de inclusión educativa en una articulación de diferentes prácticas, donde advertimos que, con el grupo de estudiantes que egresa ese día, hubo un trabajo para “retenerlos/as”, para lograr que permanezcan en la escuela y lleguen hasta ahí; pero a su vez, en esa trayectoria, han acreditado cada año, cada espacio curricular, lo que nos permite pensar en que han construido aprendizajes. La matrícula dorada, que es una invención de la escuela, es una práctica de cuidado para las estudiantes que son mamás.

En el 2021, la Meli vuelve a la escuela después de la pandemia con su beba de pocos meses y fueron las dos juntas todos los días a clases. En octubre de ese año, un canal de televisión va a la escuela para hacer una nota sobre la pandemia y la vuelta a la presencialidad; en las imágenes sale, en el pasillo, la Meli con su beba a upa. Apenas la nota es publicada, la inspectora llama a la escuela para decir que ella no autoriza que las estudiantes vayan a la escuela con sus bebés y que no se va a hacer cargo si pasa algo.

Nunca se hace cargo de nada. En esta escuela siempre se permitió que las estudiantes vengan con sus hijos, hasta les hicimos la matrícula dorada, dice la directora. (Notas de campo. Escuela de los Márgenes)

Recuperar la escena del acto es una excusa para mostrar este entramado de prácticas que hacen a la inclusión educativa y por qué a esta escuela la llamo la de los Márgenes. La escuela corre, tensiona los márgenes geográficos, normativos, y el del destino que esas/os estudiantes parecen tener prefijado para su vida por su lugar de nacimiento, para así hacer real, no slogan, el proceso de inclusión educativa.

Terminar la secundaria: una fiesta de pocos

El registro de campo que comparto sobre el ritual que marca la finalización de la escolaridad obligatoria tiene la intención de entramar el significado de este acto con la

historia de este nivel y su reciente obligatoriedad. El orgullo que siente un carrero porque su nieto termine el secundario ocurre en la primera mitad del siglo XXI, escena que no podría haber sido retratada en el siglo pasado.

La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 es el marco normativo que extiende la obligatoriedad del sistema educativo hasta la finalización de la educación secundaria, incorporando nuevas demandas y expectativas a la escolarización. Se construyen así nuevas condiciones legales para garantizar el acceso a la secundaria a sectores sociales históricamente excluidos. Como sostiene Falconi (2019), en el 2006 llegó a la escuela, junto con la obligatoriedad, “el imperativo de la inclusión” (p. 133). En este sentido, el autor afirma que es la escuela estatal quien tiene, exclusivamente, la tarea de incluir a quienes llegan por primera vez a la secundaria, “es decir, que ni sus padres, ni sus abuelos, ni sus bisabuelos, ni su grupo social, como clase social, había accedido” (2019, p. 133) como ocurre en la Escuela de los Márgenes.

La educación secundaria surgió en nuestro país a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, como preparatoria para la elite que aspiraba a seguir estudios universitarios o formar parte de los cuadros políticos y administrativos de la época. La matriz selectiva (Tiramonti y Ziegler, 2008) fue un rasgo constitutivo del nivel.

El proceso de institucionalización de este nivel se origina con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX, sobre la base de colegios que existían en el territorio colonial del Río de la Plata, en el marco de la construcción de un nuevo orden político y la organización del estado moderno. En 1823, Rivadavia fundó en Buenos Aires el Colegio de Ciencias Morales a partir de la reestructuración del Colegio de la Unión del Sur; en 1849, Justo José de Urquiza creó el Colegio de Concepción del Uruguay y fue modernizado el Colegio Monserrat de Córdoba. Estas instituciones tenían una propuesta humanística destinada a la formación de élites.

En 1863, en el marco de la presidencia de Mitre, se crearon colegios nacionales en diferentes capitales provinciales mediante el decreto N° 5447.

En 1864 se fundaron otros cinco colegios nacionales en Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza y continuó haciéndose hasta llegar a diecinueve para el año 1900... La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaban un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutaban matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los cuadros administradores del Estado que se estaba conformando. (Southwell, 2011, pp. 40-41)

Los planes de estudio de los Colegios Nacionales tenían una duración de cinco años con carácter humanistas y enciclopedistas². Toman como ejemplo la propuesta del inmigrante y catedrático francés Amadeo Jacques, propuesta que implica aprender de todo un poco sin especialización alguna; de aquella época heredaremos la idea de que la escuela secundaria debe brindar cultura general. “El currículum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura”” (Southwell, 2011, p. 42). En relación con lo expresado hasta el momento, quiero resaltar el funcionamiento selectivo de la escuela secundaria, tanto de estudiantes como de docentes; como sostienen Pineau y Birgin (2015), la selección de profesores respondía también a su carácter elitista,

Sus primeros profesores eran generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, con una sólida y heterogénea formación intelectual (...) se trataba de magistrados, profesionales universitarios e intelectuales sin formación docente específica pero con alto reconocimiento público en su área de desempeño. (2015, p. 50)

Con la intención de poder imaginar a docentes y estudiantes de los colegios nacionales y materializar la matriz selectiva del nivel, retomamos aquí aportes de la literatura, específicamente del libro *Juvenilia*, donde el autor Miguel Cané relata su experiencia en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Este nos permite ponerle rostros y experiencias a lo que aquí se señala y a los valores de la época. Compartimos algunos fragmentos:

Todos, por un esfuerzo común, levantemos ese Colegio Nacional que nos dio el pan intelectual, desterremos de sus claustros las cuestiones religiosas y si no tenemos un Jacques que poner a su frente, elevemos al puesto de honor un hombre de espíritu abierto a la poderosa evolución del siglo, con fe en la ciencia y en el progreso humano... y solo fue más tarde cuando M. Jacques se puso a su frente, que alcanzó el desenvolvimiento y el espíritu liberal que habían concebido el Congreso y el Poder Ejecutivo...

Jaques llegaba indefectiblemente al colegio a las nueve de la mañana; averigua si había falta algún profe, y en caso afirmativo, iba a la clase, preguntaba en qué punto del programa nos encontrábamos, para la mano por su frente como para refrescar la memoria, y en seguida, seguía sin vacilación, con un método admirable, nos daba una explicación de química, de física, de matemáticas... retórica, historia, literatura, hasta latín...

² 1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, francés, Inglés y Alemán. 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología. 3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas) (Dussel, 1997, p. 18).

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de M. Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Había venido de buen humor ese día su palabra salía fácil, elegante y luminosa. En ciertos momentos se olvidaba y nos hablaba en francés que todos entendíamos entonces. (Juvenilia, 1884, pp. 12-40)

Como se desprende del relato de Cané, la educación secundaria promovida durante la presidencia de Mitre fue aquella destinada a unos pocos varones privilegiados que podían acceder a los colegios nacionales, que poseían un capital cultural que les permitía comprender cuando el profesor hablaba francés y gozar de un enciclopedismo laico donde la fe estaba puesta en la razón.

Durante la presidencia de Sarmiento, que es quien sucede a Mitre, se da impulso a las Escuelas Normales. El ideal sarmientino de educación promovía el acceso de más población al sistema desde su interés por erradicar la “barbarie”. En su impulso por ampliar la matrícula de la educación primaria advirtió la necesidad de formar docentes para tal fin, es así que las escuelas normales iban a ser las encargadas de la formación docente. Es entonces que se crean las primeras escuelas normales, que mantienen un crecimiento acelerado llegando, a finales del siglo XIX, a 38 escuelas en todo el país (Duarte, 2017). El currículum de las escuelas normales también era enciclopedista, positivista y orientado a la formación en la práctica de enseñanza (Southwell, 2018).

Es así que colegios nacionales y escuelas normales, destinadas a públicos diferentes y con distinta finalidad, dan origen a un nivel educativo para pocos. Hacemos foco en la matriz selectiva de este nivel ya que nos permite entender por qué finalizar actualmente el secundario, para algunos sectores, representa ese orgullo retratado por el abuelo carrero.

Durante el siglo XX, en el contexto de guerras mundiales, se modifica y diversifica la oferta de la educación secundaria con una matrícula en ascenso. Consideramos que no es necesario, a los fines de este artículo, la reconstrucción histórica en profundidad de la educación secundaria durante del siglo XX; sin embargo, haremos mención de algunas cuestiones que permiten identificar avances en un proceso de democratización del acceso al nivel.

Las modalidades que organizaban el nivel secundario hasta el momento eran: bachiller, normal y comercial. Durante la primera presidencia de Perón se creó la educación técnica secundaria, destinada a formar obreros y técnicos calificados para un país en proceso de industrialización y dirigida a hijos de trabajadores.

Southwell (2018) recupera los estudios de Gallart (1984) para mostrar que la mayor expansión de la matrícula de la educación secundaria se dio entre los años 1945-1950, período en el que crece un 10% anual; en 1950-1955 lo hace al 7,7% y en los años 60 siguió creciendo a un ritmo menos acelerado. Es importante mencionar que este crecimiento no se tradujo en la finalización del nivel, pudiendo advertirse en los índices de deserción, para un nivel que en el momento no era obligatorio (Giuliodori et al., 2004; Fonte, 2018).

En la segunda mitad del siglo XX, continúa el aumento de matrícula y el incremento de instituciones del nivel, como así también la deserción de quienes no podían transitar con éxito el secundario. Es aquí que cobra sentido la tensión advertida por Acosta, Fernández y Álvarez

(...) el completamiento progresivo de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, pero ciertas características de la organización tradicional generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. (2016, p. 22)

La permanencia y finalización de los estudios secundarios va a cobrar centralidad como preocupación política y pedagógica a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI a partir de la sanción de leyes que paulatinamente van otorgando la obligatoriedad a este nivel.

En la década de 1990, las reformas impulsadas en el ámbito escolar se caracterizaron por llevar adelante cambios estructurales en los sistemas educativos y, en sintonía con la programática neoliberal instalada en nuestro país durante la última dictadura cívico, eclesial, militar, se redefinió el papel del Estado. Las políticas educativas y el debate pedagógico centraron su atención en torno a la calidad educativa, la eficiencia, la eficacia, la privatización –educación como servicio–, la evaluación del sistema educativo, la autonomía escolar y la descentralización educativa –administrativa, pedagógica y económica– (Feldfeber, 2009, Saforcada, 2012). El proceso de descentralización comenzó en nuestro país en 1978, cuando se transfieren los establecimientos de nivel primario nacionales a las jurisdicciones y se profundizó en 1992/94, con la transferencia de los establecimientos de nivel secundario y superior, quedando de esta manera el Ministerio de Cultura y Educación sin establecimientos educativos a su cargo.

En este marco se sanciona la Ley Federal de Educación de 1993, que es la primera ley que regula el sistema educativo en su conjunto y redefine la estructura y organización del sistema. Dicha ley, que enmarca el proceso denominado “Transformación educativa”, señala que la educación es responsabilidad principal de las familias y define una nueva estructura para el sistema educativo, extendiendo la obligatoriedad educativa a diez años que incluyen un año de educación inicial y nueve de Educación General Básica. De este modo, se comienzan a construir las bases legales para la obligatoriedad de la educación secundaria.

La recuperación de la crisis económica y social de fines de los 90 comienza, en los primeros años del siglo XXI, con gobiernos críticos del neoliberalismo en América Latina y Argentina. Este ciclo fue inaugurado en nuestro país durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), quien asume la tarea de la recuperación económica, reducción de la pobreza y reconstitución de la trama social. En el ámbito educativo, se crearon nuevos marcos normativos que intentan paliar los efectos de las políticas neoliberales. Podríamos decir que

una de las leyes más importantes del periodo fue la Ley de Educación Nacional³ que deroga la Ley de Educación Federal y su concepción marca una ruptura acerca de la educación.

El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se yuxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la de 1993. (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 347)

Es a través de la Ley de Educación Nacional que se establece la obligatoriedad educativa hasta la finalización de la educación secundaria, siendo este el marco normativo que establece que la secundaria en un nivel educativo para todos/as aun cuando su forma mantiene rasgos de su matriz selectiva difíciles de sortear y modificar.

Es así que, progresivamente, la escuela secundaria da la bienvenida a un sujeto social que accede por primera vez en su historia familiar a este nivel educativo (Brener y Galli, 2016), revelando los procesos de exclusión educativa de sus antecesores.

Palabras finales... el egreso de “los negros nuestros”

Para cerrar este trabajo, retomo escenas registradas en el trabajo de campo, esas que no necesitan de enunciados académicos que las expliquen, esas que anudan el derecho a la educación, la extensión de la obligatoriedad y el imperativo de inclusión educativa en la educación secundaria.

Entro a la escuela y voy caminando, está casi vacía, es diciembre de 2019, hace calor y solo asisten a rendir exámenes las/os estudiantes. Paso el SUM y algunas aulas y entro a la secretaría. Ahí está la directora con un paquete de harina abierto en la mano, me dice que es para tirarle a Ramiro, que hoy rendía una materia que debía y terminaba el secundario. Ella sonrío, está contenta y la harina en sus manos indica que se celebra que las/os estudiantes terminen la escuela. Otro ritual de cierre y celebración. Similar a los rituales de la Universidad, la de Córdoba al menos.

Esta escena se repite durante el 2020, en pandemia, con los protocolos –o no tanto– que el contexto exigía. En octubre, el vicedirector me manda una secuencia de fotos por Whatsapp y mensajes. Las fotos son tres en total, una en

³ Otro conjunto de normas de este gobierno que disputan sentidos con las políticas neoliberales fueron: Ley de Garantía del salario docente N° 25919 de 2004, Ley que establece 180 días de clase N° Ley 25.864 de 2004, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25053 de 2004, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 de 2005, Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 de 2005, Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150 de 2006.

la puerta de la escuela donde se ve un banco donde hay un profesor y, lejos, una estudiante en una silla con un celular en la mano; en las otras dos fotos hay un estudiante lleno de huevo, harina junto con su mamá, su papá y la directora de la escuela, estas fotos son en la puerta de la casa del estudiante.

En ese momento, desde el Ministerio de Educación de la provincia se habilitaron las mesas excepcionales de exámenes y se estableció el marco legal y protocolo para la realización de los exámenes de forma remota.

Dice el vicedirector en el mensaje por Whatsapp que acompaña las fotos: “El profe de geografía, que va todos los lunes, hoy estuvo, sacó una mesa afuera y ahí estamos enseñándole a los chicos. En los exámenes fuimos a buscarlos a sus casas, nos sentamos en la puerta de la escuela y les dimos nuestro celular para que pudieran rendir”. (Es lo que veo en las primeras fotos, estudiantes rindiendo en la puerta de la escuela con un teléfono en la mano).

Cierra el vicedirector: “Es todo a pulmón... Se recibieron dos chicos, uno es de familia de carreros y se recibió por este sistema. Viste que todos tienen el Zoom, bueno, nosotros por videollamada de WhatsApp. Ya te voy a mandar las fotos, de cuando se recibió este chiquito, la dire se fue hasta a su casa y pudieron festejar con la familia, no sabes cómo lloraba la madre... Eso es entregarle el título a los carreros, como dice la dire, a los negros carreros, a los negros nuestros, eso tiene mucho valor para nosotros, es nuestro proyecto educativo institucional, es nuestro PEI. El PEI nuestro es vivo, no son diez hojas escritas con gráficos, está vivo y hay que construirlo todos los días. (Notas de campo. Escuela de los Márgenes)

Las notas de campo seleccionadas nos permiten recuperar escenas que condensan múltiples significaciones acerca de la finalización del secundario y los rituales en torno a ese momento, rituales de festejo, de gran valor simbólico, que nos permiten sentir las marcas y huellas en la construcción subjetiva de esta comunidad educativa. Estudiantes que celebran, lloran, emocionan a docentes, padres, madres, abuelos, abuelas son “los últimos en llegar” (Fogolino, Falconi y Lopéz Molina, 2008, p. 232) a la escuela secundaria, las/os jóvenes que la matriz selectiva del nivel dejaba (y deja) afuera. Pero, a su vez, son “los primeros en llegar” (Fogolino, Falconi y Lopéz Molina, 2008, p. 236) en tanto son la primera generación familiar en concluir el nivel y, en algunos casos, en comenzarlo y transitarlo. Recuperando las tres categorías construidas por Fogolino, Falconi y Lopéz Molina (2008) también podemos pensar a estas/os estudiantes como “los recién llegados... extraños y extranjeros en el espacio de la “histórica” escuela media. No obstante, hay distintas maneras de “recibir” a los recién llegados, y lo que no es inocuo para las experiencias formativas de los jóvenes” (p. 238).

Las/os estudiantes últimas/os, primeras/os y recién llegadas/os nos muestran un proceso de democratización del acceso a un nivel educativo pensado para pocas/os y un proceso de inclusión necesario.

Referencias bibliográficas

- 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. (compiladorxs). *Estados del arte sobre educación secundaria: en torno a tópicos relevantes la producción académica de los últimos 15 años*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Miño y Dávila Editores.
- Cané, M. (1884). *Juvenilia*. Buenos Aires.
- Duarte, O.D. (2017). *Colegios Nacionales y Escuelas Normales. Debate político y análisis estadístico sobre la educación secundaria hacia fines del siglo XIX*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO, Sede Argentina.
- Falconi, O. (2019). Escuela y trabajo docente: condiciones laborales, estructura organizativa, transmisión de saberes y co,construcción con alumnos. *Educación y Vínculos*, Año ii, N° 3, pp. 126-140.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En Feldfeber, M. *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25-50). Aique.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educ. Soc.*, v.32, n. 155, pp. 339-356. Campinas.
- Fogolino, A., Falconi, O. y López Molina, E. (2012). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos De Educación*, N°6, año VI, pp. 227-243. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/755>
- Giuliodori, R., Giuliodori, M. y González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de

algunos factores que se le asocian. *Revista de Economía y Estadística*, Cuarta Época, No. 1, Vol. 42, pp. 71-92.

Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria E Prática Da Educação*, 18(1), pp. 47-61. Recuperado de: <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>

Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al post consenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.). *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento par la secundaria en Argentina: Notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, 22(55), pp. 18-37.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6(1), pp. 67-78.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

Desvinculación escolar: un modo de habitar trayectorias escolares reales en localidades del departamento Río Cuarto

Pamela Magnoli*
Nery Facundo Rauch**

Resumen

El presente artículo pretende contribuir al análisis sobre los procesos de vinculación y desvinculación escolar de jóvenes en escuelas secundarias en el contexto de pandemia, subrayando el nivel socioeconómico familiar en el cual se encuentran imbricados los y las jóvenes del presente estudio.

La vinculación escolar es materia de amplios debates en nuestro país, principalmente, desde la ampliación del Derecho a la Educación donde la obligatoriedad escolar se extiende hacia el nivel secundario. La pandemia ha impactado de múltiples formas en la educación, convirtiendo la vinculación escolar en uno de los principales focos de atención a la hora de mirar las trayectorias escolares.

Se presentan a continuación hallazgos preliminares de una investigación en curso: “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”; que tiene por objetivo aportar al conocimiento sobre la problemática educativa en la escuela secundaria en el contexto de pandemia.

* Licenciada en Trabajo Social (UNRC). Profesora en Educación Primaria por el Instituto Superior Ramon Menéndez Pidal (Río Cuarto). Becaria Doctoral (CONICET-ISTE). Línea de trabajo vinculada a Juventudes, Trayectorias Socio-educativas y Políticas Sociales de componente Educativo. CE: pmagnoli@hum.unrc.edu.ar

** Profesor en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC) y Licenciado en Ciencia Política (UNRC). Maestrando en Educación (UNQ). Becario Doctoral (ISTE-CONICET). Línea de trabajo en Juventudes, educación y trabajo. CE: neryrauch@gmail.com

Palabras claves: trayectorias escolares, juventudes, desvinculación escolar, pandemia, Río Cuarto.

School disengagement: a way of inhabiting real school trajectories in localities of the Río Cuarto department

Abstract

This article aims to contribute to the analysis of the processes of school attachment and disengagement of young people in secondary schools in the context of the pandemic, highlighting the family socioeconomic level in which the young people in this study are embedded.

School connection is the subject of extensive debates in our country, mainly since the expansion of the Right to Education where compulsory schooling extends to the secondary level. The pandemic has impacted education in multiple ways, making school engagement one of the main focuses of attention when looking at school trajectories. Preliminary findings from an ongoing investigation are presented below: “School dropout in secondary school: an investigation into the networks of events and experiences in the processes of school interruptions with secondary school youth”; which aims to contribute to knowledge about educational problems in secondary schools in the context of the pandemic.

Keywords: school trajectories, youth, school disengagement, pandemic, Río Cuarto.

Desengajamento escolar: uma forma de habitar trajetórias escolares reais em localidades do departamento de Río Cuarto

Resumo

Este artigo pretende contribuir para a análise dos processos de vinculação e desvinculação escolar dos jovens do ensino secundário no contexto da pandemia, destacando o nível socioeconómico familiar em que estão inseridos os jovens deste estudo.

A ligação escolar é tema de amplos debates em nosso país, principalmente desde a expansão do Direito à Educação onde a escolaridade obrigatória se estende até o nível médio. A pandemia impactou a educação de múltiplas maneiras, tornando o envolvimento escolar um dos principais focos de atenção quando se analisam as trajetórias escolares. Os resultados preliminares de uma investigação em curso são apresentados a seguir: “Abandono escolar no ensino secundário: uma investigação sobre as redes de acontecimentos e experiências nos processos de interrupções escolares com jovens do ensino secundário”; que visa contribuir para o conhecimento sobre os problemas educativos nas escolas secundárias no contexto da pandemia.

Palavras-chave: trajetórias escolares, juventude, desengajamento escolar, pandemia, Río Cuarto.

Introducción

El sistema educativo argentino, desde su conformación, se constituyó como un elemento de identificación común de los y las ciudadanos y ciudadanas donde, si bien se establecieron niveles graduales que estaban condicionados al origen social de los y las estudiantes, se ideó bajo un espíritu de igualdad de oportunidades e integración social. En el curso de las últimas tres décadas, el sistema educativo no ha dejado de expandirse, más allá del signo político de los gobiernos, los ciclos económicos, las iniciativas de ajuste estructural o procesos de crisis en la historia de nuestro país (Bottinelli, 2017). Dando el marco para un fenómeno paradójico, en simultáneo al desarrollo de dinámicas socioeconómicas y del mercado laboral que generaban la exclusión de múltiples franjas de la sociedad, el sistema educativo incrementaba su cobertura (Tenti Fanfani, 2007).

Este marco, con el devenir de los años, fue plasmando en escena una problemática que adquirió trascendencia en la discusión pública sobre educación, la desvinculación escolar (que en su expresión irreversible culmina en abandono efectivo) (Otero, Corica y Vicente, 2022, p. 96), aún con avances en los años recientes (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022, p. 77). Ya sea mediante la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) o la Ley de Educación Nacional (2006), con el propósito de ampliar la escolarización, trajeron consigo una numerosa cantidad de niños, niñas y jóvenes que no ingresan a la escuela, o bien que ingresan y no permanecen o que, permaneciendo sus ritmos y formas escolares, no son las habitualmente esperadas (Terigi, 2009, p. 6).

Las discusiones en torno al abandono escolar van desde el polo que lo considera como una cuestión subjetiva/individual, hasta aquellos que lo consideran como una problemática compleja y multidimensional. Desde el presente trabajo, bregamos por esta última, donde múltiples factores de índole individual, familiar, social, material y cultural confluyen y se articulan, se refuerzan y afectan simultáneamente (Espínola y Claro, 2010). Finalmente, el abandono escolar en el nivel secundario se trata de un fenómeno eminentemente escolar afectado/reforzado por las situaciones socio-económicas y culturales de los jóvenes (Otero, Corica y Vicente, 2022b, p. 339).

Este es el escenario que da origen al presente artículo, el cual se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica 2019-03906 *“Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”*, que se lleva a cabo de forma simultánea en localidades de las jurisdicciones de Buenos Aires, Chaco, Córdoba y Salta. Corresponde destacar que dicho proyecto es financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica y da continuidad a una línea de trabajo que se desarrolla en el Programa de Investigaciones de Juventud de la FLACSO desde 1998, abocada a los estudios longitudinales sobre trayectorias juveniles.

El objetivo del artículo es indagar en los procesos de vinculación/desvinculación escolar de juventudes del departamento Río Cuarto, y la incidencia de la pandemia en ellos. La estrategia metodológica adoptada en esta instancia del proceso investigativo –el cual se enmarca en la técnica de follow up– es de diseño transversal y de tipo cuantitativo, el cual recurre a fuentes primarias de recolección de datos, a través de la aplicación de un cuestionario durante el mes de agosto de 2022 a 207 estudiantes del 4to año de educación secundaria del departamento Río Cuarto.

Desigualdades socioeducativas entre segmentación, fragmentación y segregación

Los orígenes de la educación pública en Argentina, a fines del siglo XIX, están signados por la misión de promover la integración social en términos de formar una identidad nacional. “La adhesión al Estado nación y sus valores fue el leitmotiv fundacional de la escuela pública” (Bottinelli, 2017, p. 94). Este esquema se mantendría con eventuales modificaciones coyunturales hasta el año 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación (24.195), donde en un contexto signado, como analizamos anteriormente, por fuertes transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que se manifiestan en una creciente marginación y fragmentación social, se concretaría la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario (Escuela General Básica). El desarrollo destacable del sistema educativo también estuvo acompañado por una redistribución de responsabilidades entre el Estado nacional y los provinciales, produciendo una notable descentralización de la gestión de la educación que pasó a manos de los Estados provinciales, hecho que culminó en la década de 1990 con la sanción de la Ley de Transferencia de servicios (24.049) (Bottinelli, 2017).

El mecanismo desarrollado paralelamente en el contexto neoliberal, constaba de incrementar la cantidad de jóvenes escolarizados por un lado, y desplegar una estructura fragmentada –como mínimo dual– para el desarrollo de las trayectorias escolares. Dicha matriz fragmentaria, que para muchos serviría como una herramienta para trabajar con las particularidades de cada grupo social, condujo a dejar de lado la discusión por las desigualdades de los estudiantes para trasladarse a la problemática de la inclusión, lo que fue canalizado mediante multiplicidad de programas y formatos escolares, de acuerdo a las características generales de cada grupo social que se pretendía incluir en el sistema educativo (Gluz, 2012). El avance de la cobertura del sistema escolar fue ganando espacio sobre nuevos territorios y sociedades, lo que configuró el desarrollo y profundización de su proceso de heterogeneidad socio-escolar. Entonces, subrayamos aquí que nuestro país ha vivenciado desde hace décadas de diferentes maneras un proceso de diferenciación social, “el despliegue del sistema educativo sobre una proporción creciente de la población que, como ya se dijo, es también una población crecientemente desigual” (Bottinelli, 2017, p. 101).

Cabe advertir que las transformaciones socioeducativas de la segunda mitad del siglo XX se desarrollan a partir de los abordajes que la sociología de la educación desarrolló desde

la década de 1960, cuando la educación comienza a postularse como un instrumento por excelencia para superar los problemas sociales y económicos (Fernandez Enguita, 1983 en Bottinelli, 2017); particularmente, se centrará su atención en la eficacia de la escuela para poder modificar las posiciones sociales de origen de los sujetos. Sin embargo, este vínculo resultaría complejo de sobrellevar debido a las transformaciones socioeconómicas, que progresivamente propiciaban un marco de deterioro en las condiciones de vida de la sociedad, así se dio lugar a un progresivo proceso de segmentación, fragmentación y segregación en la estructura socioeducativa.

En los años 80, se evidencia un proceso de segmentación en el sistema educativo, marcado por la transición a la democracia. Sin dudas, la segmentación es el que logra sistematizar algunos de los efectos producidos o intensificados por la última dictadura militar. Se trata de un tipo de división del sistema educativo en espejo con la división existente en el mercado de trabajo (Bottinelli, 2017).

Este proceso de segmentación educativa, con la agudización de la estructura de desigualdades en la sociedad, dio paso progresivamente a uno de fragmentación escolar (Tiramonti, 2005). Este marco de fragmentación da cuenta de la crisis que atraviesa el sistema escolar como espacio de integración, donde las instituciones escolares comienzan a tomar como referencia central a su contexto territorial y el grupo social que por dentro de esas instituciones transita. La fragmentación del sistema educativo solapa una desigualdad dentro de los sistemas escolares que es a su vez superpuesta a la desigualdad social. Kessler (2002), subraya la contradicción entre marcos normativos que ampliaron derechos de acceso a la educación (como los relacionados con la obligatoriedad de la escuela secundaria) y las condiciones sociales e institucionales que dificultan la posibilidad de garantizar aquellos derechos para todos, en especial para los y las jóvenes de las capas más postergadas de los sectores populares –en este marco, el calor de teorías como la del capital humano, bajo corrientes meritocráticas son co-formadoras de estos procesos que se van sedimentando en las instituciones.

La incorporación de estos formatos y de modificaciones curriculares iría de la mano de una focalización asistencial por parte del Estado (tanto institucional como personalmente), lo que facilitó la incorporación de sectores poblacionales históricamente relegados de la educación secundaria, pero que, sumado a un contexto de fuertes desigualdades, se constituyó como un factor agravante de la fragmentación educativa que caracterizó a la Argentina durante las últimas décadas. Proceso que marca su inicio en la década de 1960, cuando los estratos sociales más altos comienzan a abandonar la escuela de gestión pública en pos de la de gestión privada (Tiramonti, 2005), y sobre todo, a partir de la década de los 80, al agudizarse la tendencia de segmentación del campo educativo, evidenciando la existencia de circuitos diferenciados en el interior del sistema escolar para los alumnos en base a su origen socioeconómico (Tuñón y Halperin, 2010, p. 3), lo que afectaría tanto a las instituciones de gestión privada como públicas, aunque a estas últimas en mayor medida (Cueto y Luzzi, 2008). Tal como reconocen Tuñón y Halperin (2010): “La segmentación educativa no sólo

reduce la sociabilidad entre niños y niñas de distintos estratos sociales, sino que también produce un deterioro en la calidad de los recursos de las escuelas públicas” (p. 4).

De esta manera, la reforma educativa, aún sobre preceptos auspiciosos como la contemplación de procesos educativos particulares, que confrontaban la normalización y férrea homogeneidad de las experiencias estudiantiles del formato moderno, o la incorporación y apertura a comunidades y sectores históricamente relegados, condujo a un proceso análogo al desarrollado en materia social, conllevando a una creciente fragmentación educativa, tanto entre escuelas públicas y privadas como al interior de ellas mismas. Esto condujo a una multiplicidad de trayectorias y sobre todo, a la imposibilidad de modificar ascendentemente las estructuras de capital –y su mutua convertibilidad– que disponen los y las estudiantes (Cueto y Luzzi, 2008, pp. 3-4).

Finalmente, en la década del 2000, comienza a tomar fuerza la categoría analítica de segregación, “cuyo fenómeno es el más significativo de la desigualdad educativa, definido por la concentración de alumnos de determinado nivel socioeconómico en ciertas escuelas, áreas y sectores del sistema educativo” (Bottinelli, 2017, p. 105), lo que genera que cada espacio escolar sea homogéneo en términos sociales en su interior y diferente en su composición social respecto a otros. En este sentido, comienzan a adquirir relevancia las diferenciaciones entre escuelas privadas, públicas de gestión privada y de gestión estatal, donde las características estructurales y estrategias familiares articulan diagramando circuitos diferenciados para los estudiantes, donde se marca y subraya una diferenciación de clase, ineludiblemente las diferencias sociales también ahora se superponen, se incrementan, se refuerzan mediante esta diferenciación de escuelas.

Trayectorias escolares en tensión, el impacto del COVID-19 en la escolaridad

La irrupción de la pandemia de COVID-19 en Argentina y la implementación de medidas preventivas como la del aislamiento social, preventivo y obligatorio (en adelante ASPO) y posteriormente el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (en adelante DISPO), repercutieron abruptamente en las escuelas recrudeciendo viejas desigualdades en la sociedad y al interior de las instituciones (Bocchio, 2020; Ruiz, 2020; Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020). Autores como Servetto et al., (2023) han descripto y categorizado esta profundización de desigualdades en tiempos de pandemia considerando diferentes escalas. En el presente trabajo, retomamos sus hallazgos a escala regional donde se destacan desigualdades en torno al acceso y utilización de recursos y servicios digitales (Briascó et al., 2020), el teletrabajo docente, la educación técnica y prácticas profesionalizantes (Rodríguez et al., 2020). Ruiz (2020) analiza las implicancias de la pandemia sobre el ejercicio del derecho a la educación y problematiza los efectos de algunas decisiones gubernamentales. Autores como Yuni y Urbano (2020) registran los modos en que las políticas implementadas han desestabilizado las formas de escolarización. Narodowsky y Campetella (2020) plantean que

la crisis de COVID-19 evidencia la “brecha digital”, entre quienes tienen o no acceso a las TIC. Múltiples aspectos que vuelven nuevamente a poner en el centro de estudio a los procesos dentro de las escuelas en clave de desigualdad. Una misma pandemia que emana cientos de formas de particularizar el mundo, lo escolar y la escolaridad acontecida. Volver la mirada a las escuelas después de un tiempo sin la fuerte presencia de la pandemia implica re-conocer las huellas que aún persisten, lo que aún permanece en las instituciones.

La pandemia en sí misma exigió la contextualización de sus causas y consecuencias. A pesar de las medidas universales para todos los argentinos de confinamiento, distanciamiento, barbijos, aseveramos que, no para todos implicó lo mismo “el quedarse en casa”. Del mismo modo, estas medidas repercutieron en las escuelas, no fue igual una escuela remota o no, escuelas en burbujas o no, mucho menos permanecer en ellas cuando las condiciones no eran iguales. Las medidas sanitarias tomadas durante la pandemia no pudieron destinarse para todos por igual (Martucelli, 2021), sino que es el contexto territorial, las condiciones reales de existencia, las estrategias y los modos de sobrellevar estas medidas lo que tensiona lo universal en las medidas tomadas. No menor, un contexto signado también por el miedo, el terror y el discurso bélico que confunde, que oculta las raíces del problema, atacando el síntoma, pero no las causas profundas de este (Svampa, 2020, p. 26).

En este contexto, es menester volver a situar a las trayectorias escolares y en ellas todo su potencial analítico a la hora de comprender los procesos de vinculación y desvinculación de los y las jóvenes en escuelas secundarias. Particularmente situando estos procesos en un acontecer inigualable que fue la pandemia del COVID-19. La categoría analítica de trayectorias será puesta en consideración desde los aportes de Bourdieu (1997), como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio en permanente movimiento y transformación. Donde ninguna trayectoria es al azar, sino que las mismas están condicionadas por un circuito de fuerzas de la estructura social que se le imponen como también los mecanismos individuales que los sujetos imponen también en el juego. Es decir, una dialéctica permanente en las condiciones estructurales y las condiciones objetivas materiales, simbólicas e individuales de existencia se ponen en juego la hora de hablar y/o comprender las trayectorias escolares de los y las jóvenes. Ninguna trayectoria es eminentemente individual, su esencia misma de ser trayectoria está impregnada de trayectorias sociales y colectivas.

Bajo este subrayado, incluso ahora sumamos la situación de contexto ocurrida en la pandemia como un hecho disruptivo, donde la variable del tiempo y del espacio comienzan a conjurar un papel más preponderante, en el sentido que las condiciones de contexto marcaban el ritmo diferente de las trayectorias de los y las jóvenes. Blanco y Pacheco (2003), habilitan la posibilidad de pensar a la trayectoria escolar desde una concepción multidimensional, donde se rechaza la linealidad del tiempo y por ende también de los procesos que se van encauzando en la misma. En este sentido, la noción de turning up –como de punto de inflexión– hace referencia a “momentos especialmente significativos de cambio; se trata de

eventos o transiciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida” (2003, p. 163).

Esta categoría subraya el marco de la pandemia en el sentido de punto de inflexión, de un evento externo que viene a cambiar de dirección rutinas, modos habitados de ser escuelas, de tiempos establecidos, ritmos y formas escolares, familiares y cotidianas que, producto de un hecho social como el anterior, se modifican, producen un viraje, un cambio, una disrupción. Bajo esto, volver a insistir “en clave de desigualdad” donde no implica ni es para todos lo mismo estos modos de habitar en un contexto excepcional. Se considera que los tránsitos de los y las jóvenes por las escuelas secundarias necesitan ser nuevamente puestos en consideración desde las investigaciones en materia de educación. Si anteriormente a la pandemia, referentes como Terigi (2009) nombraban situaciones respecto a trayectorias escolares que diferían de las esperadas, cuánto más pensar ahora esas trayectorias pospandemia. Hecho, como decíamos anteriormente, disruptivo en todo su acontecer social. Entonces, volver a estos tránsitos en clave de desigualdad es la propuesta desde el abordaje del presente trabajo, intentando articular procesos de segmentación, fragmentación y segregación para volver a repensar las trayectorias escolares en clave de desigualdad. Ahí donde las categorías pensadas en tipos ideales no bastan, donde los y las jóvenes ingresan al sistema, pero que ingresando no permanecen, o bien lo hacen a tiempos discontinuos a los reales (Terigi, 2009), donde los tránsitos no son los establecidos por la currícula, ahí volver a mirar. Así intentar seguir nombrando estos tránsitos escolares de los y las jóvenes, producto de un contexto que lo signa de particularidad, a estos y otros aconteceres y sobre todo a las estrategias de jóvenes.

Estrategias en absoluto inocentes, sino que las mismas deben de ser comprendidas en un abanico mucho más amplio, en el inter-juego entre la estructura y la coyuntura, entre los habitus esperados y esperables, entre los posibles, lo predecible, lo esperable y lo que ocurre. Es decir, desde esas estrategias de campo que cada sujeto pone en juego a la hora de moverse dentro de él. Donde las disposiciones de juego están establecidas y, por lo tanto, el juego es más o menos predecible, en términos analíticos de ocurrencias (Bourdieu, 1997).

Apreciaciones metodológicas sobre la investigación en curso

El artículo presenta la investigación, actualmente en curso, denominada “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria en Gran Buenos Aires, Córdoba y Salta”, financiada por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), y que se desarrolla en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Programa Juventud, periodo 2021-2024. Dicho estudio tiene el objetivo de aportar al conocimiento sobre la problemática del abandono en la escuela secundaria a través de un estudio de

seguimiento longitudinal de jóvenes entre 15 y 17 años que asisten/asistieron al secundario en las jurisdicciones mencionadas.

Se aplicó un cuestionario estandarizado a 207 estudiantes que constituyen la muestra, cuya composición presenta las siguientes características: Respecto de la modalidad educativa de la institución secundaria a la que asisten, el 72,5% pertenecen al nivel común y el 27,5% a la modalidad técnico- profesional. En relación con la identidad de género autopercibida, el 56% son mujeres y el 44% son varones. Las edades de los estudiantes se distribuyen en 55,2% de 15 años, 30,4% de 16 años y 14,4% de 17 años. En cuanto al turno de cursado, el 60,4% lo hace en el de la mañana, el 21,7% en la tarde y el 17,9% en la noche. En lo que concierne a las orientaciones escolares, el 15,94% lo hace en alimentación, el 38,65% en ciencias naturales, el 29,95% en ciencias sociales, el 11,59% en electromecánica y el 3,86% en informática.

Cabe advertir que además de los diferentes indicadores en materia de desvinculación escolar sobre la totalidad de la muestra, y con el objeto de complejizar el cuadro analítico en materia de segmentación y fragmentación educativa, se abordarán los datos desagregados por el tipo de gestión escolar a la que asisten los encuestados.

La población de los y las estudiantes de la muestra proviene de familias de hogares de sectores socioeconómicos con ingresos bajos y medio-bajos. Particularmente, los hogares se constituyen por familias mayoritariamente compuestas por entre 4 y 6 miembros (72%), seguido por las familias de entre 1 y 3 miembros (18%) y por entre 7 o más miembros (10%). En cuanto al trabajo, en la mayoría de los hogares se reconoce que trabajan entre 1 y 3 miembros (a nivel general y por tipos de escuela a las que asisten los jóvenes). La mayoría de las familias de los estudiantes recibe algún tipo de programa social (62%), en tanto el 29% reporta que no reciben y el 9% no sabe o prefiere no contestar. Entre quienes asisten a instituciones estatales la recepción alcanza al 65%, en tanto los de privadas al 54%.

Otro aspecto destacable para comprender las características familiares y trayectorias escolares de los estudiantes concierne al nivel de estudios alcanzado por la madre, en este sentido, la mayoría manifiesta solo haber culminado la primaria (51%), seguido por quienes culminaron la secundaria (31%) y por último los estudios universitarios (12%). La composición del nivel educativo alcanzado por las madres de gestión estatal se conforma por una mayoría que culminaron solo la educación primaria (56%), mientras que entre madres la mayoría reconocen haber culminado estudios secundarios (46%).

Vinculación escolar y pandemia en el departamento Río Cuarto

A los fines de comprender la dimensión de “desvinculación” en torno al procesamiento de los datos, se señala que a partir de la sanción de la ley 26.206, los indicadores de “eficiencia interna” fueron resignificados como “indicadores de trayectoria”, referido a la identificación de aspectos que permitieran anticipar situaciones de vulnerabilidad educativa. Con ello, se hacía alusión al conjunto de condiciones materiales y simbólicas, subjetivas y objetivas, que

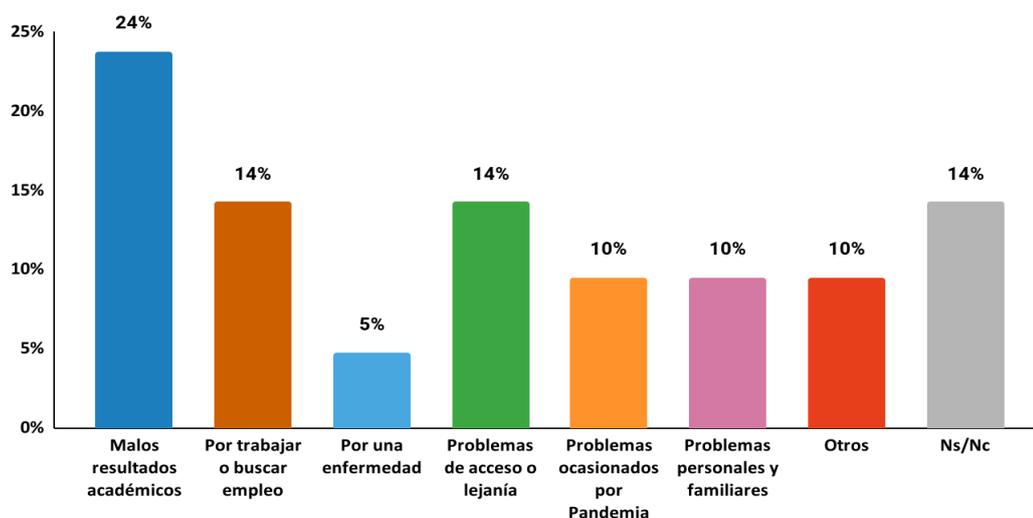
debilitan el vínculo de escolarización de un estudiante. Esta mirada posiciona su foco sobre las situaciones de escolarización más que sobre las características individuales de los sujetos (Terigi, 2009).

Respecto del análisis sobre las trayectorias escolares, entre otros aspectos, se indagó sobre repitencia, desvinculaciones con la escuela y características de las mismas. A nivel general, el 7% reconoce haber repetido de grado durante la primaria, con un registro desigual por tipo de gestión, entre estudiantes que asisten a escuelas estatales es el 9% y entre los de privadas es del 2%; mientras que la repitencia en el nivel secundario asciende al 27% de los encuestados, un 34% entre estudiantes de instituciones estatales y 9% entre los de privadas. Esto da cuenta de que las mayores dificultades, para ambos públicos se dan en el nivel secundario, sin embargo, hay notables contrastes en materia de repitencia en base al tipo de gestión al que asisten los y las estudiantes. Bajo estos contrastes, la categoría analítica de segregación cobra fuerza a modo de intentar definir lo hallado. Podemos inferir que se hace evidente la premisa de que la educación reproduce y legitima las diferencias de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1977). Ya sea en el seno de diversas clases sociales, o el interior de ellas mismas, se pueden distinguir los contrastes entre quienes asisten a escuelas estatales o privadas. Para ello, debemos remitirnos a múltiples factores que lo justifican, principalmente los socio-económicos, que indican que aquellos jóvenes cuyas familias tienen menores recursos se agrupan en escuelas diferenciadas de aquellos cuyas familias tienen mayores posibilidades socio-económicas (Murillo y Garrido, 2017; Arcidiácono et al., 2014).

Con respecto a las desvinculaciones escolares, también se manifiestan las desigualdades escolares de los y las estudiantes. Los resultados de la investigación dan cuenta de que la mayoría de los y las estudiantes no se han desvinculado de la escuela en ningún momento, solo 1 de cada 10 estudiantes encuestados manifiesta haberse desvinculado; resultando distintivo el hecho de que la totalidad de quienes se desvincularon asisten a escuelas de gestión estatal (13%), los de privadas, aún con dificultades, preservaron la vinculación escolar incluso durante la pandemia de COVID-19. En este sentido, el periodo de desvinculación escolar se concentró mayoritariamente durante la pandemia (el 80%), mientras que el restante 20% se desvinculó en alguna oportunidad previa a la pandemia.

Con el objeto de profundizar en los itinerarios de vida juveniles (Casal, Merino y García, 2011) de quienes se desvincularon de la escuela en alguna oportunidad se consultaron en las causas que condujeron a dicha situación –cabe recordar que todos los y las desvinculados asisten a escuelas de gestión estatal, aquí se destacan los malos resultados académicos (24%), motivos laborales o búsqueda de empleo (14%), problemas ocasionados por la pandemia (10%) y problemas familiares o personales (10%) como se puede dar cuenta en el gráfico N°1.

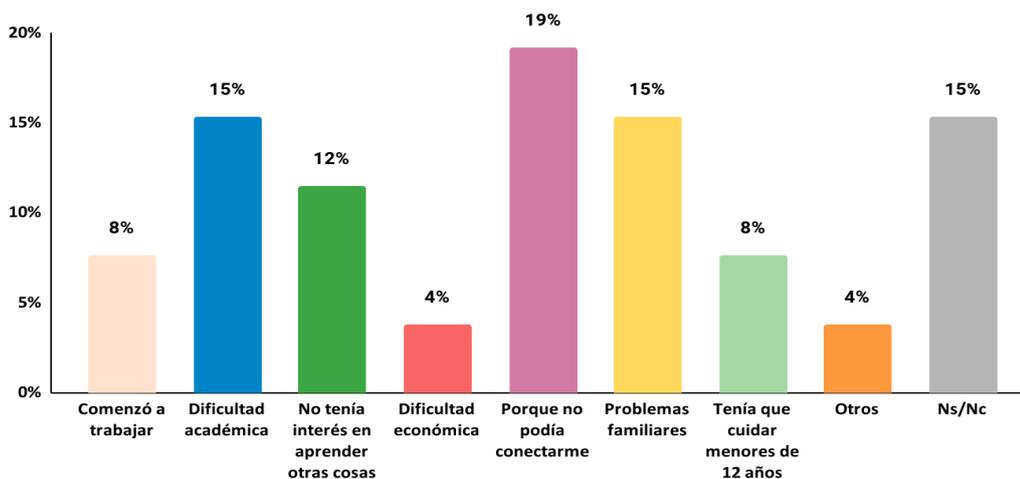
Figura N°1: Causales de interrupción de estudios



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

La pandemia de COVID-19 irrumpió recrudeciendo viejas desigualdades en la sociedad y en las escuelas (Bocchio, 2020; Ruiz, 2020; Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020), y que conforme al gráfico N°2, se puede observar su incidencia en las desvinculaciones escolares durante este periodo: los principales argumentos esgrimidos por los estudiantes como motivos que condujeron a dicha situación se centran en la imposibilidad de conectarse (19%), las dificultades académicas (15%) y los problemas familiares (15%).

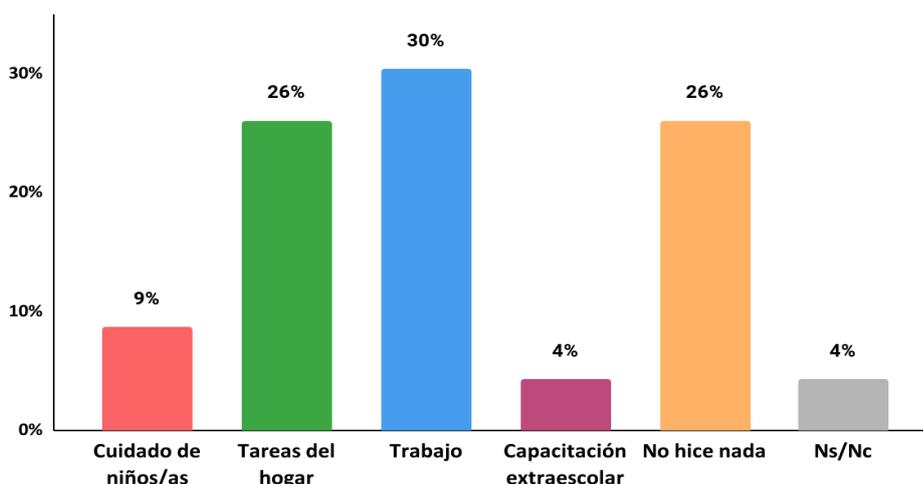
Figura N°2: Motivos de desvinculación con la escuela periodo 2020-2021



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

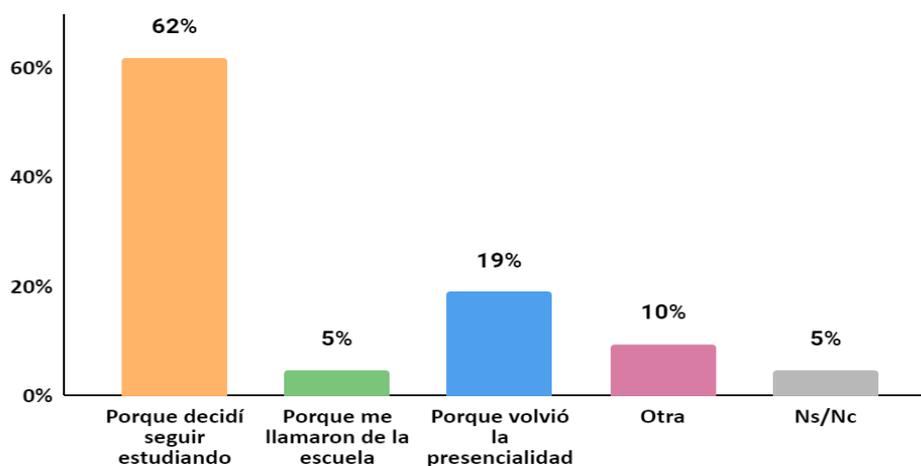
Las diversas dificultades estructurales y subjetivas generadas por la COVID-19 condicionaron las trayectorias escolares, conduciendo incluso a la desvinculación de algunos estudiantes. Dichas desvinculaciones, particularmente en jóvenes de poblaciones en situación de vulnerabilidad, implicaron la utilización de ese tiempo en actividades productivas o reproductivas de la vida y economía familiar. Particularmente, entre las actividades que los estudiantes realizaron en el periodo de desvinculación con la escuela (Gráfico N°3) se destaca que el 30% dedicó su tiempo al trabajo remunerado (ya sea fuera del hogar con colaboración con emprendimientos familiares), seguido por quienes se dedicaron a las tareas del hogar o no hicieron nada (26% en cada caso).

Figura N°3: Actividades realizadas durante la desvinculación



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

Por otro lado, se ha indagado sobre las revinculaciones de los y las estudiantes, las cuales dan cuenta de interrupciones temporarias escolares que abonan a la conceptualización de trayectorias reales (Terigi, 2009). La mayoría de los y las estudiantes se revincularon con la escuela en el primer semestre de 2021 (75%), seguido por el homónimo semestre de 2022 (10%). Mientras que los motivos destacados que condujeron a esta decisión se presentan en el gráfico N°4, mayoritariamente los estudiantes reconocen como motivo de revinculación escolar una decisión personal –muchas veces condicionada por la familia– (62%), seguido por factores estructurales como el retorno de la presencialidad (19%) u otros motivos (10%).

Figura N°4: Motivos que incidieron en la revinculación escolar

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

Tal como se observa en el desarrollo de los resultados, los factores que intervienen en las desvinculaciones escolares, aun con el agravante que significó la pandemia, son múltiples y en gran medida no fueron solucionados. Por otro lado, se destaca la gravitación de factores socioeconómicos en la vinculación escolar, dado que la disponibilidad de recursos fue el principal motivo de desvinculación –sobre todo en pandemia–. Y por último, la vigencia en el imaginario de los y las jóvenes y su familia en torno a la escuela como espacio de preservación o ascenso social, particularmente a partir del restablecimiento de clases parcialmente presenciales.

Reflexiones finales

Los fenómenos de segmentación, fragmentación y segregación en el sistema educativo argentino se han consolidado progresivamente y en sintonía con procesos de similares características en el orden socioeconómico. Estas transformaciones, atravesadas por la multiplicación de espacios escolares, redefiniciones en las estrategias familiares y de valoraciones simbólicas sobre la escuela condujeron a diversas formas de desarrollar trayectorias escolares entre los estudiantes. Hasta presentarse ocasionalmente situaciones de desvinculación escolar –definitiva o transitoria–, originadas por múltiples factores y condicionantes institucionales que favorecen u obstaculizan los procesos de permanencia escolar. Como reconocen Corica, Otero y Vicente (2022), “los diversos vínculos y formas de transitar la escolaridad remiten a la complejidad de las biografías y trayectorias inscriptas en su contexto, construcciones sociales y condicionantes institucionales” (p. 346).

Este panorama, el cual adquiere mayor contundencia por el impacto de la pandemia, permite dar cuenta de las aún vigentes deudas del sistema educativo en cuanto a la

asimilación de las trayectorias reales de los jóvenes (Terigi, 2009). Las trayectorias escolares están atravesadas por las estructuras de fragmentación escolar, que se observa con claridad al analizar los procesos de vinculación y desvinculación escolar por tipo de gestión a la que asisten los y las estudiantes, aun cuando provienen de similares orígenes socioeconómicos.

Como datos más relevantes, se observan las desigualdades en las trayectorias y vinculaciones escolares de los y las estudiantes en base al tipo de gestión escolar a la que concurren, quienes asisten a establecimientos estatales han tenido mayores niveles de repitencia tanto en el nivel primario como en el secundario (en este último se presenta el mayor contraste), mientras que en materia de desvinculación son los únicos que se desvincularon de la escuela. La pandemia generó un impacto en las trayectorias escolares de todos los estudiantes, pero en materia de vinculación los mayores afectados fueron quienes asistían a escuelas estatales.

Las causas esgrimidas por quienes se desvincularon de la escuela (independientemente de la ocasión), muestran una gran diversidad de argumentos, vinculados mayormente a razones académicas, económicas o familiares. Mientras que las actividades realizadas durante su desvinculación se centraron en dedicarse a trabajar, ya sea en actividades remuneradas como en no remuneradas (tareas del hogar). En tanto, el claro motivo que propició el retorno a la escuela fueron las estrategias personales y familiares de continuar reconociendo a la escuela como espacio de preservación o ascenso social.

El abordaje desarrollado en el presente artículo adeuda aspectos de gran interés en perspectiva de analizar otras configuraciones de desigualdad, como las sexogenéricas, por modalidad escolar o incluso desde un enfoque interseccional. En este sentido, cabe remarcar que se trata de los primeros resultados de una investigación en curso y que se prevé desarrollarlos en próximas presentaciones.

Referencias bibliográficas

- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vazquez, E. (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina*. Universidad Nacional de La Plata, bajo la supervisión de Verónica Amarante, de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del programa de cooperación conjunto de la CEPAL y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega, “Promoting equality in Latin America and the Caribbean” (NOR/13/001-DDS).
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado de: <https://cutt.ly/vbEtY8h>

- Botinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad* (37), pp. 95-112. Buenos Aires: FLACSO.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1997). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre una teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Briascó, I., Corica, A., Granovsky, P., Verchelli, V. y Alfredo, M. (2020). *La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19: Una mirada de la educación técnico-profesional*. UNIPE.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, pp. 1139-1162.
- Cueto, C.M.D. y Luzzi, M. (2008). *Rompecabezas: transformaciones en la estructura social argentina: 1983-2008*. Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Espínola Hoffmann, V. y Claro Stuardo, J.P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, pp. 257-280.
- Gluz, N. (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (compiladores). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los particularismos neoliberales* (pp. 121-144). Los Polvorines: Co-edición UNGS (Instituto del Desarrollo Humano)/UAEM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales).
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC*, vol. 2021/1, papel 246, pp. 1-16. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1387/pce>
- Murillo, F.J. y Garrido, C.M. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educ. Soc.*, v. 38, n°. 140, pp. 727-750.
- Otero, A., Corica, A. y Vicente, M. (2022). *El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires*. En: Causa, M., Di Piero, E. y Santucci, P. (Comps.). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*, pp. 96-114. En: Memoria Académica. Ciudad

- Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5505/pm.5505.pdf>
- Otero, A., Corica, A. y Vicente, M. (2022b). El abandono escolar secundario: análisis sobre los factores influyentes en las interrupciones escolares en pandemia. *Revista Sudamérica*, N° 17, pp. 332-349.
- Rodríguez Durán, A.V. y Muro, M.M. (2020). Género y juventudes Argentinas: ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de “el problema del embarazo adolescente”? Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana*. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872020000300051&lang=es#fn1
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado de: <https://cutt.ly/ibEtp9n>
- Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C., Suertegaray, F. y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *RELAPAE*, (16), pp. 14-26.
- Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo postcoronavirus. *Nueva Sociedad*, pp. 17-38. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Revista Pro-Posiciones*, N° 3(48), vol. 16.
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. y Di Franco, M. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), pp. 1-18.
- Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), pp. 1-23.

Feminismo y educación en el Primer Congreso Femenino Internacional. Buenos Aires 1910: discursos inaugurales de Ernestina López y María Espíndola de Muñoz

Eunice Rebolledo*

Resumen

En el presente artículo se analizan los discursos inaugurales de dos mujeres educadoras pronunciados en el Primer Congreso Femenino Internacional realizado en Buenos Aires en 1910. El primero, de adscripción liberal, corresponde a la argentina Ernestina López y el segundo, con tintes anarco-socialistas, a la chilena María Espíndola de Muñoz. Desde un enfoque de género en los estudios de historia de la educación, realizamos un análisis crítico de los discursos desde la perspectiva laclausiana, identificando temáticas en las cuales prevalece la importancia de la educación de las mujeres para su emancipación. En este clima epocal, el movimiento social emergente visibiliza, con transcendencia internacional, la crítica al modelo patriarcal desde una perspectiva de derechos, en la cual se configuran sentidos de la educación de las mujeres en su constitución como sujetxs sociales, políticos y culturales. Ambas posiciones no son excluyentes de otras expresiones que circularon en los debates que tuvieron lugar en este evento.

Palabras claves: Congreso, mujeres, educación, feminismo, emancipación.

* Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y humanidades. Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon". CE: eunice.rebolledo@unc.edu.ar

Feminism and education at the First International Women's Congress. Buenos Aires 1910: inaugural speeches by Ernestina López and María Espíndola de Muñoz

Abstract

This article consists of an analysis of the opening lectures delivered by two female educators at the First International Feminist Congress held in Buenos Aires in 1910. The first speech, of liberal character, was given by Argentine Ernestina López, and the second, with anarcho-socialist elements, by Chilean María Espíndola de Muñoz. With a gender-focused approach to the research of the history of education, a critical analysis of said speeches has been conducted from a Laclausian perspective, identifying topics in which the relevance of women's education on their emancipation prevails. Within this epochal mood, the emerging social movement sheds light internationally on criticism of the patriarchal model from a perspective of rights in which meanings of education in women's construction as social, political, and cultural beings are configured. Neither position is exclusionary of other expressions circulating the debates at the event.

Keywords: Congress, women, education, feminism, emancipation.

Feminismo e educação no Primeiro Congresso Internacional de Mulheres. Buenos Aires 1910: discursos inaugurais de Ernestina López e María Espíndola de Muñoz

Resumo

Este artigo analisa os discursos inaugurais de duas educadoras proferidos no Primeiro Congresso Internacional de Mulheres, realizado em Buenos Aires em 1910. A primeira, de filiação liberal, corresponde à argentina Ernestina López e a segunda, com conotações anarco-socialistas, à chilena María Espíndola de Muñoz. A partir de uma perspectiva de gênero na história dos estudos da educação, realizamos uma análise crítica dos discursos na perspectiva laclausiana, identificando temas em que prevalece a importância da educação das mulheres para a sua emancipação. Neste clima de época, o movimento social emergente torna visível, com significado internacional, a crítica ao modelo patriarcal numa perspectiva de direitos, em que os significados da educação das mulheres se configuram na sua constituição como sujeitos sociais, políticos e culturais. Ambas as posições não excluem outras expressões que circularam nos debates ocorridos neste evento.

Palavras-chave: Congresso, mulheres, educação, feminismo, emancipação.

Introducción

Los estudios sobre el surgimiento del feminismo en Sudamérica han aportado al análisis que permite dimensionar la importancia que tuvo la cuarta parte del siglo XIX y principios del XX en la conformación de un movimiento que impulsó la reivindicación de la mujer, sus derechos y papel en las sociedades del momento (Lavrin, 2005).

Es posible advertir, hacia fines del siglo XIX, una creciente movilización de mujeres en el cono sur que se expresaba en las conexiones que entablaban para compartir inquietudes comunes que las unían, bajo un fuerte auge del internacionalismo socialista y el panamericanismo liberal. En este marco, se configuraban incipientes formas de hacer política en una sociedad patriarcal, se visibilizaban problemáticas sociales y se esbozaban posibles respuestas a través de la prensa, revistas, folletos y conferencias que reunían a representantes de diferentes latitudes. En este clima epocal, se desarrollaría en Buenos Aires el Primer Congreso Femenino de 1910 impulsado por la Asociación de Mujeres Universitarias Argentinas, considerado como punto de inflexión para el desarrollo de una conciencia feminista en el cono sur, en el que confluyeron socialistas, liberales y librepensadoras. Los cuestionamientos a la legislación imperante, las denuncias al abandono y explotación de las mujeres, la carencia de derechos, motivaron parte de sus presentaciones y propuestas. Según Dora Barrancos, “las letradas” impulsaron cuatro demandas fundamentales: la remoción de la inferioridad civil, la obtención de mayor educación, el auxilio a las madres desvalidas y la cuestión del sufragio, reclamo que se instalaba progresivamente en otras latitudes (2008).

La significatividad de este evento para el cono sur, radicó no sólo por ser el primero de su tipo y punta de lanza de otros que se organizarían a partir de él, sino porque condensó una serie de problemáticas comunes a las mujeres. La Actas del Congreso nos aportan un panorama de las lecturas que realizaban sobre su situación incluyendo la de *los niños*, problemática sentida a la que se aludía recurrentemente en los trabajos presentados.

Los temas-problemas a los que intentaron proponer soluciones, eran significados por mujeres provenientes de diversas latitudes, con variadas trayectorias y ámbitos de inserción y formación¹. Algunas, habían construido sus bagajes ideológico-filosóficos y culturales en ámbitos académicos, otras habían forjado su propia autoformación. Las ponencias presentadas a un colectivo de alrededor de mil congresistas pusieron sobre la mesa de discusión una gran diversidad de temáticas que se organizaron en diferentes secciones.

El estudio de las diferentes problemáticas tratadas en las comisiones del congreso da cuenta de un abanico de problemáticas y grupos sociales que se abordaron desde diferentes perspectivas. La educación se presentaba como un tema recurrente que, a la par de cambios

¹ En el Artículo 15 de las bases y programas del Congreso Femenino Internacional se menciona: “Serán miembros del Congreso a) Las delegadas oficiales de asociaciones, b) las delegadas de sociedades universitarias, institutos docentes, centros científicos, gremiales, cooperativos, periodísticos, benéficos, tanto nacionales como extranjeros...” (Primer Congreso Femenino, 2008 [1910], p. 32). La amplitud de la convocatoria se vio reflejada en las delegaciones de diferentes países representados por mujeres activas en diferentes ámbitos de la sociedad.

jurídicos, contribuiría al mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres. En este sentido, es importante indagar en el periodo, la recomposición de un escenario de debates y experiencias que se iban forjando en función de las necesidades que ellas interpretaban como prioritarias. ¿Qué educación demandaban las mujeres feministas, por qué, para qué y para quiénes? ¿En qué consistían sus propuestas? ¿Qué sentidos se construían en relación con la educación? ¿En qué marcos ideológico-políticos se inscribieron? ¿Con qué aspectos de la vida social, económica o cultural se articularon? ¿A quiénes representaban? Consideramos que este evento instaló en la agenda pública una serie de demandas por educación que ameritan ser indagados, así como sus derivaciones, impacto social y/o recepción por parte del Estado u organizaciones sociales en la década de 1910 y subsiguientes.

Las actas del congreso constituyen una fuente significativa aunque no suficiente, ya que no reúne todo el material trabajado. Según consta en ellas para su confección de la presentación final, se realizó una selección y recorte de ponencias presentadas por su extensión. No obstante, en este trabajo nos remitiremos a los discursos inaugurales del evento. Nos aproximaremos a ellos en tanto representativos de discursos políticos, desde la perspectiva laclausiana, que sostiene la pluralidad de posiciones de sujeto – raciales, sexuales, institucionales, etc. – que son sede de una pluralidad de antagonismos y por consiguiente de otras tantas reivindicaciones. En ese sentido, se reconoce una heterogeneidad constitutiva de los sujetos políticos en el juego de la democracia donde se construye hegemonía (Laclau y Mouffe, 2015). En la significación que adquiere la articulación entre feminismo y educación convergen, en la inauguración de este movimiento social emergente, dos miradas construidas desde matrices ideológicas diferentes, aunque con puntos de coincidencia respecto a lo que la educación produciría en las mujeres y su impacto social. El primero es de la argentina Ernestina López, con sesgos liberales y el segundo corresponde a la chilena María Espíndola de Muñoz, con tintes anarco-socialistas. Dos mujeres de trayectoria en la educación de mujeres en sus respectivos países.

Para comenzar en este artículo, realizaré una breve contextualización del Congreso de 1910 en el que abordaré cuestiones organizacionales para luego referirme a las autoras de los discursos inaugurales recuperando algunos aspectos de sus trayectorias. Seguidamente, profundizaré en el análisis de los mismos identificando temáticas que configuraron sentidos sobre la educación de las mujeres en su constitución social, política y cultural.

El congreso de 1910 en el contexto de la celebración del Centenario

La celebración del centenario de la independencia acarrió una movilización importante de diversos sectores en un contexto de profundos cambios demográficos por los afluentes inmigratorios, el desarrollo lento pero constante del capitalismo y las desigualdades sociales con el consecuente proceso de organización obrera. Buenos Aires se constituyó, para este entonces, como un centro de álgidos debates en torno a la construcción de la identidad nacional que derivó en un clima de efervescencia de eventos conmemorativos que atravesó

diferentes dimensiones sociales, económicas, culturales y educativas (Terán, 2008; Puiggrós, 1990).

En este marco, se constituyó la Asociación de Mujeres Universitarias Argentina (AMUA) que nucleaba un destacado grupo de mujeres, entre las que se encontraban Petrona Eyle, Cecilia Grierson, Elvira Rawson, Julieta Lanteri, Paulina Luisa, María Abella Ramírez, entre otras, quienes se abocaron a la organización en Buenos Aires del Primer Congreso Femenino Internacional. La AMUA resultaba de un desprendimiento del Consejo Nacional de Mujeres, organismo surgido en 1900, resultando esta última el ala más conservadora con injerencia de los sectores católicos (Vignoli, 2019).

El Congreso fue celebrado entre el 18 y 23 de mayo de 1910 en Buenos Aires. Su lema “*Trabajar... debe ser el empeño de todas las mujeres*” (sic) instaba a la movilización en la vida social, cultural y política de las mujeres. El carácter reformista del evento, fue eco de voces diversas en el que se disputaron sentidos en torno a la causa de la mujer. Los énfasis muchas veces contrapuestos y ambiguos dieron cuenta de diferentes intereses de sectores sociales representados, políticos y religiosos, que actuaron como matrices discursivas de las que se valieron las mujeres para construir sus propuestas en un campo de problemáticas que excedían las causas feministas. Las mismas representaban, en alguna medida, los derechos negados a amplios sectores de la población de diferentes *géneros*², edades y clases sociales, ya que encontramos referencias a personas con limitaciones físicas (ciegos, hipoacúsicos) o “anormales”, niños “débiles” o desnutridos, etc.

Las mujeres intelectuales se autocomprendieron como guías de los cambios que los nuevos tiempos demandaban. Los sometimientos legales y sociales impuestos no debían ser obstáculos para una liberación que dependía de su propia iniciativa y aprovechamiento de los derechos de los que gozaban de acuerdo a la interpretación que hacían de la Constitución Nacional para hacer uso de los mismos en el ámbito civil y político, en tanto se planteaba la igualdad de los ciudadanos. En este sentido, el congreso debía crear entre las mujeres una conciencia común de género y luchar contra los prejuicios relativos a la capacidad intelectual de la mujer para el desempeño de distintas funciones sociales y en especial el acceso a la educación. De esta manera, se hacía pública la voz de las mujeres provenientes de diferentes países de Latinoamérica y Europa, contándose con la participación como miembros honorarios a diversas mujeres de la ciencia y la cultura como Mme. Marie Curie, Ada Negri y Ellen Key, la conocida María Montessori entre otras tantas europeas. De un sin número de trabajos provenientes de diversas latitudes, que abordaron una amplia variedad de problemáticas, se realizó una selección publicados en las actas del Congreso. La Sección Educación, Letras, Artes e Industrias, consta de treinta y un trabajos, la Sección Sociología veinticinco, ocho en la Sección Ciencias y diecisiete en la Sección Derecho.

El congreso constituyó la visibilización de un proceso de intercambios de experiencias que venía gestándose en diferentes países, con problemáticas compartidas por parte de las

² No referimos a géneros en tanto las mujeres, al hacer referencia a los niños, incluyen a varones y mujeres de acuerdo a la norma lingüística de la época.

mujeres en un contexto de expansión del capitalismo y procesos de industrialización que traccionaban cambios demográficos, productivos, sociales y culturales propios de sociedades en plena transformación.

La lucha por el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres en una sociedad profundamente patriarcal se sostuvo primeramente en el igualitarismo de los derechos civiles como tratamiento privilegiado ante la desigualdad entre varones y mujeres.

Cabe considerar que el evento liderado por mujeres con trayectorias educativas en el campo de las letras, filosofía, medicina, jurisprudencia, educadoras, algunas provenientes de las emergentes clases medias, convocaron a congéneres de similar perfil educativo y de posición social. Muchas de ellas tenían relación con experiencias asociativas promotoras de los derechos de las mujeres en sus países de origen lo que nos sugiere la hipótesis de la conformación de redes de relaciones que venían construyendo de carácter internacional. Estos vínculos se sostenían, en algunos casos, por las circunstancias del exilio³, o por propia iniciativa, a través de viajes que les permitían el conocimiento e intercambio de experiencias, material bibliográfico, o por afinidad en el posicionamiento que iban adquiriendo en relación a los cuestionamientos civiles, jurídicos e ideológicos de la sociedad patriarcal.

Una línea preponderante en estos discursos fue su carácter reformista, en el sentido de un cambio que debía operarse socialmente desde la constitución de un nuevo ethos, la mujer concebida como individuo y sujeto social en el contexto de profundos cambios económicos, sociales y culturales que se gestaban a comienzos del siglo. Para que operara este cambio, se pensaban una serie de atributos, herramientas, prácticas, espacios, dispositivos que hacían a las condiciones de posibilidad para su desarrollo. Se pone en discusión y en disputa política la condición femenina desde las interpretaciones de sus propias problemáticas. Mamilovich (2022) sostiene que se encuadra la disputa dirigida no solo al público oficial, el “gran público de varones”, sino también a las damas de la Sociedad de Beneficencia reunidas entre el 11 y el 16 de mayo en el “Primer Congreso Patriótico de Señoras de América del Sud”, organizado por el Consejo Nacional de Mujeres. Mientras este último subraya la labor patriótica y social, tomando distancia de las ideas feministas, en el primero prevalece el agenciamiento de las mujeres que “ingresan en la esfera de lo políticamente discutible unas preocupaciones descartadas por la tradición en virtud de su inscripción en la esfera de lo privado-doméstico y, por ende, consideradas “naturales” y no sujetas al debate público” (Mamilovich, 2022, p. 56).

Es probable que en el proceso de organización de ambos eventos las mujeres hayan construido alianzas estratégicas con sectores políticos simpatizantes, para el financiamiento o habilitación de espacios que requerían para su funcionamiento. Respecto a CFI, en las actas se agradece al presidente del Consejo Nacional de Educación por haber cedido las instalaciones de la escuela Presidente Roca para las sesiones del congreso “donde las mujeres han llegado

³ A modo de ilustración citamos a Clorinda Matto de Turner, escritora peruana defensora de los derechos de los indígenas y las mujeres quien debiera exiliarse a fines del siglo XIX, Si bien fallece un año antes del congreso los estudios sobre su permanencia en Buenos Aires permiten visualizar las redes intelectuales de las que formó parte (Zanetti, 1994).

a sentarse en los bancos de una escuela para estudiar las cuestiones de alto interés social” (Elvira Lopez, Sesión de Clausura, 2008 [1910], p. 489).

En el caso que nos convoca, también podemos advertir la tensión que provocaban discursos más radicalizados de las causas feministas, como los anarquistas, que fueron resistidos por los sectores progresistas. Estos, si bien promovían la educación de las mujeres y su inserción laboral en diferentes ámbitos sociales, presentaban recaudos a la hora crear condiciones posibles para ampliar sus márgenes de participación política, so pena de que las mismas abandonaran tareas tradicionalmente asignadas. Las tensiones provocadas al maternalismo imperante pudo haber limitado procesos de transformaciones más profundas en las primeras décadas del siglo que debilitaron, por ejemplo, la causa sufragista.

Una aproximación a las trayectorias de vida de Ernestina López y María Espíndola

A los fines de este trabajo, realizamos una breve aproximación a las trayectorias de vida de estas mujeres cuyas huellas en el campo de la historia de la educación están siendo estudiadas (González, 2023). En la línea de Paula Caldo (2010), referirnos a las vidas de estas mujeres implica recuperarlas como factores que pusieron en tensión los valores hegemónicos no solo del proceso histórico donde se desarrollaron, sino también en el contexto de producción historiográfico que permite pensar la *otredad* borrada del pasado. En este sentido, “las historias de vida revelan que las mujeres maniobraban en un marco de relaciones desiguales, acomodándose a ellas, negociándolas o subvirtiéndolas de maneras distintas y con frecuencia sutiles (...)” (Caldo, 2010, p. 44).

Ernestina Lopez fue hija del “pintor sin mano”, quien pintara las batallas libradas en la guerra de la Triple Alianza, Don Cándido López (1840-1902). Formó parte de la prole de doce hijos de una familia que conoció de dificultades económicas. Cierta estabilidad económica y roce con círculos artísticos e intelectuales progresistas probablemente fueron condiciones que favorecieron que, al menos tres de las hermanas se identificaran con las vanguardias feministas que venían gestándose desde el siglo XIX.

En 1901, de un total de 9 graduados que conformaron la primera camada de egresados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, creada en 1896, 4 eran mujeres y entre ellas estaban las hermanas Ernestina y Elvira López. El nombre de Elvira tendría particular resonancia por ser la autora de la tesis doctoral de Filosofía defendida en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Buenos Aires *El movimiento feminista. Primeros trazos del feminismo en Argentina*. De ese modo, se convertía en la primera mujer doctora en Filosofía. Ernestina siguió el derrotero de su hermana mayor al egresar de la misma dependencia con el título de doctora en Letras. Su faceta de educadora y escritora la combinó simultáneamente con su militancia feminista. En 1900, participó en la creación del Consejo Nacional de Mujeres y más tarde en el comité editorial de la revista de dicha institución. En 1906, las hermanas se suman al Centro Feminista, dirigido por una amiga de ellas, Elvira Rawson de Dellepiane, e integrado por mujeres médicas y militantes

obreras como Julieta Lanteri, Sara Justo, Alicia Moreau y Petrona Eyle, entre otras. Esta decisión marca un alejamiento de posturas más conservadoras para participar activamente en la organización del Primer Congreso Feminista Internacional de 1910 como integrante de AMUA (López, 2009).

Su espacio de inserción laboral se proyectó en ámbitos educativos. Ya sea en la dirección del Liceo de Señoritas, en la Escuela Modelo Presidente Sarmiento y, posteriormente, como docente de la Universidad Nacional de la Plata. Sus tareas pedagógicas estuvieron movilizadas por la permanente búsqueda y reflexión del movimiento progresista norteamericano que influyó en sus producciones como escritora de artículos pedagógicos, libros de lectura y material didáctico para las escuelas (Mosso, 2022). Varios de estos fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación y editados por el Monitor de la Educación Común.

Mientras desarrollaba sus tareas docentes, como escritora y militante, contrajo nupcias con un hombre reconocido en el medio educativo y padre de su única hija, Alicia. Nos referimos a Ernesto Nelson con quien, en 1905, había formado parte de la delegación argentina que participó en la Feria Pedagógica de Saint Louis, Estados Unidos. Para ese entonces, Ernestina se desempeñaba como directora del Colegio Presidente Sarmiento. Nelson, pedagogo –quien además se desempeñaría como profesor de escuelas normales e inspector de escuelas secundarias– tendría una vasta trayectoria en la difusión del ideario del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina en vistas a aportar a una reforma educativa que desterrara las reminiscencias de un catolicismo todavía presente en sus matrices culturales y educativas, lo que era interpretado como un obstáculo para la democratización de las sociedades modernas. Fue, además, un activo promotor de la Asociación Cristiana de Jóvenes de raigambre protestante.

La influencia americanista estuvo presente en la vida de Ernestina, quien se hizo eco de los procesos de democratización social propios del siglo XIX en los Estados Unidos y el surgimiento de los movimientos feministas. Encontramos algunos indicios de la recuperación de la línea del feminismo norteamericano de Sarah Margaret Fuller, reconocida periodista y escritora trascendentalista de Nueva Inglaterra, quien escribió un tratado sobre los derechos de las mujeres: *Woman in the Nineteenth Century* (1843). Esta obra articulaba concepciones de la razón, religión y belleza para sostener la necesidad de cambiar la desigualdad de las relaciones entre los sexos. En esa misma línea de reivindicaciones, se iniciaron las primeras organizaciones feministas entre cuyas promotoras se encontraba Elizabeth Peabody, impulsora del Kindergarten en Massachussets. Tanto Juana Manso⁴ como Domingo Faustino Sarmiento en sus respectivos viajes por los EEUU entablaron vínculos con el *trascendentalismo*. Este movimiento intelectual tuvo como referentes a escritores, pedagogos, filósofos como Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Elizabeth y Mary Peabody de Mann, Horace Mann, entre otros, quienes a mediados del siglo XIX, participaron de un proyecto de reforma

⁴ En el seno de este movimiento se había forjado un pensamiento sobre la mujer en el que abrevó Juana Manso. Ella, desde su Álbum de Señoritas (1854), reivindicaba a la educación como “la gran panacea para menguar iniquidades y equilibrar las diferencias” (Barrancos, 2007, p. 115).

social y cultural basado en la educación progresista, que inspiró en parte la obra educativa sarmientina y fue difundido por sectores protestantes liberales en América Latina (Rebolledo, 2018).

Ernestina retomaría esta línea de pensamiento formando parte de los sectores que tempranamente reivindicaban la figura de Sarmiento, la educación laica, la separación de la Iglesia y el Estado y la proyección de la mujer hacia ámbitos sociales, culturales y políticos, desde una concepción igualitaria de los sexos como condición indispensable para el progreso moral de la humanidad.

Otra de las disertantes en el congreso inaugural fue la chilena María Espíndola de Muñoz, sobre quien encontramos escasas referencias. Nació en Ovalle, Chile en 1859 y falleció en Chillán en 1915. Fue una adelantada para su época respecto a la educación de la mujer. Incursionó en las letras como periodista y poetiza. Sus prosas y versos fueron publicados en *El Constituyente de Copiapó* y *La Situación*, de Vallenar, con el seudónimo de Auristela del Campo. En Valparaíso, realizó estudios pedagógicos para dirigirse luego a Inglaterra, Alemania y Francia y conocer los avances en la educación en esos países. Junto a su marido Jerman Muñoz creó el Liceo Americano de Señoritas en 1898, en torno al que reunió a destacadas personalidades del ámbito cultural. Sus egresadas, probablemente de sectores pudientes, continuaban estudios en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Del estímulo a la creatividad que impulsaba la institución resultó la publicación *Revuelos: revista mensual de las alumnas del Liceo Americano de Señoritas de Chillán*, que apareció por primera vez el Día del Trabajo, fecha en que recientemente cobraba fuerza en el mundo (1-V-1907). La revista abarcaba temas sobre letras, artes y ciencias. Las inquietudes sociales se reflejaron en la creación del Asilo de Niños Proletarios con el propósito de alentar la sensibilidad social de las alumnas (Witker, 2001).

Su corta vida dejó huellas en su paso por el I Congreso Científico, en Chillán, en el que leyó el poema: Canto a la ciencia (1898), el I Congreso General de Enseñanza Pública, ponencia: Conveniencia de dar a la mujer educación física y a la vez práctica (1902). También en el VII Congreso científico, Valdivia (1903), el IV Congreso Nacional y I Panamericano, Santiago, con su ponencia: Sobre la evolución social, económica e intelectual de la mujer (1909), y el Congreso Interamericano Femenino al que hacemos alusión en este trabajo, al que concurrió integrando la delegación oficial encabezada por el Presidente Pedro Montt.

A continuación, nos detendremos en el análisis de los discursos inaugurales. Nos interesa recuperar las fuentes sobre las que abrevaron para desafiar los patrones de feminidad que formaron parte de un proceso dinámico en el que se recrearon discursos significados en un contexto de relaciones desiguales que interpelaron desde diferentes constructos ideológicos.

La influencia americanista en el discurso de Ernestina López

Ernestina López compartió el privilegio de los discursos inaugurales con la chilena María Espíndola de Muñoz, ambas docentes y escritoras, formadoras de maestros. Intentaremos

aproximarnos a las particulares relaciones que se establecen entre educación y feminismo desde las matrices ideológicas de los discursos de estas dos exponentes, que nos dan una pauta sobre la heterogeneidad discursiva prevalente en este significativo evento. Particularmente el discurso de Ernestina López interpelaba a las mujeres como sujeto individual y social en el contexto de profundos cambios económicos, sociales y culturales que se gestaban a comienzos del siglo. Para ello, recuperaba al movimiento feminista norteamericano, que en sus inicios formulara demandas por derechos ciudadanos a la par de las reivindicaciones antiesclavistas que reclamaban por la igualdad legal de los negros y su ingreso a la esfera de lo público:

Quando en los Estados Unidos fue sonada la hora de preguntarse hasta cuando subsistiría la abominable distinción entre hombres libres y esclavos...las mujeres de la Unión fueron las primeras en tomar la defensa del débil, y a una mujer, se debe, que con su obra *La Cabaña del Tío Tom*, se iniciara la campaña para abolir esa institución infamante. (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 57)

En esa línea, también hacía alusión a las luchas antialcoholistas para ilustrar los roles que asumían las mujeres en diversas latitudes. Discursivamente se configuraba la mujer cosmopolita que asumía causas universales, impulsora de procesos de humanización y pacificación, en franca oposición a las guerras:

Si las dignas patricias de 1810 ofrecían al mundo un alto ejemplo de valor y abnegación no rehusando un lugar en el peligro, junto a sus esposos e hijos.... “Esos había sido tiempos “del patriotismo bélico” para ceder paso relaciones más cordiales, a la unidad de las mujeres de las “naciones civilizadas de Europa y América” en torno a una causa común el “mejoramiento de la humanidad”. (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 58)

Ernestina impulsaba en su discurso la panacea de la unidad de las mujeres “de todas las posiciones sociales, entre las obreras de todos los gremios, entre las que trabajan en el silencio del hogar y en la acción militante de las asociaciones”. Llamaba a “las mujeres de ciencia, a las industriales, a las madres de familia, a todas las mujeres en fin, de buena voluntad que en una u otra forma se interesen por los problemas sociales” (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 60).

El feminismo en tanto acción racional y correctamente enmarcado desde un punto de vista ético, apuntaba a que la mujer “adormecida” se percatara del potencial de su influencia en diversos órdenes de la sociedad a partir de sus posibilidades intelectuales, artísticas, de servicio. Más allá de las fronteras del hogar, la mujer encontraría su completa identidad en la esfera pública en la que adquiriría sentido su existencia a partir del desarrollo de una sensibilidad social. Por ello, en línea con el pensamiento liberal, la salvación de la mujer y su promoción individual era posible fundamentalmente por la educación, condición de posibilidad clave

para esa transformación. Integral y racional “para combatir la frivolidad, el sentimentalismo, la vanidad, la ambición, el temor, la hipocresía, el fanatismo y la superstición”, la educación debía proporcionar un bagaje cultural que rompiera con modelos preestablecidos, tradiciones y prejuicios.

En el discurso, se intentaba compatibilizar el mundo público, el del trabajo, el desarrollo de las artes, el servicio con el mundo privado, la familia. Sin embargo, sobre esta última se mantenía el irrevocable mandato social que debía cumplir con responsabilidad y racionalidad. Podía no casarse y engendrar hijos si era de su preferencia, pero si lo hacía debía prepararse para ejercer la maternidad y ser pilar de la familia. En este sentido, aludía a la concepción organicista del positivismo comteano, en tanto la familia era base de la sociedad. Sus argumentos en contra de quienes se oponían al trabajo de la mujer porque la alejaba de sus funciones en el hogar se sostenían en que habría razones justificables como “la razón económica que la impulsa a mejorar su condición y la de los suyos y la necesidad y el deber que se siente de contribuir con sus propias energías o talentos a mejorar la situación de los demás” (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 61). Según su mirada, estos argumentos derribaban las objeciones contra la libertad de trabajo. A partir del progreso del feminismo la situación de la mujer debía sostenerse “en la independencia económica única que permite la libre y digna ejercitación de la personalidad” (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 63). En este sentido, reclamaba a los gobiernos el asumir la responsabilidad de la educación de las mujeres, pero al mismo tiempo las interpelaba sosteniendo:

si la educación femenina no ha avanzado todo lo que pudiera, es porque la mujer misma no se ha propuesto seriamente conseguirlo... en tanto condición de emancipación... El individuo no es libre porque las leyes lo declaren... ella será libre y responsable cuando surjan de los intimo de su voluntad la fuerza de usar de su derecho y el valor de asumir su deber ante el mundo. (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 62)

Su mirada enfatizaba en la responsabilidad de la salida a una iniciativa individual y meritocrática. Lejos estaba de abordar las causas de desigualdad del sistema social, político y económico, y de género que otras contemporáneas, como las anarquistas, lograban visualizar (Martínez Prado, 2015).

El discurso educativo se proyectaba hacia una dimensión privada del orden de lo doméstico para fortalecer y sostener que la función maternal:

Se elevará para asentarlos sobre la base de las grandes leyes científicas que rigen cada vez más los fenómenos humanos (...) Ese instinto maternal no sacia el amor del propio hijo sino que se proyecta a la humanidad, de allí que el congreso contribuye mediante su programa a preparar el advenimiento de una era en que la mujer siendo más dueña de sí misma pueda tener una acción más intensa en la sociedad. (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 66)

La función maternal se proyectaba hacia una dimensión social, posible desde su emancipación lo que otorgaba un giro discursivo sobre la maternidad circunscripta al ámbito privado. De esta manera, se reforzaba la capacidad espiritual de las mujeres para ser madres en un sentido más amplio, que se constituía en deber ser desde un imperativo al que parecía no poder renunciar. Es posible inferir en esta preocupación un incipiente posicionamiento del problema del cuidado como problema público, objeto de políticas que trascendía las barreras de lo privado para desprivatizarlo. La intervención del Estado debía garantizar la educación de las mujeres para ejercer esa función que el momento histórico le demandaba. En este sentido, estas ideas formaban parte de un clima maternalista imperante a comienzos del siglo aunque diferían los sentidos, los fines, los valores que las distintas expresiones feministas le adjudicaban al término. Esta actitud maternal, que Marcela Nari conceptualiza como **maternalismo político** o **feminismo maternal**, formaba parte de los movimientos feministas en diferentes latitudes que habían luchado por obtener derechos sociales que por justicia les correspondían a las mujeres y por los derechos políticos que harían posibles las transformaciones sociales a las que aspiraban. De este modo, se realizaba conceptualmente un corrimiento de la función natural, aquello propio de las mujeres en términos de instinto maternal, para proyectarse en actitudes y valores considerados imprescindibles hacia la sociedad: “La abnegación, el cuidado del otro..., la ética de la responsabilidad, que habían sido erigidos como premisas morales “privadas”, eran extendidos a lo público-político por las feministas” (Nari, 2004, p. 241). Según Ernestina:

(...) las reivindicaciones que el feminismo persigue están basadas en el derecho natural de los individuos: libertad de trabajo, los beneficios de una educación amplia, una legislación basada en la equidad y el derecho a interesarse por las cosas y los seres que la rodean, son aspiraciones legítimas que alcanzadas, permitirán a la mujer realizar por completo su obra de elevado humanismo. (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 66)

El rol del Estado en garantizar una educación laica para las mujeres desde una concepción amplia se proyectaría en una demanda por educación integral con influencias del progresismo norteamericano, de corte científicista y a la vez espiritualista. Es posible advertir elementos de este pensamiento educativo en su obra pedagógica.

Contraria a perspectivas biologicistas que la segregaban como inepta para el desempeño de ciertas tareas, sostenía:

Si es indudable que la inteligencia femenina tiene sus características, su manera propia de ver y juzgar, si sus creaciones ofrecen fisonomía distinta a la del hombre, considérese lo que ganará la humanidad el día en que a las obras de este, a sus invenciones y perfeccionamientos, se alíen las de la mujer, produciéndose por su combinación obras múltiples que no reflejen ya el ideal de una parte del género humano, sino el de la humanidad toda. (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 54)

Por ello definía al movimiento feminista como:

La acción inteligente y bien intencionada de la mujer, que compenetrándose de su papel trascendental en la sociedad, no quiere vivir una vida de egoísmo tranquilo pero estéril encerrada en las cuatro paredes de su casa, sino que intenta irradiar su influencia fuera de ella, sea contribuyendo al mejoramiento material de la sociedad, cooperando a su elevación intelectual, suavizando los dolores ajenos, dulcificando las costumbres o embelleciendo la vida por la influencia del arte, propagando ideas sanas, amparando al niño, defendiendo el derecho del débil, o simplemente preocupándose de hacer de sí misma un ser capaz de empuñar la vida, en lugar de un cuerpo inerte abandonado a su corriente (...) esa tendencia empieza a manifestarse y luchar por crecer a medida que se afirma en la mujer la conciencia de sus derechos y sobre todo de sus deberes (ante el mundo). (...) la mujer argentina tiene el derecho de reclamar un sitio honroso para sus educacionistas, sus redactoras de periódicos, sus médicas, sus artistas y para sus trabajadoras, en fin, que, en el laboratorio, en el taller o en el seno de las asociaciones filantrópicas, hacen obra profundamente feminista, mal que pese a algunas oírse así calificadas, porque entendemos que trabajan por levantar el nivel material y moral de su sexo, y eso y no otra cosa es el feminismo. (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 55)

A su entender, la educación que proyectaba a la mujer a diferentes tareas en la sociedad era condición para la “independencia económica, única que permite la libre y digna ejercitación de a personalidad” (Primer Congreso Femenino, 1910, p. 63). Estimularla al trabajo debía acompañarse de la protección de las leyes laborales que permitieran “substraer del abuso a las que por su debilidad constituyen elementos de explotación, velar por la higiene (...) hacer llevadero y proficuo el trabajo en todas las formas...” (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 56).

Por otra parte, la unidad que plantea Ernestina en su discurso “más allá de religiones e ideologías”, se distanciaba de manifestaciones en su expresión combativas para plantear una moderación enmarcada en el pacifismo y el gradualismo en los cambios sociales de neto corte liberal diferenciándose de las anarquistas y/o comunistas (ausentes en este congreso). En este sentido, sostenía: “No persigue reivindicaciones violentas, ni pretende cambiar radicalmente el orden establecido; es simplemente femenino, lo que significa que se propone exponer los intereses de la humanidad por boca de las mujeres” (López, Discurso inaugural, 2008 [1910], p. 60).

Es posible encontrar relaciones con líneas del pensamiento liberal formuladas por las feministas como Anne Wheeler, Harriet Smith o M. Wolfstonecraft en la medida que el feminismo avanzaba hacia la denuncia de las situaciones de injusticia de las cuales eran víctimas las mujeres, como población y el efecto negativo que esto producía no sólo sobre

ellas, sino al *interés común*, es decir al conjunto de la sociedad tal como se reflejaba en el discurso (Delgado Pastor, 2016).

María Espíndola de Muñoz y la resignificación del anarquista Jacques Novicow

María Espíndola se expidió con un elocuente y breve discurso que dejó planteadas algunas líneas significativas que tuvieron como fuente de inspiración la obra de Jacques Novicow⁵ a quien menciona en su discurso. Consideramos, dadas las líneas planteadas, hacer referencia a la obra del autor *La Emancipación de la mujer*, escrita en 1903, traducida y editada y traducida al español en Madrid en 1910.

La disertante comenzó su discurso enfatizando en el progreso como corriente conducente a la *verdadera felicidad*, que debía incluir a la mujer a partir de su acceso a la educación.

Esa corriente benéfica está indicada a la mujer en la educación científica que la libra de todo prejuicio porque se funda en la *razón*, en la *justicia* y en la *verdad moral*. A la sombra de esta gran conquista, la mujer desarrollará todos sus ideales, porque se habrá desprendido de la esclavitud de la ignorancia, que es la noche del alma, la ausencia del pensamiento, y la negación de la personalidad humana. (Espíndola, 1910, p. 70) (El destacado es nuestro)

En este texto, Espíndola conceptualizaba el progreso desde el ideario de Novicow quien proponía la *razón*, la *justicia* y la *verdad* como claves de su esquema sociológico crítico, político y cultural que cuestionaba el orden social instaurado sobre las desigualdades sociales y sexuales producidas por las instituciones sociales. Una de ellas era el matrimonio, que legitimaba la desigualdad sexual, fundamento del orden social que sometía a la mujer a una subordinación basada en la injusticia. Según el autor, a partir del mismo, sus derechos civiles, políticos y sociales son violados según el prejuicio de la inferioridad corporal e intelectual. Causa de innumerables sufrimientos para las mujeres, el matrimonio era *error que engendra el dolor*, frase que Espíndola recuperaba en su discurso. A partir de esta idea, citando a Novicow, hacía referencia a la evolución de las costumbres sociales favorables a la felicidad de ambos sexos cuya base estaba fundada en la *racionalidad* y en una *moral natural*. En este esquema, la educación científica era imprescindible para un cambio en las costumbres y su estudio minucioso, ya que las vigentes no correspondían al nuevo clima civilizatorio.

La mencionada idea se articulaba con aquellas disposiciones de la mujer que la potenciaban para transitar la lucha intelectual, fase pendiente de la civilización humana. La autora recuperaba en la historiografía liberal la obra emancipadora como contexto de

⁵ El autor cuyo nombre ruso fue Jakov Aleksandrovič Novikov (1849-1912), estudió derecho en la Universidad de Odessa, donde se interesó por los temas sociales y luego pasó a ser profesor en la misma universidad. Se convirtió en miembro y vicepresidente del Instituto Internacional de Sociología. Pasó parte de su vida en Francia y escribió la mayoría de sus obras en francés.

significación de lo que la mujer estaba llamada a completar mediante el uso de esa libertad “para pensar, sentir y obrar”, conforme ya no a las tradiciones sino a la razón y a los derechos. Recupera una idea de Novicow, en la que el conflicto⁶ no se negaba, sino que se resolvía desde el enfrentamiento ideológico, posible en pueblos libres:

(...) Hay que hacerse dignos de la libertad, hay que completar la obra (se refiere a las luchas independentistas), conquistando el libro que es la luz, y con la pluma que es la espada del pensamiento, en la lucha serena de las ideas, esa otra preciosa libertad, sin la cual no valdría la primera la libertad de pensar, la libertad de sentir y obrar conforme a la razón y a los innegables derechos de cada ser nacido bajo la República, que es la insignia de los pueblos libres. (Espíndola, 1910, p. 71)

Si bien el acceso al saber contribuía a la formación de la personalidad de la mujer expresado en *el pensar, sentir y obrar por sí sola*, en el discurso de Espíndola la posicionaba al lado del hombre, en el esquema matrimonial. Sin embargo, es posible advertir un desplazamiento de las funciones puramente maternas para ponerse a la altura del hombre:

Se formaría su propia personalidad y llegaría a ser no sólo la madre que cría a sus hijos, como algunos pretenden, sino que sería la esposa respetada, la amiga cariñosa, la mentora consultada, es decir, la otra mitad del alma del compañero del hogar. (Espíndola, 1910, p. 71)

Esta idea se reforzaba hacia el final del discurso distanciándose del ideario de Novicow quien reivindicaba la unión libre y la familia constituida en base a verdaderos lazos de afecto, desde donde se fundaba la moral desligada de normas religiosas y sociales. La recolocación discursiva realizada por Espíndola omitía uno de los aspectos más revolucionarios del ideario del autor en tanto no trastocaba las bases de la desigualdad sexual que legitimaba el poder patriarcal desde el contrato sexual que subordinaba y relegaba a la mujer al ámbito del hogar, cuestión que era argumentada extensamente en su obra.

Espíndola posicionaba a la mujer en la corriente del progreso otorgándole el estatuto de *madre de la humanidad*. En Novicow, una madre educada era consciente de sus derechos civiles y políticos y se transformaba en la principal transmisora de la *conciencia del derecho* a sus hijos lo que fortalecía los cimientos de la patria “como *macizo en el que reposa la nación*”. Novicow reconocía en la mujer una fortaleza para la lucha sin tregua de las mujeres polacas en contra de la rusificación y la germanización: “Por la privación de los derechos políticos

⁶ Novicow desde la perspectiva positivista-evolucionista del progreso de las sociedades, sostiene la necesaria utilización de la razón para evitar las guerras. Reconoce en la dinámica social el conflicto inherente a la naturaleza y a las sociedades que evoluciona hacia formas de resolución cada vez más racionales. En la medida que las sociedades proporcionen el más amplio margen para el conflicto intelectual, logran el aumento de la justicia, la simpatía y la disminución del odio. Para ello, es fundamental un socialismo sostenido desde la emancipación de la mujer, sin la cual no es posible la justicia social, Novicow Jacques (1901).

quitamos á la mujer uno de los mayores goces de aquí abajo, el de participar directamente en los destinos de la patria” (Novicow, 1910, p. 29).

Esta idea podría enmarcarse en la línea del maternalismo político propia del periodo al que refiere el discurso de su antecesora, aunque diferenciada en su carácter de *conciencia política*⁷, quizás un tanto diluida en el discurso de Espíndola. Finalmente, en su discurso realiza un llamado a la solidaridad de las mujeres de ciencia a guiar la lucha para que:

(...) lleguemos a conquistar para la mujer el puesto que le corresponde en el concierto de la civilización y para que juntas trabajemos por la paz universal, bajo cuya blanca bandera progresa el espíritu y los pueblos se levantan grandes y vigorosos por el trabajo, ennoblecidos por la ciencia, madre de la luz y madre de la verdad. (Espíndola, 1910, p. 72)

En la línea del pacifismo que se explicita nuevamente, encontramos relación con el pensamiento de Novicow, quien es un referente de la política internacional en Europa (Barnes, 1921) a favor de la Unión de las naciones mediante acuerdos de cooperación que destierren la guerra para la resolución de los conflictos, en franca disputa con el darwinismo social que ganaba terreno en los debates de la época previos al desencadenamiento de la primera Guerra Mundial.

Conclusiones

Mediante la selección de fragmentos discursivos y las matrices discursivas que identificamos, intentamos mostrar matices de los idearios políticos en los que se articularon la causa feminista y la educación. Las mujeres intelectuales se autocomprendieron como quienes eran capaces de guiar los cambios que los nuevos tiempos demandaban. Los sometimientos legales y sociales impuestos no debían ser obstáculos para una liberación que dependía de su propia voluntad y aprovechar los derechos de los que gozaba de acuerdo a la Constitución Nacional para trabajar, acceder a la educación, expresarse libremente, entre otros, en tanto en el Artículo 14 estos se aplicaban a “todos los habitantes de la Confederación”. En este sentido, el congreso debía crear entre las mujeres una conciencia común del género, apoyar un deseo común de educación y luchar contra los prejuicios relativos a la capacidad intelectual y física de la mujer que se sostenían desde teorías biologicistas de la época.

Las mujeres recolocaban discursos construidos en otras latitudes que resignificaban para construir sus argumentaciones y críticas a discursos hegemónicos del orden jurídico-social y cultural en relación a ellas.

⁷ Para Novicow, la madre emancipada en tanto sujeto consciente de sus derechos, transmite desde su experiencia esa vivencia en sus hijos, lo que no podría hacer una madre forzada a vivir en condición de *ilotismo mental* (1910, p. 30).

Nos hemos aproximado a dos discursos con diferentes énfasis aunque coincidentes en el reconocimiento del poder de la educación como motor de cambio y emancipación de las mujeres. Las dos expresiones constituidas una desde un ideario liberal-reformista y otro con ideas socialistas, no marxistas⁸, proyectan a la mujer hacia una creciente autonomía respecto del hombre en la utopía del progreso de las sociedades.

Estas miradas de carácter etnocentrista se articulaban con el cosmopolitismo propio de la época que abogaba por la asociación internacional. En particular, encontramos coincidencias en la educación como derecho reclamado que operaría como palanca del cambio que los nuevos tiempos demandan. El común denominador refiere al progreso de las naciones civilizadas de acuerdo a patrones culturales foráneos, europeo y/o norteamericano puestos como marco referencial de lo anhelado. Sin embargo, como pudimos apreciar, las concepciones del progreso difieren en función de las visiones de mundo que se construyen, a veces más alineadas con el patrón hegemónico imperante, otras, proponiendo miradas que al menos ponen en crisis sus supuestas bondades para instalar en el debate el problema de la justicia social.

Los beneficios de la educación en la dimensión personal como social refuerzan una mirada que se atreve a imaginar a las mujeres independientes, no necesariamente sujetadas al hogar, pero con una función racionalmente construida en caso de que su elección fuera esta última.

En ambos discursos, es posible advertir un desplazamiento hacia posiciones sociales de la mujer en el orden político y social que estaría en condiciones de ocupar a partir del reconocimiento de su igualdad, demanda en la que se unifican los discursos.

La educación de las mujeres parecía configurarse como clave de humanización en las sociedades patriarcales de principios del siglo XX que retroalimentaban un materialismo productor de profundas desigualdades. Como parte de este contexto, se pondría en jaque la utopía del progreso y la evolución de las sociedades que pregonaba el positivismo frente a la amenaza creciente de los conflictos bélicos que pondría en alerta a las mujeres que bregaban por la resolución pacífica de los conflictos.

Referencias bibliográficas

Barrancos, D. (2008). *Introducción. Primer Congreso Femenino Buenos Aires 1910 Historias, actas y trabajos*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Barnes, H.E. (1921). A Sociological criticism op war and militarism: an anlysis of the doctrines of Jacques Novicow Clark University Source. *The Journal of International Relations*, Vol. 12, No. 2 (octubre), pp. 238-265.

⁸ Novicow si bien reconoce el conflicto como inherente a las sociedades humanas polemiza con el concepto de Marx el concepto de lucha de clases como eje de la evolución del género humano y propone el concepto de asociación que posibilita la perpetuación de la vida (Novicow, 1910, p. 98).

- Caldo, P. y Fernández, S. (2010). Biografía, Historia y Mujeres: La Revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987. *Revista Avances del CESOR*, Año VII, N° 7, pp. 115-139. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/avances-del-cesor/articulo/biografia-historia-y-mujeres-la-revision-de-un-vinculo-complejo-a-partir-del-caso-de-olga-cossettini-1898-1987>
- González, S. (2023). Hacia una pedagogía moderna en Argentina: Ernestina López y las reformas escolares en las primeras décadas del siglo XX. En: Frechtel, I. y Assaneo, A. (comps). *Escritos en Formación. Investigaciones emergentes*. Editorial UNIPE.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglos XXI.
- Lavrin, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay (1890-1940)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Mamilovich, C. (2022). La Voz (pública) de las mujeres en disputa. Entre lo personal y lo político en el Primer Congreso Femenino Internacional de 1910. *Polifonías Revista de Educación*, Año XI, N° 22, pp. 47-73.
- Mosso, A. (2022). Cuando el magisterio permitió educar y también publicar libros de texto (Argentina, primeras décadas siglo XX). *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (28), pp. 281-300. Recuperado de: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.68.42.019>
- Novicow, J. y Gas, E. (1901). *La emancipación de la mujer*. F Granada y CA Editores.
- Novicow, J. (1910). *La critique du darwinisme social*. Felix Alcan Editeur.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum*. Editorial Galerna.
- Primer Congreso Femenino Buenos Aires 1910 (2008). *Historias, actas y trabajos*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Rebolledo Fica, E.N. (2018). Educación y democracia en los discursos reformistas del protestantismo liberal en Argentina (1900-1930). *Revista Sociedad y Religión*, Vol.28, N° 50, pp. 62-85. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-70812018000200004&script=sci_abstract
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina*. Siglo XXI.
- Vignoli, M. (2019). La circulación y resignificación del feminismo en la Argentina de fin-de-siglo a través de su proceso de integración al International. Council of Women (1899-1910). *Journal of International Women's Studies*, Vol. 20, No. 8, pp. 5-17. Recuperado de: <https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2187&context=jiws>
- Witker, A. (7/03/2001). María Espíndola. Maestra y ciudadana. *La Discusión*. Redacción.
- Zanetti, S. (1994). Búcaro Americano: Clorinda Mattto de Turner en la escena femenina porteña. En: Fletcher, L. (Comp.). *Mujeres y Cultura en la Argentina del siglo XIX* (pp. 264-275). Feminaria.

RESEÑAS



RESEÑA. *La Matriz de la Escuela Secundaria Argentina. Análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX* de Felicitas Acosta (Teseo-Flacso, 2023)

Gonzalo Gutierrez*

El libro recientemente publicado por Felicitas Acosta, *La Matriz de la Escuela Secundaria. Análisis comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*, representa un valioso aporte al campo pedagógico e historiográfico. Lejos de ser otro libro más sobre la escuela secundaria y su historia, en él se combinan tres aportes de relevancia: una articulación novedosa de desarrollos provenientes de la Teoría de la Cultura Mundial, estudios sobre la internacionalización de la escolarización y la historia sociocrítica y genealógica; una opción metodológica de carácter histórico-pedagógica, asentada en un sólido y extenso trabajo con múltiples fuentes primarias y secundarias, trianguladas desde la historia comprada y el análisis del proceso de emergencia, configuración, sistematización y expansión de la escuela secundaria argentina.

* Profesor en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC); Magister en Investigación Educativa (CEA-UNC). Profesor Adjunto en las cátedras de Historia de la Educación Argentina (ECE-FFyH-UNC) y Didáctica General (PFCS-FCC-UNC) y profesor Asistente en Didáctica General (ECE-FFyH). Docente de posgrado en la Maestría en Pedagogía (FFyH-UNC) y en la Especialización en Adolescencia (FFyH-UNC). Director del proyecto de investigación “La configuración del sistema educativo cordobés entre 1920-1974” (Período 2022-2024) y del proyecto categoría Consolidar: “Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: La relación con el saber en la escuela secundaria”. Secretaria de Ciencia y Técnica. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Período 2020-2023.

Señala Acosta que el estudio de la escuela secundaria debe ser entendido como el análisis del fenómeno histórico de la escolarización y los ajustes institucionales frente a los procesos de expansión de la oferta educativa. Sus unidades de observación son la configuración de la escuela secundaria (plano transnacional y nacional); la expansión del nivel secundario (evolución de la matrícula y el desgranamiento); la creación de la oferta institucional (expansión de las modalidades de nivel secundario), junto a la organización institucional y curricular.

Aportes de la perspectiva comparativa e histórica para el estudio de la escuela secundaria

Acosta analiza la escuela secundaria desde tres dimensiones simultáneas: la histórica, la sistémica y la ligada a los procesos de internacionalización de la escolarización, recuperando para ello, aportes de la educación comparada y la teoría de la cultura mundial. Ello le permite, por un lado, desarrollar hipótesis sobre la relación entre procesos de escolarización secundaria a nivel internacional y particularidades que ellos asumen en Argentina. Por otro lado, dar cuenta del “encuentro entre la difusión transcultural y la reinterpretación y adaptación específica nacional en el caso de los sistemas educativos” (Acosta, 2023, p. 55), siendo la configuración de la escuela secundaria argentina un caso particular para el análisis. En este marco, sostiene como hipótesis

(...) la particularidad de la escuela secundaria argentina en su matriz de incorporación-expulsión junto con el sostenimiento de una forma de organización del sistema y un modelo institucional con carácter de equivalente funcional de procesos análogos en Estados-nación de modernización educativa temprana. (Acosta, 2023, p. 56)

Una mención especial requiere la noción de Modelo Institucional elaborada por la autora, en tanto contribuye a dar cuenta de los procesos de génesis, configuración, expansión y cambio en el desarrollo de la escuela secundaria. Dicho concepto se asienta en la recuperación y rearticulación de conceptualizaciones propias de la historia de la educación, entre las que distingue lo que denomina conceptos no utilizados usualmente para el estudio de la escuela secundaria (establecimiento secundario, institución determinante); conceptos subutilizados (sistema educativo, su formación y el doble proceso de sistematización y segmentación que los caracterizan); y conceptos sobreutilizados como los de gramática de la escuela, forma escolar y cultura escolar. De este modo, el Modelo Institucional supone

(...) una forma organizacional (gramática de la escolarización); una forma pedagógica (localización de esa gramática) que confluye, por ejemplo, en un determinado régimen académico; la institucionalización de la escuela secundaria bajo la forma de instituciones determinantes como modelos de

referencia; un desarrollo inmerso en una historia colectiva del establecimiento escuela secundaria; en el marco de procesos de sistematización educativa. (Acosta, 2023, p. 5)

Como parte del desarrollo conceptual realizado, por un lado, se diferencian dos dimensiones de análisis: la gramática de la escuela (las reglas) y la gramática de la escolarización (la dinámica al interior del sistema educativo). Por otro lado, se identifica el núcleo duro de sus dispositivos y las articulaciones desde las cuales se volvió dominante el modelo institucional de la escuela secundaria. Como parte de su análisis, Acosta propone considerar los procesos de emergencia, configuración y expansión de la escuela secundaria desde los conceptos de establecimiento de enseñanza secundaria y el de instituciones determinantes. Desde el punto de vista de la configuración, se interroga sobre la relación entre un modelo triunfante y formas institucionales preexistentes que consistían en un grupo variado de escuelas vagamente definido que fueron transformándose en un sistema estructurado de instituciones delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas. Señala al respecto que la configuración de los sistemas educativos y la graduación de la enseñanza deben entenderse como un interjuego entre inclusión y procesos de segmentación horizontal (sistema dual, modalidades, enseñanza primaria superior) y procesos de segmentación vertical (compartimientos estancos que van desde los niveles hasta los ciclos). Desde la mirada de la expansión, se interroga sobre la relación entre una configuración triunfante y el lugar que esta ocupa con vistas a la expansión de las instituciones dirigidas a la enseñanza secundaria.

Análisis de tendencias históricas transnacionales y los procesos de configuración de los sistemas educativos

Acosta sostiene que su investigación se asienta en dos supuestos complementarios. Por un lado, la necesidad de estudiar la escuela secundaria en relación con su pasado institucional en el marco de procesos de escolarización más amplios. Por otro lado, el análisis de la escuela secundaria en relación con la sistematización de los sistemas educativos. Desde su perspectiva, la escuela secundaria, al igual que los sistemas escolares, es producto de largos procesos de sedimentación institucional en la que es posible reconocer herencias e invenciones que comenzaron en el siglo XI, tomaron forma entre los siglos XV y XVI y se estabilizaron entre los siglos XVIII, XIX y mediados del siglo XX.

El análisis de la emergencia y configuración de procesos educativos desarrollados en siete países le permite sostener, por un lado, que la escuela secundaria adquirió sus funciones específicas cuando se sistematizó el modelo de institución sobre el que se originó: los colegios humanistas del siglo XV. Por otro lado, distribuyó un tipo de contenido con función selectiva y que fue con la creación de exámenes de entrada a la universidad y/o de finalización del

Bachillerato para acceder a ella, cuando la función de la escuela secundaria quedó ligada a la formación de estudios universitarios o selección desde la universidad.

En su descripción de la relación entre un modelo triunfante y formas institucionales preexistentes, desde la perspectiva de la internacionalización de los procesos de escolarización y la sistematización estatal producida, Acosta analiza experiencias en los Estados Germanos, Francia, Holanda, Suiza, Estados Unidos, Gran Bretaña y los Estados del sur americano. Ello le posibilita diferenciar la fase de formación de los sistemas educativos (siglo XIX) en los que primaba una red de escuelas, de su configuración, durante el siglo XX, donde toman forma los sistemas educativos modernos que se caracterizan por la presencia de “(...) un sistema público financiado por el Estado con una burocracia administrativa que regula las escuelas y crecientes grados de estructuración de las instituciones educativas y sus agentes” (Green, 1990 en Acosta, 2023, p. 129).

Las nociones de sistematización y segmentación adquieren relevancia en la tesis de internacionalización educativa. La sistematización refiere “(...) al proceso que tuvo lugar desde fines del siglo XIX de articulación entre instituciones educativas dispersas a través de la conjunción de los planes de estudio, los exámenes y las certificaciones” (Acosta, 2023, p. 129), mientras que la segmentación “(...) indica que a medida que las instituciones se articulaban entre sí formando los niveles educativos, aquellas dirigidas a la enseñanza secundaria se diversificaban” (Acosta, 2023, p. 130). Para el caso de la escuela secundaria, Acosta sostiene que ella participó históricamente del proceso de segmentación a través de dos vías: por un lado, el modelo institucional selectivo y, por otro lado, el direccionamiento de las trayectorias de estudiantes mediante recorridos educativos relacionados con lugares a ocupar en el mundo del trabajo. De este modo, la segmentación habría actuado por diferencias interinstitucionales entre tipos y modalidades, e intrainstitucionales como ramas paralelas, secciones, turnos y clases avanzadas. El análisis histórico comparativo posibilita reconocer tres formas de diferenciación en la configuración de los sistemas educativos, producidas en distintas temporalidades: Alemania con una segmentación vertical, Francia, donde la segmentación se produjo mediante la diferenciación intrainstitucional e Inglaterra, donde primó la diferenciación interinstitucional.

Al profundizar sobre los orígenes de la escuela secundaria y el modo en que se construyó el modelo institucional que operó como institución determinante durante la configuración de los sistemas educativos, Acosta describe las principales características de los Colegios Humanistas y su articulación con prácticas educativas anteriores que funcionaron como modelo institucional de referencia: Escuelas catedráticas del siglo XI y las Facultades de los siglos XII y XIII. Según Acosta, “(...) con el humanismo comenzó un proceso de institucionalización de las prácticas educativas tendientes a sistematizar y ordenar dichas prácticas en torno de saberes y disposiciones organizacionales” (2023, p. 140).

El siglo XX, en especial con posterioridad a la posguerra, será el tiempo en que se agudicen las tensiones entre las herencias del modelo institucional de origen, el colegio humanista,

y la extensión de la escolarización. Se producen en este proceso tres transformaciones interrelacionadas:

(...) la extensión de las funciones de la escuela secundaria; el establecimiento de nuevos mecanismos de selección y/o la discontinuidad de los existentes para facilitar la transición entre la primaria y la secundaria; el desarrollo de programas de estudios diversificados, ofertas curriculares diferenciadas y/o tipos de escuela conforme a los intereses y necesidades de la creciente población educativa. (Acosta, 2023, p. 154)

Estas transformaciones tomaron forma en tres tipos de sistemas en Europa: la escuela comprensiva escandinava (países nórdicos), el sistema mixto (Gran Bretaña, Francia e Italia) y el sistema tradicional (Alemania, Austria, Países Bajos y Cantones Suizos). Más allá de sus diferencias, estas reformas se caracterizaron por representar una respuesta al fenómeno de la expansión del acceso, la incorporación de niveles crecientes de obligatoriedad escolar, la búsqueda de diluir jerarquías entre estudios académicos y no académicos mediante una mayor diversificación de materias escolares, el incremento del tiempo destinado a la enseñanza de las ciencias y la reducción de restricciones para el acceso a la educación superior.

Escuela secundaria argentina, modelo institucional e hipótesis sobre su dinámica de incorporación-expulsión

Sobre los orígenes de la escuela secundaria argentina, Acosta, en una exhaustiva reconstrucción genealógica, da cuenta del conglomerado de instituciones preexistentes a los colegios nacionales. Para ello, describe las instituciones educativas dirigidas hacia la segunda enseñanza entre 1823 y 1863 en las provincias, en tanto reflejan herencias institucionales como el internado humanista y referentes del proceso de internacionalización encarnados en educadores extranjeros: Amadeo Bodart en el Colegio de Ciencias Morales (1823); Willian Browne y Alexander Watson Hutton dirigieron la Escuela Escocesa San Andrés. El francés Alberto Larroque dirigió el Colegio del Plata y el Colegio Republicano Federal (1843-1851), el irlandés Miguel Gannon dirigió en 1845 el Colegio Argentino de San Martín junto con el francés Carlos Clarmont, que luego fue dirigido por el prusiano Roberto Hempel entre 1852 y 1860. Junto a estas instituciones, se encontraban desde 1850 las de origen religioso existentes desde la colonia, los colegios creados entre particulares, el gobierno y la iglesia, los colegios pertenecientes a órdenes religiosas como el San José (1858) y los colegios promovidos por gobernadores en Santa Fe (1845), Corrientes (1853), San Juan (1862) y Entre Ríos (1849).

Como antecedentes organizacionales y pedagógicos directos de los Colegios Nacionales, se describen cuatro instituciones: el Colegio de Monserrat, el Colegio de San Miguel, el Colegio de Buenos Aires y el Colegio del Uruguay. La reconstrucción realizada le permite sostener a Acosta que la configuración de la escuela secundaria argentina supuso un proceso de

ensamblaje entre los discursos y prácticas internalizados en sujetos y deslocalizados de sus raíces históricas internacionales en las que se movilizaron la influencia de reglamentaciones del internado jesuita y las tensiones entre formación general y especializada (formación clásica y moderna).

La perspectiva sistémica para el abordaje de la escuela secundaria argentina posibilita dar cuenta de su relación histórica con el nivel primario, los estudios superiores y su relación con los procesos de configuración de los sistemas educativos occidentales. Los Colegios Nacionales representan así el origen de la configuración de la escolaridad secundaria con funciones selectivas, asociadas a la formación de las clases dirigentes y con un contenido humanista generalista. Como modelo institucional, los Colegios Nacionales se caracterizaron por un patrón rígido, lógico formal, una distribución horaria mosaico, exposición al currículo disciplinar y profesores asignados por hora-clase. Su expansión entre 1863 y principios del siglo XX se acompañó de una temprana segmentación que dio lugar a la creación de otras modalidades educativas como las Escuelas Normales y, desde fines del siglo XIX, las escuelas industriales y comerciales.

Acosta señala que el plan de estudios del Colegio Nacional se asentó en materias literarias, humanísticas, lenguas extranjeras e incorporó disciplinas científicas como historia natural, matemática y química. Su estabilidad se refleja en que, entre 1863 y 1916, se implementaron 17 planes de estudios en los que el grupo de materias literarias (materias literarias, humanísticas y lenguas extranjeras) representó más del 50% del horario escolar. De este modo, se fue consolidando un modelo curricular asociado a una jerarquía cultural en la que el tiempo y el espacio común como forma de agrupamiento se combinaron con la progresión en los contenidos de disciplinas variadas en el marco de un patrón organizacional en el que la designación de profesores se realizaba por hora-cátedra. De este modo, la organización curricular por disciplinas académicas supuso profesores especializados en disciplinas, que enseñaban y evaluaban en un tiempo institucional específico: la hora-clase como condensación del agrupamiento tiempo-espacio-contenido. El modelo institucional impuso así un determinado ritmo de estudio asociado a procesos de calificación y promoción que, en el marco de la cursada simultánea de varias asignaturas, produjo efectos selectivos que podrían estar en la base del desgranamiento y abandono escolar.

Entre los intentos de alterar los rasgos dominantes del modelo institucional de la escuela secundaria, se destaca la creación de ciclos comunes entre las distintas ofertas de enseñanza. En 1912, el ministro Garro proponía una enseñanza secundaria organizada en dos ciclos: inferior de cuatro años de formación general y superior de dos años. Aunque esta reforma duró solo algunos años, sentó las bases para posteriores propuestas similares en proyectos de ley en 1934, y en 1939 y culminó con la implementación del ciclo de enseñanza secundaria en 1942 durante la gestión de Guillermo Rothe. Con él, se procuró uniformar la formación básica con el fin de posponer la orientación hacia un tipo u otro de estudio, limitar la titulación de maestros, al incorporar un examen selectivo para el ingreso al ciclo superior del magisterio y unificar los estudios de bachilleratos para varones y mujeres.

Al comparar la carga horaria de las asignaturas en los Colegios Nacionales, las Escuelas Normales y el Plan Rothe aprobado, Acosta da cuenta de la función modelizadora de esta reforma que reproduce el núcleo duro de asignaturas fundantes del currículo de la escuela secundaria argentina. Ello se hace extensivo a las escuelas comerciales que en 1952 incorporan la noción de ciclo común e incluyen más horas de historia, ciencias biológicas y equiparan las horas de físico-química con las de otras ofertas. Aunque con particularidades, algo similar ocurrió con las escuelas industriales organizadas también con un ciclo básico de tres años y trayectos diferenciados por título. De esta forma,

(...) el Estado nacional a través de la creación y modificación de distintos tipos de oferta destinada a la segunda enseñanza, llevó a cabo un proceso de sistematización sobre la base de una tendencia modelizadora. En un comienzo, a través del modelo institucional del Colegio Nacional como referencia para creaciones provinciales y para escuelas particulares; luego, por medio de la unificación de las distintas ofertas comunes que siguieron un proceso de generalización creciente en sus asignaturas.... Todo ello acompañado por la unificación de los reglamentos desde 1940 en adelante. (Acosta, 2023, p. 219)

En términos de sistema educativo, Acosta destaca para el caso argentino su organización Estado-céntrica, la escasa articulación entre niveles educativos, así como la capacidad expansiva de la oferta y el acceso desde sus orígenes. Sobre este último aspecto, se destaca la construcción de series estadísticas sobre la escolaridad secundaria durante el siglo XX que, organizadas por modalidades educativas, posibilitan, por un lado, identificar una expansión continua con picos en los años 50 y 60 y entre mediados de los años 80 y 90, y un importante índice de desgranamiento. Por otro lado, da fuerza a su hipótesis según la cual, la configuración y expansión de la escuela secundaria argentina se asentó sobre la continuidad del modelo institucional de origen que toma al colegio nacional como referencia, junto con el sostenimiento de una estructura única de escolarización en una dinámica de incorporación constante de matrícula y de expulsión simultánea por no poder mantener en ella a sus estudiantes. De este modo, la escuela secundaria, estructurada sobre la base de un modelo institucional también transnacional, habría cumplido la función de orientación de los públicos ingresantes y tendió a funcionar sobre la base de dinámicas institucionales antes que sistémicas, según las modalidades, ciclos, pasajes entre niveles y, en menor medida, pasajes del sector público al privado.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina. Análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Buenos Aires: Teseo-Flacso.



Cuadernos de Educación

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

Año XXI N° 23
Córdoba, Argentina
Mayo de 2024

Área de
Educación

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

Ciffyh

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

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba