

# *Espacios en Blanco*

*Revista de Educación*

## DOSSIER

Las emociones, los afectos  
y los vínculos en educación:  
un diálogo complejo y necesario



### EDITORA

MARÍA DE LOS ÁNGELES FANARO (UNICEN)



34

Serie indagaciones I Enero/Junio 2024

VOL. 1

# ***Espacios en Blanco***

*Revista de Educación*

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación semestral del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericana e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los integrantes del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores/as, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos/as aquellos/as que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

## **Serie Indagaciones**

**Nº 34 Vol. 1 ~ Enero/Junio ~ 2024**

**NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA**

**ISSN (electrónico) 2313-9927**

## **Espacios en Blanco**

*Revista de Educación*

Serie Indagaciones N°1, Diciembre 1994

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco – 7000 – Tandil

Provincia de Buenos Aires – Argentina

N° 34 – Vol. 1 - Enero/Junio 2024

Revista semestral del NEES-FCH-UNICEN

### **INDEXACIONES:**

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas CAICYT-CONICET.

LATINDEX Catálogo 2.0

QUALIS/CAPEs - Brasil.

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

REDALYC -- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

ESCI - Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters.

DOAJ - Directory of Open Access Journals.

ERIH PLUS - European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

### **BASE DE DATOS:**

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.

CENDIE, Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

CIC Digital, Repositorio Institucional de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

Catálogo Colectivo de Publicaciones Científicas.

Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas.

Journals for Free.

Google académico.

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

MALENA- Políticas de jerarquización, acceso y archivo de las publicaciones científicas argentinas. CAYCIT-CONICET.

**DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR:** Nerina Menchón - Jorgelina Méndez – Daniela Angeles Sisti.

**EDICIÓN:** Natalia Cuchan - Natalia Correa - Natalia Vuksinic.

**MAQUETACIÓN:** Nerina Menchón - Daniela Ángeles Sisti.

**DISEÑO DE TAPA:** Daniela Ángeles Sisti sobre imágenes descargadas del Banco de Recursos Gráficos Freepik.

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Licencia Creative Commons: CC-BY.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com

Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.

www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar

<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/>

Facebook: Revista Espacios en Blanco

Instagram: Revista Espacios en Blanco



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNICEN)**

Rector

Dr. Marcelo Aba

Vicerrectora

Prof. Alicia Spinello

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)**

Decana

Dra. Mónica Blanco

Vicedecana

Mag. Roxana Banda Noriega

**NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES/CICPBA)**

Directora

Dra. Jorgelina Méndez

Vicedirectora

Dra. María de los Ángeles Fanaro

**ESPACIOS EN BLANCO**

Directora

Dra. Renata Giovine

Codirectora

Dra. Rosana Corrado

Secretaria de redacción

Lic. Natalia Vuksinic

## CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)  
Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas -Brasil)  
Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia)  
Ana María Corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)  
Antonio Bolívar (Universidad de Granada - España)  
Emilio Tenti (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)  
Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)  
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València - España)  
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 - Francia)  
Frank Simon (Universiteit Gent - Bélgica)  
Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia - España)  
Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta - Argentina)  
Helen Cowie (Universidad de Surrey - Gran Bretaña)  
Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional - México)  
José Antonio Castorina (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)  
María Alejandra Corbalán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Argentina)  
Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella - Argentina)  
Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)  
Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

## NEES/CICPBA

### COMITÉ EDITORIAL

Ana María Montenegro  
Andrea Díaz  
Liliana Martignoni  
Lucía García  
María de los Ángeles Fanaro  
María del Carmen Rímoli  
Sonia Araujo

### EQUIPO EDITORIAL

María Laura Bianchini  
Mercedes Baldoni  
Natalia Correa  
Natalia Cuchan  
Natalia Vuksinic  
Nerina Menchón  
Daniela Angeles Sisti

### Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

# Índice

---

## **Dossier – N° 34 – Vol. 1 – Las emociones, los afectos y los vínculos en educación: un diálogo complejo y necesario**

Presentación

*María de los Ángeles Fanaro* ..... 9

Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente

*Mariana Nobile y Carolina Gamba* ..... 13

Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”

*Ana Abramowski* ..... 31

Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente

*Juana Sorondo* ..... 49

De la Psicologización a la Terapización de la Educación: la puesta en práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile

*Alfonso Bonhomme y Sebastián Vargas Pérez* ..... 65

El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación

*Carina Kaplan, Pablo García y Ezequiel Szapu* ..... 83

Experiencias afectivas del Profesorado para la (re)construcción curricular en regiones interculturales

*Iván de Jesús Espinosa Torres y Leticia Pons Bonals* ..... 105

El lenguaje de los vínculos en la enseñanza. Paradojas de un enredo virtuoso

*Diana Mazza*..... 121

## **Artículos – N° 34 – Vol. 1 – Enero/Junio**

Políticas educativas tendientes a la democratización de los Institutos Superiores: entre intentos regulatorios y prácticas inclusivas en el Instituto de Formación Docente N° 3

<i>María Soledad Boquin</i> .....	135
Criterios de evaluación y transiciones entre niveles educativos: una aproximación metodológica	
<i>Oscar Luis Graizer, Verónica Acosta Salinas, María Adanero Marcos, Silvina Cimolai y Gabriela Alejandra Toledo</i> .....	149
Niños, niñas y adolescentes en contexto de pandemia en Argentina ¿Trabajar o estudiar? ¿Trabajar para estudiar?	
<i>María Eugenia Labrunée</i> .....	161
Aplicación de herramientas web para formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia Covid-19	
<i>Dometila Mamani-Jilaja, Gino Frank Laque-Córdova, Manuela Daishy Casa-Coila y Sheyla Lenna Cervantes-Alagón</i> .....	177
El patio escolar y la geografía del espacio: un análisis iconográfico desde la perspectiva de género	
<i>Claudia Ivonne Hernández Ramírez y Jorge García Villanueva</i> .....	193
Prácticas de enseñanza mediadas por TIC en escuelas primarias	
<i>Pablo Bulfon</i> .....	229
Acceso a material didáctico digital e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación durante el confinamiento por Covid 19 en estudiantes con discapacidad visual del departamento peruano de Puno	
<i>Julissa Torres Acurio</i> .....	243
La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas	
<i>Elda Monetti y María Elena Molina</i> .....	259
Hacer comunidad virtual: redes afectivas en tiempos de pandemia. Una experiencia con personas adultas mayores desde la Acción Social	
<i>María Andrea Araya Carvajal</i> .....	273

# Summary

---

## Dossier – N° 34 – Vol. 1 – Emotions, affects and relationships in education: a complex and necessary dialogue

Presentation

*María de los Ángeles Fanaro* ..... 9

Between the Rationalization and the Humanization. Three Narratives on Emotions for the Teaching Work

*Mariana Nobile and Carolina Gamba* ..... 13

Affects and emotions in the educational field. Beyond the “pedagogies of”

*Ana Abramoski* ..... 31

Emotionalisation of education and radicalisation of the neoliberal right: the imposition of a new deontology for teachers

*Juana Sorondo* ..... 49

From Psychologization to Therapization of Education: The Implementation of Social and Emotional Learning Policies in Chile

*Alfonso Bonhomme and Sebastián Vargas Pérez* ..... 65

Social pain at school. An analysis of student perceptions of reparation processes

*Carina Kaplan, Pablo García and Ezequiel Szapu* ..... 83

Affective experiences of Teachers in the (re)construction of curriculum in intercultural regions

*Iván de Jesús Espinosa Torres and Leticia Pons Bonals* ..... 105

The language of links in teaching. Paradoxes of a virtuous entanglement

*Diana Mazza* ..... 121

## Articles – N° 34 – Vol. 1 – January/June

Educational policies aiming at the democratization of Higher Institutes of Teacher Training: Regulatory attempts and inclusive practices at the Higher Institute of Teacher Training N° 3 <i>María Soledad Boquin</i> .....	135
Evaluative criteria and transitions between educational levels: a methodological approach <i>Oscar Luis Graizer, Verónica Acosta Salinas, María Adanero Marcos, Silvina Cimolai and Gabriela Alejandra Toledo</i> .....	149
Children and adolescents in pandemic context in Argentina. Work or study? Work to study? <i>María Eugenia Labrunée</i> .....	161
Application of web tools for the formulation of research projects in times of pandemic covid-19 <i>Dometila Mamani-Jilaja, Gino Frank Laque-Córdova, Manuela Daishy Casa-Coila and Sheyla Lenna Cervantes-Alagón</i> .....	177
The schoolyard and the geography of space: an iconographic analysis from a gender perspective <i>Claudia Ivonne Hernández Ramírez and Jorge García Villanueva</i> .....	193
ICT-mediated teaching practices in primary schools <i>Pablo Bulfon</i> .....	229
Access to digital teaching material and integration of Information and Communication Technologies during confinement by Covid19 in students with visual disabilities from the Peruvian department of Puno <i>Julissa Torres Acurio</i> .....	243
Lesson Planning and its Teaching in Teachers Training Programs: Intertwining Meanings, Representations and Practices <i>Elda Monetti and María Elena Molina</i> .....	259
Making virtual community: affective networks in times of pandemic. An experience with older adults from the perspective of Social Action <i>María Andrea Araya Carvajal</i> .....	273

SECCIÓN

---

# DOSSIER

34 - 1

## Presentación

Presentation

*María de los Ángeles Fanaro*  
*Comisión Nacional de Investigaciones Científicas*  
*y Técnicas, Universidad Nacional del Centro de la*  
*Provincia de Buenos Aires, Argentina*  
mariangelesfanaro@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-389>

*"Si Educar es cultivar en los estudiantes el amor por el conocimiento, los vínculos constituyen el sustrato fértil para que florezca y perdure a través del tiempo"*

En las dos últimas décadas, ha surgido un interés progresivo en las ciencias sociales y humanidades por el estudio de los afectos y emociones. Este enfoque, subrayado por la socióloga Eva Illouz (2019), resalta una dimensión que quizás ha sido menospreciada en contraste con la preeminencia de lo racional, señalando una transformación hacia la emotividad en el ámbito social. Esta transición, como argumentan Lara y Enciso Domínguez (2013), no constituye simplemente una tendencia pasajera, más bien representa cambios profundos tanto en la esfera pública como en la vivencia personal, generando una reconfiguración sustancial en la construcción de conocimiento en estos campos de estudio.

El énfasis creciente en el enfoque emocional ha tejido sus hilos en la trama de la sociedad contemporánea, permeando rápidamente la agenda educativa actual. Este cambio se refleja no solo en un aumento significativo de investigaciones dedicadas a explorar este campo, sino también en la urgencia por comprender cómo incorporar efectivamente estas dimensiones en el contexto escolar. En este sentido, diversas perspectivas convergen en reconocer a las emociones y a los afectos como productos emergentes de interacciones sociales moldeadas por ideas, evaluaciones, normas y metas, enraizadas en experiencias dotadas de significado cultural y, como tal, inherentes al ámbito educativo. Advertir que la vida emocional/afectiva es parte de la clase y del mundo de la enseñanza y del aprendizaje, lejos de ser un problema *per se*, indica la existencia de un estrato de la realidad que requiere ser estudiado. Este dossier reúne un conjunto de investigaciones que abordan el interrogante desde distintos ángulos, coincidiendo en la complejidad de la expresión y percepción de la dimensión emocional/afectiva dentro del campo de la producción de conocimiento educativo, intrínsecamente ligada a dinámicas de poder y moldeada por el contexto histórico y el entorno particular de las instituciones educativas.

Así, el trabajo de **Mariana Nobile** y **Carolina Gamba**, titulado "*Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente*", nos proporciona una amplia panorámica acerca de las diversas respuestas surgidas en relación al rol de los afectos y emociones en el ámbito educativo. Las autoras engloban las respuestas en tres categorías según su origen: en primer lugar, afines a tendencias neoliberales, la psicología positiva y las neurociencias, se

encuentran las propuestas de educación emocional o desarrollo de habilidades socio-emocionales. En segundo lugar, una perspectiva que enfatiza la valoración de la afectividad dentro de un marco de derechos; y finalmente, una perspectiva que aboga por la humanización a través del amor y la ternura. Este detallado análisis de las tres narrativas exploradas examina en profundidad las directrices y responsabilidades que plantean para los docentes, así como los posibles riesgos e impactos que podrían incidir en la formación de los estudiantes.

El significativo énfasis en el componente emocional dentro del ámbito educativo sugiere la necesidad -en apariencia inminente- de adoptar una pedagogía efectiva que contemple de manera integral los afectos y emociones. Este aspecto es profundamente cuestionado en el análisis presentado por **Ana Abramowski** en su artículo titulado “*Los afectos y las emociones en el campo educativo: más allá de las ‘pedagogías de’*”. En esta investigación, la autora presenta algunas conceptualizaciones producidas desde las perspectivas socio-antropológicas, y cómo han sido leídas y apropiadas por especialistas en educación haciendo un recorrido análogo por las teorías del afecto. Las primeras, cuestionan las posiciones naturalistas enfocadas en lo fisiológico e innato, defienden el carácter universal de las emociones y toman distancia de la consideración de la emoción como un fenómeno exclusivamente psicológico, interior e individual. Para las perspectivas de las teorías del afecto, la autora parte de un reconocimiento de la vasta producción en la línea originada en la lectura de la obra de Spinoza realizada por Gilles Deleuze y retomada posteriormente por Brian Massumi. Así, el trabajo presenta una serie de críticas hacia ambos enfoques, centrándose principalmente en las que recaen sobre las teorías del afecto, considerando que son las que tienen consecuencias singulares en el campo educativo. El trabajo concluye reflexionando sobre las tentativas de formular “pedagogías de afectos y emociones”.

Al abordar la racionalización de las emociones y los afectos, la propuesta de la Educación Emocional (EE) -tema ampliamente difundido en el ámbito de la educación-, es considerada en el trabajo de **Juana Sorondo** titulado “*Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente*”. Allí se analiza el impacto de la implementación de la EE en Argentina en la percepción y las responsabilidades de los docentes, adentrándose en la influencia de estos programas en un contexto educativo que se ve permeado por enfoques terapéuticos y un auge del paradigma neoliberal. La autora se basa en entrevistas realizadas a educadores en el área metropolitana de Buenos Aires, donde se revela una tendencia a responsabilizar a los docentes por las problemáticas educativas, generando una demanda de formación en competencias emocionales consideradas esenciales para afrontar estos desafíos. De esta manera, la labor docente se encamina cada vez más hacia intervenciones emocionales con un enfoque terapéutico. El análisis plantea cómo esta creciente atención a lo emocional en el rol docente fomenta la individualización y fragmentación en la educación, validando así la estructura social capitalista neoliberal.

El énfasis en la salud mental y su influencia significativa en los entornos educativos, también se refleja en la proliferación de programas como el de Aprendizaje Social y Emocional, en países como Chile. Estas iniciativas destacan la urgencia de cultivar el desarrollo socioemocional, y trabajar en el bienestar psicológico y subjetivo de los estudiantes. El artículo de **Alfonso Bonhomme y Sebastián Vargas Pérez**, denominado “*De la Psicologización a la Terapización de la Educación:*

*La Puesta en Práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile*” analiza el concepto de terapización como una estrategia específica dentro del ámbito de la psicologización. Los autores exploran estos conceptos a través del prisma del dispositivo terapéutico, utilizando datos de entrevistas realizadas a profesionales de la educación responsables de implementar políticas de Aprendizaje Socioemocional en escuelas chilenas. Al combinar teoría y evidencia empírica, examinan el concepto de terapización como un fenómeno que da lugar a estrategias preventivas relacionadas con la salud mental, fundamentadas en la creación de un dispositivo que normaliza una manera específica de experimentar emociones y vulnerabilidad personal.

Desde un enfoque centrado en aspectos sociológicos sobre la vida emocional, y bajo la premisa que al estudiar las emociones de los estudiantes es posible reflexionar acerca de cómo la escuela podría funcionar como lugar para sanar las heridas sociales, **Carina Kaplan, Pablo Daniel García y Ezequiel Szapu** presentan el trabajo “*El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación*”. Allí se abordan cuestiones relativas a los espacios que encuentran los jóvenes para hablar sobre sus emociones en la escuela, la intervención de la institución en casos de violencia, y sobre las experiencias emocionales y situaciones de violencia a lo largo de la educación. Así, los autores muestran los hallazgos de un estudio socioeducativo que explora la relación entre las vivencias emocionales de los estudiantes y la presencia de violencia en escuelas secundarias. En entornos marcados por la desigualdad, se plantea la relevancia de examinar el rol simbólico de la escuela en la gestión del sufrimiento social.

También desde una postura humanista, **Jesús Espinoza Torres junto a Leticia Pons Bonal**, indagan las experiencias emocionales/afectivas que guían a los maestros de educación básica en regiones interculturales de Chiapas, entornos marcados por la discriminación, violencia, carencias económicas, conflictos políticos y religiosos. En su trabajo “*Experiencias afectivas del profesorado para la (re)construcción curricular en regiones interculturales*” los autores analizan las experiencias afectivas de los docentes de distintos niveles educativos, como generadoras de procesos de (re)construcción curricular que generan aprendizajes significativos en sus estudiantes. En este artículo, se describe minuciosamente cómo los docentes realizan prácticas curriculares que desafían las normas establecidas en los planes educativos oficiales, destacando la importancia de la dimensión emocional en las interacciones diarias entre maestros, estudiantes, familias y comunidades en áreas interculturales.

Finalmente, el trabajo de **Diana Mazza**, “*El lenguaje de los vínculos en la enseñanza. Paradojas de un enredo virtuoso*” toma como punto de partida la conexión interpersonal en tanto elemento esencial en la educación. Desde allí sostiene que las relaciones emocionales, junto a las comunicativas y vinculadas al ejercicio del poder y la dominación, son las que atraviesan los lazos humanos en general. En el caso particular del vínculo pedagógico, la autora analiza estas tres relaciones concluyendo que su aspecto paradójico, lejos de ser entendido como obstáculo o dificultad para entender la realidad, constituye una herramienta clave para entender la complejidad inherente a lo humano.

Los trabajos de este dossier invitan a reflexionar sobre los eslóganes de moda que puján por colocar la dimensión emocional y afectiva en el centro de la escena educativa, individualizando, psicologizando y terapizando a los actores educativos y al encuentro pedagógico, que es

fundamentalmente social. De esta forma, se presenta un potencial desdibujamiento del sentido de la educación, la reconstrucción colectiva del saber gestado por la humanidad, en ese espacio común que es la escuela. En las investigaciones se deja entrever la importancia de las emociones, los afectos y los vínculos, pero se señala también que el énfasis en estas dimensiones puede poner en peligro la desvalorización del saber, la cognición, el pensamiento, el juicio y la reflexión, socavando así el pensamiento crítico y la reflexión profunda, así como una pérdida de ese espacio y saber común que es la escuela. Es decir, se trata de una instancia de encuentro con el/los otros/s que es constitutiva del vínculo pedagógico, en la cual docentes y estudiantes hacen propio lo que se gesta compartido. En ese contexto los afectos emergen, circulan, fluyen, entran en conflicto, pero sigue siendo el conocimiento reconstruido socialmente el eje central que los une, más allá de sus estados emocionales y personales. Otro riesgo potencial de promocionar un enfoque individualista en relación a los afectos y las emociones es el de opacar o invisibilizar la problemática en torno a la distribución de recursos culturales, intelectuales y cognitivos. Recursos que por excelencia son proporcionados por la escuela, garantizando así a quienes transiten por ella el acceso a los saberes y bienes simbólicos necesarios para participar de la vida social.

Como expresa la frase que encabeza este dossier, educamos cultivando el amor por el conocimiento, preservando el legado de la humanidad frente a la cultura digital y las dinámicas competitivas del mundo empresarial, pero no en forma individual. Tal como señalan Duschatzky y Skliar (2014), si una de las potencias de la educación es estar juntos para hacer cosas en común, entonces ese “ir haciendo en relación” implica pensar y problematizar dichos vínculos. Para finalizar, resulta pertinente interrogarse acerca de que respuestas surgirán si en vez de preguntar por cómo los afectos y las emociones intervienen en la educación, nos preguntáramos ¿cómo podemos desde la educación incidir en las emociones, los afectos y los vínculos que tienen lugar en la escuela y que van más allá del espacio escolar? ¿O acaso en un sentido amplio la educación no busca el desarrollo y la mejora de las cualidades, capacidades y experiencias humanas para compartirlas con otros? La persistencia de preguntas en el ámbito educativo es un indicio de la vitalidad y el dinamismo del conocimiento en este campo. Estos interrogantes en constante evolución no solo reflejan la complejidad inherente al proceso educativo, sino también la búsqueda continua de respuestas que permitan comprender y contribuir a la mejora a la educación en tanto elemento fundamental de la vida social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Duschatzky, L. y Skliar, C. (2014) Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura* 19(1).
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Madrid: Katz.
- Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), pp. 101-119.

## Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente

Between the Rationalization and the Humanization. Three Narratives on Emotions for the Teaching Work

*Mariana Nobile*

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-390>

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*  
mnobile@flacso.org.ar

*Carolina Gamba*

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*  
cgamba@flacso.org.ar

Recibido: 17 de noviembre de 2023

Aceptado: 22 de noviembre de 2023

### RESUMEN:

Los discursos sobre lo emocional y afectivo cobran protagonismo en una agenda educativa que busca dar respuestas a los desafíos contemporáneos. ¿Pero qué hacemos con las emociones en el aula? El mandato de hablar sobre ellas, trabajarlas, valorarlas, es moneda corriente en la educación. En este campo confluyen discursos disciplinares dispares, que explican y esgrimen máximas particulares sobre qué lugar deben tener las emociones en el espacio educativo. A partir de la recurrencia de ciertos significantes, se reconstruyen tres narrativas: la de la educación emocional, la psicología positiva y las neurociencias afectivas; la de valorar la afectividad y el cuidado en un marco de derechos; la de la humanización, el amor y la ternura. Las tres son analizadas, explorando las recomendaciones y mandatos que hacen a la labor docente, así como sus riesgos e implicancias para la formación de sus estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** emociones, narrativas, discursos educativos, docentes

### ABSTRACT:

Emotional and affective discourses are gaining prominence in an educational agenda that seeks to address contemporary challenges. But what do we do with emotions in the classroom? The injunction to talk about them, to work on them, to value them is commonplace in education. Within this field, diverse disciplinary discourses converge, explaining and stating particular maxims about what place emotions should have in the educational space. Based on the recurrence of certain signifiers, three narratives are reconstructed: that of emotional education, positive psychology, and affective neurosciences; that of valuing affectivity and care in a framework of rights; that of humanization, love, and tenderness. All three are analyzed, exploring the recommendations and mandates they make to teachers as well as their risks and implications for students' education.

**KEYWORDS:** emotions, narratives, educational discourses, teachers.

## INTRODUCCIÓN

La labor docente se ve constantemente interpelada por discursos de diferente tenor que una pluralidad de agencias produce sobre aristas del trabajo pedagógico. Las distintas perspectivas y matrices discursivas que confluyen dejan en evidencia una disputa por la conquista del imaginario pedagógico. Esto ya lo evidenciaba, desde un abordaje histórico, Finocchio (2009), quien mediante el análisis de la prensa educativa mostraba que no era solo el Estado, a través de circulares, normativas y documentación oficial el que direccionaba dicho imaginario, sino que desde el mercado editorial y otras publicaciones de asociaciones de la sociedad civil se generaban discursos que tenían a las y los docentes del sistema como lectores implícitos, buscando organizar, redefinir y renovar la educación.

Avanzado el siglo XXI, con la omnipresencia de internet, es posible observar este fenómeno discurrir por otros medios que, a través de una diversidad de fuentes y soportes, difunden discursos que tienen a las y los docentes como destinatarios y a la dimensión emocional y afectiva como protagonista de una agenda pedagógica que busca dar respuestas a desafíos educativos. El escenario contemporáneo, donde el proceso de debilitamiento de la institucionalidad escolar (Dubet y Martuccelli, 2000) resulta más acuciante, encuentra a las y los docentes con mayores grados de incertidumbre y enfrentados a problemáticas intergeneracionales de no simple respuesta. Esto se complejiza aún más en un contexto de crisis social y económica que cristaliza altos niveles de desigualdad, las cuales se agravaron durante la coyuntura de la pandemia, elevando la conflictividad escolar.

Los discursos que ponen a lo emocional en el centro de la escena no son novedosos. Expresan las condiciones propias de la modernidad tardía, donde se observa un trastocamiento de la división público-privado (Sennett, 2011; Sibilia, 2008), un proceso de individuación que agudiza la singularidad (Martuccelli, 2010), al tiempo que posiciona a la autenticidad como un mantra que marca el modo en que debemos conducirnos con otros (Illouz, 2019; Sennett, 2011), reforzando de esa manera un discurso acerca de las emociones como llamado interior al cual debemos escuchar para ser auténticos y sinceros con nosotros mismos. Todo esto va consolidando un *ethos* emocionalizado de la vida contemporánea (Illouz, 2010). En el campo de la educación este *ethos* se expresa en una confluencia de discursos disciplinares dispares, que explican y esgrimen máximas particulares sobre qué lugar deben tener las emociones en la escuela.

En este artículo, nos interesa poner el foco en el tipo de narrativas que se centran en lo emocional y afectivo, orientadas a las y los docentes de los niveles obligatorios del sistema educativo. Tomamos tres narrativas sobre lo emocional como expresión de disputas por generar una mirada hegemónica para su abordaje pedagógico-didáctico, que van de una matriz racionalista e instrumental que promueve un entrenamiento individual de las emociones, a una mirada romantizada y “humanizadora” que apela a la ternura, el amor y la gestualidad amorosa, pasando por un enfoque centrado en valorar la afectividad desde el cuidado y los derechos. A lo largo del análisis, buscaremos identificar el conjunto de significantes sobre los cuales se despliegan y las recomendaciones y

mandatos que hacen para la labor docente. ¿Hay que entrenarlas? ¿Darles cabida? ¿Escucharlas? ¿Promoverlas?

En primer lugar, se explicitarán los criterios utilizados para la conformación del corpus de fuentes que informan las distintas narrativas. En segundo lugar, serán presentadas las tres narrativas analizadas; comenzamos por aquella que impulsa la educación emocional, luego aquella estructurada en torno a valorar la afectividad y el cuidado en un marco de derechos, para cerrar con aquella que se postula como una estrategia de humanización de las escuelas a través de la amorosidad, la ternura y el reconocimiento. En el último apartado, se mostrarán los puntos de contacto entre estas narrativas, sin perder de vista las derivas particulares que proponen.

## **CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS DE NARRATIVAS SOBRE LAS EMOCIONES PARA LA TAREA DOCENTE**

Para este análisis se relevaron discursos que, de modo más o menos explícito, buscan interpelar al colectivo docente en torno a su forma de abordar y posicionarse frente a las emociones y afectos en el aula y/o la escuela. Buscaremos reponer el vocabulario que utiliza regularmente cada una de estas narrativas para dar cuenta del papel de las emociones en el aula y el encadenamiento que propone de sus términos. En toda narrativa es posible sacar a la luz un determinado relato basado en un diagnóstico sobre el mundo y una lectura sobre cómo vivirlo. Exploraremos distintas dimensiones, a saber, la matriz disciplinar desde la cual parten; la concepción acerca de los sujetos educativos; los mandatos e interpelaciones dirigidas a las y los docentes; el tipo de tratamiento pedagógico-didáctico que proponen, es decir, qué tipo de abordaje -sea áulico o más general-; los riesgos para la formación y los aprendizajes de las y los estudiantes.

Este corpus se construye a partir de fuentes con distintos formatos: documentos oficiales y libros, blogs, conferencias, notas periodísticas en medios de circulación masiva, todos ellos orientados al personal docente que trabaja en los niveles educativos obligatorios en Argentina (inicial, primario y secundario). Delimitar fronteras en la era de internet resulta difícil, pero se procuró constatar que estas fuentes fueran de circulación entre docentes y formadores y que, de hecho, apelaran a referentes del campo educativo nacional en el marco de publicaciones y actividades realizadas en el país.

La recurrencia de ciertos significantes nos lleva a agrupar estos materiales en tres narrativas: la de la educación emocional, la psicología positiva y las neurociencias afectivas; la de la afectividad y el cuidado en un marco de derechos; la de la humanización, el amor y la ternura. El análisis no busca agrupar exponentes de estas ideas, sino dejar en evidencia los enunciados que las organizan. Es preciso aclarar que se trata de un procedimiento heurístico, los límites entre unas y otras pueden solaparse ya que no resultan tan homogéneas y monolíticas; hay matices y entrecruzamientos que serán repuestos, mostrando los puntos de contacto entre las tres narrativas.

## Narrativa 1: La racionalización de las emociones a través de la educación emocional

No es casualidad que la primera narrativa que presentamos sea la basada en la corriente centrada en lo que se conoce como “Educación Emocional” (EE). Es la que cuenta con más años de desarrollo y la que ha adquirido un gran nivel de difusión a escala internacional. Surge en los años ‘90 con la definición del modelo de la inteligencia emocional y la divulgación de sus investigaciones (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1996) que luego se complejiza con el aporte de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Desde esta matriz se impulsan programas educativos que ya cuentan con décadas de implementación, el caso más conocido es el programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) que forma parte de la política educativa del Reino Unido en escuelas con niños desde los 3 a los 16 años. En la actualidad, estas propuestas se nutren además de la aplicación de las neurociencias al campo educativo, fortaleciendo una perspectiva centrada en la comprensión de las emociones como una actividad cerebral y plausible de ser entrenada. Asimismo, varios organismos internacionales, como la OCDE, el Banco Mundial, UNESCO, recomiendan la implementación de este tipo de programas ya que están en sintonía con el desarrollo de las habilidades blandas requeridas en las condiciones actuales del mercado laboral.

En Argentina, estas propuestas cuentan, ya hace unos años, con un fuerte lobby desde distintas fundaciones y organizaciones de la sociedad civil, en especial la Fundación Educación Emocional del psicólogo Lucas Malaisi que promueve una ley nacional para su implementación en todas las escuelas del país. En el proyecto de ley de Educación Emocional presentado en 2023 ante la Cámara de Diputados la EE se define como “el aprendizaje de habilidades emocionales de importancia fundamental para la vida acompañando a la persona en el perfeccionamiento y ejercicio las mismas” (2023, p.1). Si bien aún no se ha conseguido su sanción, esta ley es precedente de normativas provinciales vigentes en Misiones, Corrientes y, recientemente, Jujuy.

Las competencias socioemocionales que se buscan desarrollar con estas propuestas son: la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social o empatía, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables. Según la Ley N° 6.398 del año 2016 de la provincia de Corrientes la EE, obligatoria en todos los niveles y modalidades, responde a un “*corte salutógeno-educativo de dinamización de recursos y habilidades emocionales, sociales y actitudinales en el marco de una política de promoción de la salud para el sano desarrollo personal y cumplimiento de un proyecto de vida*” (art. 2, p. 1).

En este sentido, la EE se presenta como alternativa a las problemáticas de creciente stress, angustia, falta de autoestima y de bienestar emocional del estudiantado con el objetivo de consolidar “aulas sanas” y “seguras” en un contexto “VICA, volátil, incierto, complejo, y ambiguo” (Williams de Fox, 2022). Frente a esto, el manejo, el autocontrol o la regulación de las emociones constituyen capacidades para evitar reacciones desmedidas y permitir adaptarnos a las situaciones que se nos presentan. Es interesante observar cómo las emociones se circunscriben al campo de la salud, particularmente la salud mental, en consonancia con un *ethos* terapéutico (Eccleston y Hayes, 2009). Así, busca fortalecer capacidades individuales como modo de prevención de conductas riesgosas para tomar mejores decisiones y atravesar conflictos mediante la adaptación, la perseverancia y la actitud positiva, sin contemplar un andamiaje institucional.

La narrativa de la EE parte de un diagnóstico que denuncia la ausencia de emociones en la escuela. Williams de Fox (2014), especialista y capacitadora en formación docente afirma, retomando un informe de la OECD, que los componentes emocionales han sido largamente negados en la institución escolar y que las neurociencias pueden reparar esta vacancia y revelar la dimensión emocional del aprendizaje. En efecto, esta perspectiva recupera aportes de Damasio (2011) quien, en oposición a la lógica cartesiana, señala que primero sentimos y luego pensamos, con un rol preponderante del cerebro en esa experiencia emocional. Asimismo, sostiene que existen emociones buenas y malas, siendo la educación la encargada de cultivar las primeras para paulatinamente suprimir las segundas. Retoman los desarrollos del psicólogo norteamericano Paul Ekman sobre el rostro de las emociones y afirman que más allá de donde nacimos, en qué condiciones, con qué acompañamientos, todos venimos con un cableado de seis emociones básicas reconocibles universalmente mediante la gestualidad. Cuatro de ellas puramente negativas, una neutra y otra positiva. Con este argumento, afirman que tristemente estamos cableados para la queja, para lo negativo y debemos hacer un “esfuerzo” para reconocer la felicidad (Prat Gay y Teisarie, 2015). Las emociones positivas y el clima emocional se constituyen como condición indispensable del aprendizaje ya que favorecen distintas operaciones de incorporación de saberes y neutralizan las emociones negativas que bloquean estos mecanismos. Los encargados de generar estas condiciones son las y los docentes, quienes son interpelados directamente, no tanto como profesionales de la educación o expertos en enseñanza, sino más bien como dinamizadores de experiencias positivas en el aula. Según Lewin (2022), si en el pasado, el éxito del docente estaba estrechamente vinculado a los logros académicos, en la actualidad las expectativas docentes requieren mayor protagonismo de las habilidades socioemocionales o habilidades para la vida (autoestima, manejo de la ira, resolución de conflictos, conflictos de inferioridad, manejo de presiones, etc.). El plus conceptual es que este estilo de docente, de ser y estar en el aula, se constituye para la EE en condición de un aprendizaje significativo, siendo la “conexión emocional” con el estudiantado uno de los pilares para “cambiar cerebros” (Lewin, 2022). Esta misión se fundamenta en la concepción de que la influencia del docente en el cambio cerebral de sus estudiantes es crucial, teniendo un peso mayor que el de las familias o la genética misma (Prat Gay y Teisarie, 2015). En esta línea, las y los docentes tendrían un rol protagónico en el fomento de la resiliencia de sus estudiantes. Para Prat Gay y Teisarie (2015), ambos neuropsicoeducadores y neuropsicoentrenadores de la asociación Educar (AE), el 99% de nuestras decisiones son asumidas por nuestro “cerebro emocional”, el más primitivo, lo cual nos vuelve casi autómatas quedando a merced de las emociones -que son inevitables-. La clave está en que las y los docentes se alfabeticen emocionalmente y lo hagan con sus estudiantes para poder observar e interpretar la emoción de modo distanciado y así modificar el sentimiento que asociamos a esa emoción. Las propuestas pedagógico-didácticas de la EE ponen el énfasis en la implementación de actividades que generen “emoción positiva”, dinámicas lúdicas, que enganchen, que diviertan y, en especial, que sean transmitidas con motivación, con pasión por lo que se enseña. Las actividades se presentan como “tips”, “técnicas”, “dinámicas”, “estrategias simples” con potencial de ser traspoladas a distintos contextos por su eficacia en los resultados que se fundamentan en la evidencia científica provista por las neurociencias afectivas. Algunas se orientan a generar endorfinas, serotonina,

dopamina, todas ellas hormonas que tendrían una influencia directa en la “metacognición”, la memoria a largo plazo y la apropiación con entusiasmo, por ejemplo, a través de la relajación, el baile, los abrazos (Lewin, 2018). Otras planificaciones se orientan al conocimiento de sí mismo, la autoestima, la empatía, a partir de la identificación y comunicación de los sentimientos de modo sistematizado, como ser: termómetro de emociones, árboles de emociones positivas, frases motivacionales, cadenas de reconocimiento de actitudes, entre otras.

Los riesgos de estas propuestas en el ámbito escolar ya han sido expuestos con anterioridad. Los argumentos versan en torno a la consolidación de una tecnología de poder basada en las emociones que funciona como una “eficaz herramienta de autocontrol” (Bornhauser y Garay Rivera, 2023), la modelación de malestares en estrecha continuidad con un *ethos* terapéutico (Abramowski, 2018a) y la pretensión de brindar respuestas singulares a problemas colectivos que desacoplan las emociones de los entramados relacionales y de los escenarios institucionales (Nobile, 2017).

Respecto a la formación docente, la *expertise* pedagógica y didáctica de las y los educadores queda supeditada a los aportes de las neurociencias, en tanto se posiciona como discurso de verdad avalado por su carácter científico y por la legitimidad que le otorga su amplia divulgación en medios de alcance masivo, más allá de las advertencias sobre sus déficits en términos teóricos-metodológicos y la débil evidencia acumulada acerca de la “efectividad” de sus intervenciones educativas (Cabanas Díaz y González-Lamas, 2021). A su vez, el foco puesto en el aprendizaje relega las preocupaciones en torno a las prácticas de enseñanza, llevando a que la tarea docente pierda peso frente a las recetas de supuesta infalibilidad.

Por último, subyace una formación del sujeto basada en la lógica de prevención que busca fortalecer la personalidad, para mejorar la toma de decisiones individuales que se ajusten a un “proyecto de vida” saludable, responsabilizando al sujeto por las desviaciones -acorde con la racionalidad neoliberal que promueve la idea de que cada uno es un *empresario de sí* (Sorondo, 2021). Las conductas problemáticas (violencia, consumo problemático, suicidio, embarazo adolescente, entre otras) se asumen como enfermedades y multiplican clasificaciones sobre otros comportamientos asociados a los padeceres emocionales (Nobile, 2017). Lo mencionado hasta aquí deja en claro que la articulación entre psicología positiva y neurociencias afectivas deriva en una racionalización constante de las emociones de modo individualista con el fin de ganar control sobre nuestras vidas y evitar desviaciones que pongan en riesgo nuestra adaptación al mundo.

## **Narrativa 2: Valorar la afectividad y el cuidado en un marco de derechos**

La narrativa de valorar la afectividad se inscribe en la política educativa de Educación Sexual Integral (ESI) iniciada en 2006 con la sanción de la Ley Nacional N° 26.150, que establece su obligatoriedad desde el nivel inicial al superior no universitario, en todas las instituciones educativas argentinas. El proceso de implementación de la ESI no ha sido lineal ni progresivo. Es desigual entre jurisdicciones, niveles y aún entre escuelas con características similares. Presenta en su dinámica de institucionalización momentos de expansión, profundización y otras de repliegue, en correspondencia con el contexto social y político, las demandas estudiantiles de movimientos de

mujeres y diversidades y la agenda pública.

La ESI como metarrelato y la afectividad como una de las dimensiones que la constituye<sup>1</sup>, se basa en una definición clave que se configura como un signo inaugural, un antes y un después respecto a cómo pensar la labor docente y entender al estudiantado: los niños y las niñas son sujetos de derechos. El enfoque de derechos, en el que prima el interés superior del niño, modifica las responsabilidades y tareas que se le asignan a la institución escolar y, por tanto, a los equipos docentes, quienes no solo deben enseñar los contenidos curriculares sino también garantizar derechos y cuidar que estos no sean vulnerados.

Esta narrativa se inscribe en un plexo normativo que desde el año 2002 hasta la actualidad se fue robusteciendo con leyes, protocolos y programas orientados a la protección de derechos en el ámbito escolar, desde un lenguaje jurídico que tiene ecos en discursos pedagógicos y que constituye a las instituciones educativas en un espacio fundamental de garantía y protección de estos. En este marco, la ESI y su componente afectivo y de cuidado se establece como “un nuevo paradigma” que trasciende la política curricular para configurarse como una *política contracultural* (Faur, 2020), un *movimiento pedagógico* (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019) y/o una *pedagogía del cuidado* (Gosende, Pagano, Scarímbolo y Ferreyra, 2016).

Siguiendo esta perspectiva, la ESI requiere de docentes que asuman una tarea integral, que incluye no solo el plano cognitivo, sino también el afectivo. Para lograrlo, son llamados a realizar un trabajo de revisión de sí mismos, que les permita romper con supuestos y prejuicios sobre la sexualidad, tanto para la formación y posterior transmisión de ciertos saberes vinculados a estas temáticas, como para desarrollar la capacidad de “acompañamiento, reconocimiento del otro, de cuidar y de escuchar” (Marina, 2009, p.14). Es decir, deben realizar un trabajo emocional específico (Hochschild, 2008) como parte de su labor ya que, “(...) según cómo los docentes se sitúan, habilitan o no determinadas posiciones en las y los estudiantes” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022, p. 31).

Podemos pensar tres hipótesis para comprender el protagonismo de la afectividad, y su articulación con el cuidado y el derecho en las instituciones educativas. En primer lugar, la afectividad marca un quiebre con relación a los modelos de educación sexual tradicionales de tipo biologicistas y biomédicos (Morgade, 2006) que “no incluían cuestiones vinculadas a la expresión de los sentimientos y de afectos” (Marina, 2009, p. 11). En segundo lugar, se articula a un *ethos* terapéutico que, desde un enfoque jurídico psicologista (Gamba, 2018), pone el foco en la comunicación de emociones y sentimientos como modo de prevención y detección de vulneraciones a los derechos, a partir de los padeceres subjetivos y emocionales que el estudiantado pueda expresar en la escuela. Por último, porque ofrece un repertorio de contenidos a trabajar que se convierten en una puerta de entrada accesible para la implementación de la ESI en un contexto “emocionalizado” (Illouz, 2010), en el que hablar de las emociones y sentimientos es bien recibido y no ofrece resistencias, como sí lo pueden hacer otros tópicos tales como la perspectiva de género o el respeto a la diversidad (Gamba, 2018).

El documento del Ministerio de Educación nacional (s/f) que fundamenta el marco conceptual del eje “valorar la afectividad” asume como diagnóstico que ésta no fue históricamente prioritaria en planes y programas de estudio. Empero afirma que se impone como necesaria en un contexto en el

que priman valores y discursos consumistas, frente a los cuales la escuela se erige como el espacio privilegiado para enseñar “sistemáticamente a reflexionar sobre actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto, el amor” (p. 1). En este sentido, promover la afectividad en la escuela se concibe como un modo de fortalecimiento de los vínculos en la trama social e institucional, con una lógica distinta a la expresada por el mercado.

El abordaje pedagógico-didáctico de valorar la afectividad en la escuela se centra en el reconocimiento de los sentimientos y emociones de uno y de otros y la generación de espacios de diálogo y conversaciones para “trabajar activamente lo que sentimos cuando estamos junto a otros/as” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 13). En esta línea, el documento que conceptualiza al eje valorar la afectividad explicita que los sentimientos pueden convertirse en un “campo de reflexión” -conjuntamente con otros/as-, que favorezca el conocimiento de sí mismo/a y de los y las demás y la promoción y el desarrollo “de vínculos, actitudes y comportamientos basados en el respeto, la solidaridad y el cuidado” (Ministerio de Educación de la Nación, s/f, p. 2). También se avanza en sugerencias de actividades para implementar en las aulas, que en general rondan sobre la generación de espacios de diálogo para la comunicación y el reconocimiento de las emociones mediante imágenes, obras literarias y artísticas, el registro de experiencias emocionales personales y grupales, entre otras, que van modificándose según el nivel educativo al que están destinadas.

Es pertinente señalar que, en los últimos años, se ha revisado el mandato a reflexionar conjuntamente sobre los sentimientos como práctica sistemática, así como se ha atenuado el énfasis en la expresión de lo que cada uno siente en la escuela, frente a una incipiente rutinización de estas prácticas. Sobre esto, los referentes de ESI afirman que “no obligamos a contar, no entrenamos ni educamos las emociones, alojamos las emociones” (Zelarrayán, 2023), indicaciones que recaen con fuerza sobre la práctica docente.

No se trata de una nueva propuesta para enlatar y consumir. No se trata de instalar verdades universales y una única manera de definir las emociones o modos de expresarlas (...) se trata de promover conversaciones, diálogos, juegos, (...) se trata de alojar lo que lxs niñxs traen (Maltz, 2019a, p.91).

En los últimos años, ha comenzado a cobrar mayor peso el significativo del cuidado implicado en la valoración de la afectividad y anclado al enfoque de derechos, tanto en lo que respecta a la enseñanza sobre el cuidado de sí y de los otros, como a las prácticas docentes que deben garantizar el cuidado del estudiantado como parte del hecho educativo. Este relato puede rastrearse en el debate clásico del campo educativo sobre la llamada “falsa dicotomía entre educar y cuidar” (Faur, 2017; Antelo, 2005), que luego de la crisis del 2001 emergió con fuerza frente a las tareas de asistencia que la escuela comenzó a cumplir en un contexto de crisis económica y social.

En la actualidad, esta discusión cobra nuevos sentidos a partir de aportes feministas que conceptualizan al cuidado como una actividad que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo y para que podamos vivir lo mejor posible en él, configurando una ética del cuidado que se opone a la lógica neoliberal (Tronto, 1987), ya que enfatiza la red de interdependencia y no a los individuos en abstracto. Siguiendo esta línea, el cuidado comienza a ser entendido como una cultura, “un paradigma que propone un modo de ser y estar en el mundo en

relación a uno mismo, al otro y al ambiente” (Álvarez, 2021). A su vez, establece nuevos derechos en torno a su organización política y social (Faur, 2014), que requiere de políticas públicas específicas que lo garanticen en un marco de corresponsabilidad social.

En este contexto, el cuidado es asumido como una pedagogía, en tanto modo de mirar y entender la práctica educativa, desde una concepción que promueve la escuela como un espacio de hospitalidad, de encuentro con otros, de pluralidades. Así, busca redefinir su tarea alejándose de aquella de corte asistencialista sobre un otro pasivo y carente, para asumirse como una práctica educadora:

Lejos de pensar el cuidado que se lleva a cabo en el ámbito educativo como una tarea y una práctica de asistencia al niño, debe entenderse el valor que tiene el atender a otro a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos (Labarta, 2017, párrafo1).

De hecho, el cuidado es definido como un contenido que debe ser enseñado, tanto desde la ESI como desde otras áreas disciplinares, con foco en las prácticas de cuidado de uno y de los otros, en las dimensiones corporales, emocionales y en relación con el entorno. Por tanto, pivotea entre la atención al sujeto y el reconocimiento de individualidades y las tramas de cuidado sociales e institucionales que son necesarias para su sostenimiento.

En lo que refiere a la tarea docente, la misión de cuidado y protección fortalece la narrativa de la valoración de la afectividad ya que supone una dimensión emocional, que es entendida como la “expresión más alta del cariño y la confianza necesarios en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes” (Bracchi, 2017). A su vez, refuerza el mandato respecto a agudizar sus sensibilidades en pos de fortalecer la capacidad de miramiento y escucha, como condición para captar situaciones de padecimiento y formular estrategias o intervenciones anticipatorias. Según Álvarez (2021),

si como docentes instalamos prácticas cotidianas, experiencias donde los chicos y las chicas puedan transitar la diversidad de las emociones y los estados de ánimo, pongan palabra y den lugar al conflicto y al malestar, estaremos trabajando desde una lógica que contempla el cuidado (s/p).

Podemos advertir que el riesgo sobre los aprendizajes que la narrativa de valorar la afectividad y el cuidado en un marco de derechos supone, tiene que ver con el peligro de quedar supeditada a un uso instrumental de lo emocional. Por un lado, cuando consideramos que la recontextualización docente se despliega en el marco de una prescripción curricular que habla de “fortalecer capacidades emocionales” y contenidiza la afectividad, siendo ésta plausible de ser medible y evaluable (Sorondo y Abramowski, 2022). Por otro lado, cuando observamos que los recursos didácticos que suelen seleccionarse o compartirse entre docentes, equipos directivos y espacios de formación privados y estatales, pueden catalogarse en su mayoría como “literatura de autoayuda infantil” (Cutuli, 2020) y son difundidos masivamente como material para trabajar la ESI.

Asimismo, una mirada sesgada de la valoración de la afectividad y el cuidado en torno a la vulneración de derechos vuelve a las emociones una herramienta para la prevención y detección de padecimientos, asumiendo un registro propio del *ethos* terapéutico. Así, los sentimientos y emociones actúan como clave de interpretación y, a la vez, de solución y/o abordaje de todo tipo de padecimientos, problemas de salud mental, consumo problemático y hasta prevención de

suicidios. Por otra parte, surgen interrogantes que requieren volver la atención respecto a posibles tensiones entre la búsqueda del fortalecimiento de prácticas democratizadoras en la escuela, con un rol activo del estudiantado, y la configuración de formas de disciplinamiento y modos de control simbólico en torno a la afectividad y al cuidado.

En lo que respecta a la formación, esta matriz reactualiza una “narrativa sentimental docente” (Abramowski, 2018b) que pondera el amor y la empatía como cualidades que el enseñante debe cultivar en lo personal y, a la vez, materializar en una atmósfera afectiva en el aula. El énfasis puesto en la disposición docente como condición para los cuidados y la protección de derechos empaña el hecho de si lo que se busca es el fortalecimiento de habilidades profesionales o la cultivación de rasgos de la personalidad. Este mandato supone repensar la formación docente respecto a la adquisición y mejoramiento de estrategias para la enseñanza en articulación con el cuidado, sin que ninguna de las dimensiones quede subsumida a la otra, pues si bien enseñar y cuidar son caras de la misma moneda y hacen al hecho educativo, no son tareas semejantes y presentan sus especificidades.

### **Narrativa 3: La humanización ante el deterioro del lazo social: amor, ternura, reconocimiento.**

Podemos hipotetizar que esta tercera narrativa, que interpela a quienes están en las aulas en torno a cómo concebir y encarar el trabajo con los afectos y las emociones, emerge en tanto respuesta a dos situaciones. Por un lado, a la preeminencia de la EE, que es vista como una avanzada neoliberal y mercantilizadora de la educación; esto nos lleva a entenderla como una resistencia explícita a dicha iniciativa. Por otro lado, si bien se trata de una narrativa que no se inaugura con la pandemia, ya que abreva en cierto giro afectivo en el campo pedagógico, donde plantean a las emociones como clave interpretativa para acceder “al corazón de las prácticas pedagógicas” (Kaplan, 2021, p. 12), esta coyuntura hizo que termine de cuajar en un relato que refuerza la vulnerabilidad de los sujetos, la elaboración del “trauma” y el duelo asociado a pérdidas y la necesidad explícita de promover la afectividad en la escuela. Así, el registro de escritura se carga de metáforas cercanas a una matriz romántica (Illouz, 2007; Abramowski, 2018b), donde se asocia lo escolar y los vínculos que allí se tejen con palabras como amor, esperanza, ternura, latidos, abrigo, amparo, cobijo, abrazo, entre otras. Todos ellas en oposición a la barbarización de los lazos sociales y como reparación del trauma, el duelo, el sufrimiento y las pérdidas.

Estas posturas se posicionan desde una “pedagogía humanizadora” y en ella las emociones no están concebidas de modo tal que se enfatice su componente biológico, natural e individual; por el contrario, abreven en distintas fuentes propias del psicoanálisis, las humanidades (la filosofía y la pedagogía) y las ciencias sociales (especialmente, la sociología y la antropología), desplegando un registro propio de una perspectiva socioeducativa, sociocultural e histórica, que recupera el rasgo relacional de las emociones y los afectos. Es posible encontrar referencias a los sociólogos Richard Sennett y Norbert Elias, a la filósofa Martha Nussbaum y Laurence Cornu, a los pedagogos Paulo Freire y Philippe Meurieu, a los antropólogos David Le Breton y Rita Segato o a psicoanalistas

como Fernando Ulloa. En esta mirada se destaca la idea de que la afectividad responde a un aprendizaje social y, por ende, está influenciada por los signos de cada época, al mismo tiempo que resulta crucial para el proceso de subjetivación en el cual interviene la institución escolar.

Parten de un diagnóstico macro: vivimos en sociedades donde los lazos sociales se han debilitado, deteriorado y al estar “estructuradas por el desprecio prevalecen experiencias intersubjetivas de menosprecio” (Kaplan, 2022, p.26). El foco está en el clima de época y el tipo de lazos que nos propone, con un mayor grado de fragilidad y que posiciona al otro como un enemigo, al cual no queda más que enfrentarse desde la crueldad (Maltz, 2019b). Las tecnologías de la comunicación y las redes sociales tienen mucho que ver en esta fragilización, entablando una lógica del “delete” (Maltz, 2019b), donde elimino a quien piensa diferente y es distinto a mí. La prevalencia de este tipo de tecnocracia nos lleva a la pérdida de cierto entrenamiento en el intercambio que acrecienta la individualización e impulsa una mirada sobre el otro que no lo posiciona como un semejante.

Algunas vertientes de esta narrativa remiten más que nada a un diagnóstico social de crítica a la sociedad capitalista actual, donde predomina la avanzada neoliberal que agudiza las desigualdades sociales, deshila los lazos y, especialmente, deja a la intemperie a los sujetos, desvalidos y faltos de reconocimiento. Frente a esto, oponen a la mercantilización una “educación para la sensibilidad” que fomente las relaciones de cooperación (Kaplan, 2022). De esta manera, “la escuela no tiene por qué ser simplemente una adaptación a la época” (Skliar, 2023, s/p), haciéndose eco de las demandas que le hace ésta en términos formativos, sino que debe ser su “propia comunidad” con objetivos anclados en el presente. Para ello, debe revertir su rasgo histórico, el ser una institución desafectivizada, donde la cultura académica y la cultura afectiva han estado escindidas. El horizonte está puesto en la recomposición de los lazos sociales a través de la ternura y la amorosidad -como gesto contra la indiferencia (Skliar, 2006)- a fin de garantizar la justicia afectiva, entendida como una utopía que se orienta a la concreción del derecho de las infancias y juventudes a ser amadas, respetadas y protegidas (Kaplan, 2021). Así, en este mundo mercantilizado, la escuela -como institución enunciada en abstracto- tiene la misión de “aliviar el peso simbólico para contrarrestar los marcos de dolor social” (Kaplan, 2022, p. 21), una “instancia reparadora” que permite la elaboración del sufrimiento social por medio de una “red sentimental intersubjetiva de amparo” (Kaplan, 2022, p. 35).

El mandato hacia los docentes está en la misión de recrear lazos, reparar heridas, generar espacios escolares que se constituyan en sí como ámbitos de cobijo y cuidado. Se remarca el vínculo de reconocimiento entre docentes y estudiantes, que debe centrarse en gestos afectivos que se vuelven recursos pedagógicos: la escucha atenta, la mirada amorosa, la amorosidad, la hospitalidad y el amor educativo (Skliar, 2015; Kaplan, 2021); es decir, practicar el amor como vínculo pedagógico (Brenner, 2020). De esta forma, proponen que en el aula se conquiste “el derecho a vivir en amor” (Kaplan, 2022, p.48) y que sea ese espacio el lugar para narrar lo que sentimos. En otros casos, el foco se inclina hacia la promoción de la reflexividad, no imponer un nuevo deber ser ni una receta con relación a las emociones. Sino nombrar y visibilizar los malestares, las incomodidades, los miedos, especialmente vivenciados por las y los docentes, en tanto oportunidades para pensar colectivamente formas de acción que reconstruyan lazos, que promuevan la empatía (Maltz, 2019b).

Esta narrativa para pensar las emociones en las instituciones escolares retoma el rol de la empatía y la ternura, principalmente asociados a las prácticas de cuidado y su dimensión afectiva. Resulta interesante observar que ciertas vertientes no conciben la ternura de modo “dulcificado”, es más, se erigen como posicionamientos que buscan promover su politización para derribar las posturas romantizadoras (Magistris y Morales, 2021) y comprometerse con el desarrollo pleno e inclusivo de las infancias. Por un lado, Maltz (2019a) ha señalado que entiende la ternura como contraposición a una pedagogía de las cosas o de la crueldad, retomando los desarrollos de Segato (2018). También recupera los desarrollos del psicoanalista Ulloa (1988), quien comprende la ternura como una instancia ética, primigenia, compuesta por dos habilidades fundantes para la subjetividad, la empatía y el miramiento, que atienden a la invalidez infantil y constituyen las bases éticas de un sujeto deseante. Así, Maltz (2019a) asume la ternura como un concepto ético y político que pone el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales. López (2005), en el texto *Didáctica de la ternura*, dirigido a docentes de nivel inicial, señala que más que a una teoría de la “enseñanza” debería remitirse en una primera instancia a una teoría del “vínculo”, ya que allí acontece ese miramiento y empatía que cuenta con atribuciones propias de la función de paternar y maternar, esto es, envolver y cuidar en tanto instancias fundantes de la subjetividad. Por su parte, Mendoza (s/f) recupera la pedagogía del cuidado y la ternura como elementos que justifican el hacer docente, constituyendo un actuar muy unido a acciones que se dirigen al que sufre, para ayudarlo, aliviarlo, consolarlo, etc., de manera tal que este tipo de afecto supone una atracción por lo que está desvalido, buscando brindarle protección y amparo para quedarnos en una “proximidad” auténtica y generosa, donativa y animadora de otras vidas.

La postura que aquí reseñamos ofrece mandatos e impulsa posicionamientos docentes comprometidos con niños y adolescentes en su etapa de formación, donde la educación es entendida como una práctica de cuidado afectiva, donde la construcción del vínculo, desde la mirada y la empatía, son pilares; por lo cual, no se ancla en actividades y consignas de carácter didáctico o pedagógico. El énfasis está en darle forma a una afectividad docente que resultaría clave para el desarrollo integral de los sujetos estudiantiles -y para el acompañamiento de las familias en el caso del nivel inicial-.

En las distintas expresiones de esta narrativa encontramos matices y derivas asociadas a la construcción de vínculos según el nivel educativo en el que se desempeñan las y los docentes interpelados. Por un lado, quienes trabajan en el nivel inicial con niños que están en un proceso incipiente de conformación subjetiva, que posiciona a las familias como eslabones centrales en el proceso de reconstitución del entramado social, a la vez que se articula con cierta tradición, en la que la disposición al cuidado de los más chicos se vincula con la crianza, asociada persistentemente con el amor maternal, el amor hacia las infancias, a la vez que a un mayor espacio de intimidad y encuentro. En un segundo caso, se interpela a quienes trabajan con adolescentes y jóvenes que sufren las consecuencias de sociedades desiguales; ese estudiante genérico que se enuncia pareciera ser un adolescente o joven que atraviesa procesos de inferiorización y baja estima personal provocados por experiencias de dolor social, que conducen a una vida sin sentido que encuentra en la violencia su forma de expresión. El punto de partida aquí es un escenario macro -sociedades desiguales, crueles e individualistas- que cercena las posibilidades de los sujetos por su poder

desubjetivante, interpelando a los y las docentes a dar respuestas a ese dolor social que los afecta, huyendo en ciertos casos las mediaciones escolares institucionales y con el foco circunscripto principalmente en el vínculo.

El rasgo esencial de la labor docente sería entonces la generación de un vínculo reparador, al cual se supereditan otros anclajes escolares, así como las prácticas de enseñanza. De esta manera, la transmisión cultural y la construcción de capacidades pareciera resolverse a través de la construcción de recursos afectivos que fortalecen la estima personal y que curan virtuosamente las heridas y el sufrimiento. Pero el riesgo principal de esta exacerbación de la afectividad es el hecho de que el vínculo afectivo se vuelva un fin en sí mismo. Queda al descubierto cuando el paradigma de la justicia educativa (Lynch y Baker, 2005) se reduce a la igualación de reconocimiento y de amor, dejando en la opacidad el resto de las dimensiones necesarias para alcanzar la “igualdad de condición” de los alumnos, como son la igualación de recursos educativos y materiales (capital económico, social y cultural), la reducción de los diferenciales de poder y el aprendizaje comprometido y placentero.

De esta forma, podríamos estar en una reedición de la dicotomía redistribución versus reconocimiento (Honneth y Fraser, 2006), centrándose en este último polo, sin problematizar la provisión de recursos culturales, intelectuales y cognitivos que solo la escuela podría brindarles a quienes acumulan mayores desventajas. Poner en primer plano solo la generación de vínculos gratificantes, de reconocimiento y hospitalidad, conlleva el riesgo de rendirse en la tarea de desafiar los mecanismos de reproducción de desigualdades propiamente educativas, ya que “si bien resulta imperioso edificar las bases para la construcción simbólica y subjetiva de cada estudiante, es preciso no perder de vista qué sucede con el acceso a los saberes y bienes simbólicos” (Nobile, 2023, p. 7).

## **CONCLUSIONES: CONTACTOS Y CONTRAPUNTOS ENTRE NARRATIVAS**

La reconstrucción de las narrativas que se disputan el imaginario educativo en torno a las emociones y los afectos en la escuela permite identificar puntos de encuentro entre ellas, aunque luego, sus derivas posteriores las conduzcan por caminos dispares y, en algunos casos, de abierta competencia entre sí.

El punto de partida de las tres narrativas es la afirmación de que hasta la actualidad ha prevalecido una escuela racionalista, que priorizaba la transmisión de contenidos en el marco de una cultura académica que desatendía el papel de las emociones y afectos en la escuela, situación que resulta negativa para los sujetos que transitan por ella. En este sentido, podemos decir que el clima de época las atraviesa por igual, en tanto emocionalización del mundo contemporáneo. Aunque luego sí acontece una diferenciación entre ellas relacionada con el tipo de concepción acerca de las emociones y los afectos, sus causas y la forma en que deben ser abordadas, así como las características otorgadas a los vínculos pedagógicos y sociales, que señalamos en el desarrollo de cada una de las narrativas.

Todas ellas proponen que la institución escolar se consolide como un espacio donde se hable de las emociones, se las escuche, se las modele, promoviendo su identificación y nominación, para lograr

un grado mayor de representatividad de los sentimientos, que se vuelvan transparentes. La verbalización habilita la elaboración de estas emociones -como forma provechosa para la convivencia- al tiempo que contribuye y simplifica la interpretación que las y los docentes hacen de ellas. De esta manera, las tres están atravesadas por un trasfondo de inspiración psicológica, que busca la salud y el fortalecimiento individual, donde el espectro va de la racionalización e instrumentalización de corte conductista que la psicología positiva y las neurociencias proponen, hacia otra versión más psicoanalítica que propende hacia la humanización. En base a estas diferencias, la iniciativa de “trabajar las emociones en la escuela” decanta posteriormente en un *continuum* de propuestas que impulsan la curricularización de las emociones, su transversalización por medio de la ESI como garantía de derechos hasta su problematización para fortalecer el posicionamiento y la reflexividad de las y los docentes.

Asimismo, no son solo las y los estudiantes quienes tienen que ser sujetos de la exposición y relato acerca de sus sentimientos, sino que se demanda a las y los docentes un trabajo sobre sí que profundice su autoconocimiento. De lo contrario, se vuelve más dificultosa la ayuda que puedan ofrecerle a sus estudiantes. Si ellos no encuentran una forma de expresión de sus emociones, no las conocen, difícilmente podrían enseñar cómo hacerlo. Por tanto, la realización de un trabajo emocional (Hochschild, 2008) propio se va instalando como condición previa de la tarea docente. Por último, resulta transversal a todas las narrativas el otorgamiento de una valencia positiva a las emociones, consignándoles un alto potencial para la resolución de problemáticas que atraviesan a las escuelas. De esta forma, permitirían afrontar y dar cabida a una variedad de expresiones de la conflictividad escolar. En algunos casos, de corte más individual -evitar la droga, los suicidios, las autolesiones, etc.-, mientras que en otros se pone el foco en la convivencia con otros. También impera una mirada preventiva, por ejemplo, contra situaciones de abuso en el caso de la narrativa que valora la afectividad en un marco de derechos.

A su vez, esta valencia positiva que se otorga a las emociones en estas narrativas las distancia de los estudios sociales acerca de los afectos y las emociones. La sociología de las emociones y el giro afectivo se proponen comprender y analizar los sentidos que asumen las experiencias afectivas, lo que las emociones “hacen” -para retomar la expresión de Ahmed (2015)-, sin por ello promover un direccionamiento ni uso instrumental de ellas. A su vez, una idealización de las emociones desde el pensamiento crítico, también se presenta como problemático cuando termina convirtiéndose en el “resultado” preferido de la enseñanza (Ahmed, 2015).

La amplia difusión que tienen las iniciativas de EE, así como la transmisión en forma de “recetas” que serían de simple implementación, le otorgan una ventaja comparativa respecto al resto de las narrativas, ya que otorga respuestas rápidas y de corto plazo. Aquella que se propone la valoración de la afectividad cuenta con el respaldo de una política pública como la ESI, pero al ser un punto de disputa entre grupos con diferentes miradas acerca de cómo debe abordarse y vivir la sexualidad en la escuela, lleva a que su avance sea dispar -sufra vaivenes- y que muchas veces su implementación se camufle a través del uso de materiales más propios de la EE.

Tanto en la EE como en la narrativa humanizadora se observa una exacerbación del lenguaje emocional. En la primera adjetivando todo como emocional, en la otra, apelando a una familia de palabras que reversionan y recuperan la narrativa sentimental que ha modelado la docencia en

Argentina. Se sobrevalora la disposición emocional docente sobre otras habilidades vinculadas a la enseñanza, desde un lugar que roza el voluntarismo. En otros casos, especialmente en la narrativa que valora la afectividad y el cuidado desde el enfoque de derechos, los marcos institucionales y el trabajo en articulación se antepone a la idea de un maestro que individualmente logra cambios por su forma de ser o estar en el aula.

Es un hecho que la contemporaneidad abona a la inclusión de las emociones en la escuela como elemento constitutivo del acto educativo, tanto por lo que significa en términos de construcción del vínculo pedagógico y contexto de aprendizaje como en lo referido a pensar la escuela como una institución que reconoce y garantiza derechos. Este desafío presenta complejidades que una respuesta monolítica no puede brindar. El análisis realizado se propuso observar semejanzas y potencialidades, así como alertar sobre los riesgos de cada una de las narrativas, a sabiendas de que, en la puesta en práctica en la cotidianeidad altamente compleja de las aulas, las emociones se abordan de modos más heterogéneos y contingentes que como cada narrativa promueve.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2018a). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, 10, pp. 9-17.
- Abramowski, A. (2018b). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(48).
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México DF: Universidad Autónoma de México.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *El monitor*, (4). Recuperado de: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>
- Bornhauser, N., y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), pp. 101-122.
- Cabanas Díaz, E. y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), pp. 65-85.
- Colectivo Mariposas Mirabal (2019). Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. *Cuadernos del IIICE*, 3.
- Cutuli, R. D. (2020). ¿Recursos literarios para la educación emocional? El monstruo de los colores como “tecnología del yo” para la primera infancia. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(10), pp. 158-180.
- Damasio, A. R. (2011). *El error de Descartes*. Barcelona: Destino.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Losada.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. New York: Routledge.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencia*. Rosario: Homo Sapiens.

- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25), pp. 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- Gamba, C. (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. Tesis de Maestría. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16341>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gosende, E., Pagano, M., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (2016). Capacitación docente en nivel inicial: hacia una pedagogía del cuidado en educación sexual integral. Ponencia presentada en *III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/369>
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz Editores.
- Honneth, A. y Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Illouz, E. (2007). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz Editores.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz Editores.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Madrid: Katz.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and research in education*, 3(2), pp. 131-164.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, 24(3), pp. 9-29.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184). Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, 20, pp. 22-33.
- Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxiseducativa*, 27(3), pp. 1-18. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), pp. 185-211.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Seligman, M. E. P., and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *Am. Psychol.* 55, pp. 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Sklar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista colombiana de Educación*, 50, pp. 253-266.
- Sorondo, J. (2021). *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA*, Tesis de Maestría, San Martín, Universidad Nacional de San Martín.
- Sorondo, J., y Abramowski, A. L. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, (25.1), pp. 29-62.
- Tronto, J. (1987). Beyond Gender Difference to a Theory of Care. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 12(4), p. 644–663.

## FUENTES

- (S/f). Fundacioneducacionemocional.org. Recuperado de <https://fundacioneducacionemocional.org/>
- (2023). Proyecto de ley de Educación Emocional. Recuperado de: <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2023/PDF2023/TP2023/1357-D-2023.pdf>
- (2016). Ley provincial de Educación Emocional. Recuperado de: <http://www.hcdcorrientes.gov.ar/Leyes-texto/Ley6398.pdf>
- Álvarez, M. (2021). “Educar desde el cuidado”. En *Educrear*, Recuperado de: <https://educrear.com.ar/es/columnas-de-opinion/educar-desde-el-cuidado/>.
- Bracchi, C. (2017). Democracia, participación y convivencia. Estado, jóvenes y políticas de cuidado. *Revista Voces en el Fénix*, 8(62), pp. 52-59.
- Brenner, G. (2020). Posteo en Facebook. Recuperado el 17 de noviembre de 2023, <https://www.facebook.com/gebrener/posts/1761706240646369/>
- Kaplan, C. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Educación en movimiento*, (4), pp. 10-15.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Labarta, L. (2017). Una vieja tensión para pensar la educación maternal hoy: educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días. *Revista Voces en el Fénix*, (66). Recuperado de <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/una-vieja-tension-para-pensar-la-educacion-maternal-hoy-educar-y-cuidar-el-derecho-a-la-educacion-desde-los-45-dias/>
- Lewin, L. (01-07-2022) El rol de las emociones en el aula. *Diario Perfil*, Recuperado el 16 de noviembre de 2023, <https://www.perfil.com/noticias/opinion/laura-lewin-el-rol-de-las-emociones-en-el-aula.phtml>
- Lewin, L. (2018) *El aula afectiva* Asociación Educar [@aeducar] Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8phICGIEPRI>
- López, M. E. (2005). Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. *Revista Punto de partida*, 2(18).
- Magistris, G., & Morales, S. (Eds.). (2021). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote/Ternura Revelde.

- Maltz, L. (2019a). *Educación Sexual Integral. Una oportunidad para la ternura: Reflexiones y propuestas para abordar en las salas de Nivel Inicial y compartir con las familias*. Vol. 115. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Maltz, L. (2019b). *Congreso De Educación 2019* de Educación Almirante Brown, S. [@EducacionBrown]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IMxZSeQKXHs>
- Marina, M. (Coord.) (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mendoza, J. I. (s/f). La pedagogía del cuidado y de la ternura como elementos justificativos del hacer docente para un nuevo tiempo de la educación. Una recopilación de reflexiones “oportunas”. Recuperado el 26 de diciembre de 2023 de [https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1198796/mod\\_resource/content/1/Pedagog%C3%ADa%20del%20cuidado%20y%20de%20la%20ternura.pdf](https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1198796/mod_resource/content/1/Pedagog%C3%ADa%20del%20cuidado%20y%20de%20la%20ternura.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Referentes escolares de ESI: Educación Primaria: propuestas para abordar los NAP*. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 17 de noviembre de 2023, <https://www.educ.ar/recursos/158246/referentes-escolares-de-esi-educacion-primaria>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (s/f) *Eje: Valorar la afectividad*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf>
- Prat Gay, I. y Teisarire, C. (2015) *Emociones cantadas*. Asociación Educar [@aeducar]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ttWOZkI5ga8>
- Skliar, C. (2023). "La educación no tiene por qué ser simplemente una adaptación a la época". Entrevista de Mariela Goy. *El Litoral*. Recuperado el 17 de noviembre de 2023 [https://www.ellitoral.com/educacion/educacion-simplemente-adaptacion-epoca-pedagogo-santa-fe-carlos-skliar\\_0\\_4mVVqVou7u.html](https://www.ellitoral.com/educacion/educacion-simplemente-adaptacion-epoca-pedagogo-santa-fe-carlos-skliar_0_4mVVqVou7u.html)
- TVCO [@TVCOLaTeledPico]. (2015, marzo 20). *El pedagogo Carlos Skliar y la importancia de educar con amor*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=kH8J\\_tGFMwY](https://www.youtube.com/watch?v=kH8J_tGFMwY)
- Ulloa, F. (1988). *La ternura como contraste y denuncia del horror represivo*. Recuperado el 17 de noviembre de 2023, [https://conboca.ces.edu.uy/images/recursos/ternura\\_represion.pdf](https://conboca.ces.edu.uy/images/recursos/ternura_represion.pdf)
- Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela: propuestas de educación emocional para el aula*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Williams de Fox, S. W. [@soniawilliamsfox6437]. (2022, junio 7). *2020 Emociones positivas*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_KtyzXHtroo](https://www.youtube.com/watch?v=_KtyzXHtroo)
- Zelarrayan, M. (2023). *Los ejes de la ESI*. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=epMunxDNg64>

## NOTAS

1 Las otras dimensiones o ejes conceptuales de la ESI son: Ejercer nuestros derechos, cuidar y conocer el cuerpo y la salud, reconocer la perspectiva de género y respetar la diversidad.

## Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de” Affects and emotions in the educational field. Beyond the “pedagogies of”

Ana Abramowski  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,  
Argentina  
aabramowski@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>

Recibido: 10 de noviembre de 2023

Aceptado 16 de noviembre de 2023

### RESUMEN:

En los últimos veinte años, en las ciencias sociales y las humanidades han tomado fuerza los estudios sobre los afectos y las emociones. Esto ocurre en el marco del llamado “boom emocional” que, en el campo educativo, conduce a asociar a la “buena” pedagogía con aquella que “se ocupa” de los afectos y las emociones. Este artículo explora cómo se están usando, en el campo educativo, algunos conceptos producidos desde las perspectivas socio-antropológicas de las emociones y las teorías del afecto. El foco está puesto en indagar qué ocurre cuando las conceptualizaciones sobre afectos y emociones son leídas bajo el prisma de unas inquietudes de índole educativa. Luego de repasar los puntos más sobresalientes de estos enfoques teóricos y de revisar algunas críticas formuladas hacia los mismos, se proponen reflexiones sobre la posibilidad de formular “pedagogías de” afectos y emociones.

**PALABRAS CLAVE:** afecto, emoción, pedagogía, teorías del afecto, sociología de las emociones.

### ABSTRACT:

In the last twenty years, the studies on affects and emotions have gained strength in the social sciences and humanities. This occurs within the context of the so-called “emotional boom” that, in the educational field, leads to associating “good” pedagogy with that which “deals” with affects and emotions. This article explores how some concepts produced from the socio-anthropological perspectives of emotions and from the *affect theory* are being used in the educational field. The focus is on investigating what happens when conceptualizations about affects and emotions are read through the prism of educational concerns. After reviewing the most salient points of these theoretical approaches and reviewing some criticisms formulated towards them, reflections are proposed on the possibility of formulating “pedagogies of” affects and emotions.

**KEYWORDS:** affect, emotion, pedagogy, affect theory, sociology of emotions.

## INTRODUCCIÓN

No es sin afectos y emociones que sucede educación. Momentos de alegría, situaciones que generan miedo, vergüenza o enojo, actividades que producen aburrimiento y otras que entusiasman, así como múltiples sensaciones difíciles de poner en palabras, tanto intensas como fugaces, ocurren mientras se enseña y se aprende en contextos escolares. Pero la simpleza de esta afirmación -no es sin afectos y emociones que sucede educación- se desdibuja de inmediato cuando esos afectos y esas

emociones que suceden mientras ocurre la educación se inscriben en coordenadas precisas y se convierten en objeto de indagación.

En los últimos veinte años, en las ciencias sociales y las humanidades han tomado fuerza los estudios sobre los afectos y las emociones. No es menor señalar que este empuje dentro del campo de la investigación se da en paralelo al “boom emocional” que se propaga en diversos ámbitos de la vida social, como la economía, la política, la salud, los medios de comunicación, el trabajo, entre otros. De este modo, en nombre de la revalorización de una variable que habría estado desatendida detrás de la hegemonía de lo racional, estamos atravesando una emocionalización de lo social (Illouz, 2019).

En este contexto, en el campo educativo se alzan cada vez más voces que asocian a la “buena” pedagogía con aquella que se ocupa de los afectos y las emociones. Pero este “ocuparse” de lo afectivo/emocional no es obvio ni evidente y se ha convertido en un terreno de disputas. En este sentido, perspectivas de diverso signo, y con mayor o menor impacto en la agenda de la política educativa actual, pujan por torcer los significados asociados a lo afectivo/emocional. Por un lado, avanzan de manera sostenida, tanto en Argentina como a escala global, las propuestas de educación emocional o desarrollo de habilidades socio-emocionales<sup>1</sup>. Por otro lado, enfoques que se nutren de tradiciones crítico-pedagógicas también pelean por dotar de significación a esta variable en el terreno escolar (Sorondo y Abramowski, en prensa).

¿Qué se entiende por emociones? ¿Qué se entiende por afectos? ¿Son educables? ¿Su estudio contribuye a la comprensión de los fenómenos educativos? ¿Por qué esta dimensión habría asumido un lugar central en los enunciados acerca de las “buenas” prácticas educativas? ¿Puede lo afectivo/emocional integrarse a la planificación didáctica y/o convertirse en una pedagogía?

Para responder estos interrogantes, en este artículo voy a explorar cómo ha sido el acercamiento del campo educativo a los estudios sobre afectos y emociones. En particular, busco indagar cómo se están usando, en la investigación en educación, algunos conceptos producidos desde las perspectivas socio-antropológicas de las emociones y las teorías del afecto (*affect theory*). Importa aclarar que estos dos enfoques tienen en común la toma de distancia respecto de los abordajes psicológicos sobre la vida emocional, que consideran que el sentir se origina en la interioridad individual y se expresa hacia afuera -modelo que Sara Ahmed (2017) denomina “*inside out*”-. Como señala Eva Illouz, el análisis “no psicológico” de las emociones resulta urgente en una época como la actual, en la que las personas están impulsadas a “convertir su interioridad en el único plano de existencia que se siente real”, erigiéndose “la autonomía, la libertad y el placer”, como “lineamientos” para guiar la vida (Illouz, 2021, p. 14).

En este artículo me interesa pensar qué ocurre cuando las conceptualizaciones sobre afectos y emociones son leídas bajo el prisma de unas inquietudes de índole educativa. Esta cuestión no es menor, dado que en el corazón de la producción teórica sobre afectos y emociones no anida la pregunta por la educación, con sus intencionalidades y sus preocupaciones. Dicho de otro modo, la teorización sobre lo afectivo/emocional, a diferencia de la pedagógica, no tiene en el horizonte la voluntad de intervenir sobre la realidad ni la necesidad de brindar orientaciones prácticas. Entonces, ante estas demandas del campo educativo, los/as pedagogos/as producen giros y ajustes que merecen ser pensados.

La organización del escrito es la siguiente. En primer término, voy a presentar algunas conceptualizaciones producidas desde las perspectivas socio-antropológicas y cómo han sido leídas y apropiadas por especialistas en educación. En un segundo momento, haré un recorrido similar por las teorías del afecto. En tercer lugar, voy a presentar una serie de críticas hacia ambos enfoques, centrándome en las que recaen sobre las teorías del afecto, que tienen consecuencias singulares en el campo educativo. Finalmente, me interesa reflexionar sobre las tentativas de formular “pedagogías de”, en este caso, afectos y emociones.

## **LAS PERSPECTIVAS SOCIO-ANTROPOLÓGICAS DE LAS EMOCIONES Y SU MIRADA DEL AULA**

En este apartado, en primer término, busco sintetizar los aspectos más sobresalientes de las perspectivas socio-antropológicas, haciendo foco en algunas de las categorías propuestas para estudiar lo emocional<sup>2</sup>. En una segunda instancia presento, de manera resumida, algunas lecturas y apropiaciones conceptuales realizadas desde el campo de la educación. Me interesa pensar en qué medida, de la mano de estas nociones sobre lo emocional, el discurso pedagógico avanza en la comprensión del hecho educativo.

En primer término, es importante señalar que las perspectivas socio-antropológicas discuten con las posiciones naturalistas que hacen pie en lo fisiológico e innato y que defienden el carácter universal de las emociones. También toman distancia de la consideración de la emoción como un fenómeno exclusivamente psicológico, interior e individual. Y, además, cuestionan el doble filo de las definiciones estáticas que Occidente otorgó a la emoción, tanto la versión devaluada -motivada por su identificación con lo irracional, lo indómito o lo peligroso-, pero también la sobrevalorada -a partir de su congelamiento como lo natural, puro y honesto- (Lutz, 1986).

Un aspecto central de los enfoques socio-antropológicos es su concepción de la emoción como un fenómeno socio-cultural inscrito en coordenadas temporales y espaciales precisas. Sin perder de vista lo antedicho, la emoción puede ser definida como una experiencia, discreta y situada, que combina manifestaciones corporales, expresiones gestuales y valoraciones realizadas a través de categorías culturales internalizadas. La emoción es, a la vez, lo que es “sentido” corporalmente, pero también lo interpretado y conceptualizado (Luna Zamora, 2002). En palabras de Eva Illouz, en la emoción se fusiona, de manera inseparable, “cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo” (2007, p. 15), y esta imbricación le confiere ese carácter “pre-reflexivo y a menudo semiconsciente” (2007, p. 16). Es decir, si bien estas perspectivas destacan el plano cognitivo-consciente de la emoción, pues hacen foco en la significación de las experiencias del sentir, también reconocen la presencia de fuerzas no conscientes y de aspectos vivenciados pero no del todo significados.

En otras palabras, las emociones son “conceptualizaciones encarnadas del afecto”, posibles gracias a la disponibilidad de etiquetas culturales. Tienen propósitos comunicativos, son fundamentales para la interacción y son un impulso motivacional para la acción (von Scheve y Slaby, 2019). En este punto, vale destacar el carácter relacional de las emociones, dado que se producen en el

encuentro del “yo” con el mundo (Ahmed, 2017), pero también, vinculan al “yo” con el entorno y con los/as otros/as.

Desde estas perspectivas, las emociones pueden identificarse en el nivel del “discurso”, dado que se categorizan, se interpretan, se evalúan en términos sociales y culturales. Pero también se “encarnan”, pues están corporizadas en percepciones, reacciones y expresiones corporales. Y, por último, se presentan al nivel de la “práctica”, pues “moldean y son moldeadas” por hábitos, comportamientos y maneras de actuar e interactuar (von Poser, Heyken, Ta y Hahn, 2019, p. 243). Estos enfoques remarcan que es central situar y contextualizar las experiencias emocionales, dado que “los sentimientos adquieren su significado y su carácter total sólo en relación con un tiempo y un lugar del mundo específicos” (Hochschild, 2011, p. 121). No es menor resaltar, además, que las emociones no son ajenas a las posiciones ocupadas por los individuos, en función de la estratificación social, las jerarquías y las relaciones de poder. En este sentido, vivimos en un mundo en el que algunas personas tienen significativamente más limitaciones u oportunidades emocionales que otras (Gross, 2006, citado en Chokr, 2007, p. 387).

Hochschild (2011) -una de las principales referentes de la sociología de las emociones- plantea que las personas “elaboran” o “manejan” sus sentimientos a partir de reglas socialmente compartidas que denomina “reglas del sentimiento”. Estas pautas, de carácter latente, indican “cómo queremos tratar de sentir” (p. 144), lo que evidencia su dimensión normativa. Las reglas del sentimiento dan información acerca de lo correcto y lo incorrecto: señalan qué emociones son sancionables y deben ser aplacadas, así como cuáles son aceptables y deben ser promovidas, siempre teniendo en cuenta variables contextuales. Asimismo, existen reglas de la expresión emocional que inciden en las maneras de mostrar y comunicar lo que sentimos. Además, Hochschild (2003) propone el concepto de “trabajo emocional” para analizar cómo ciertos empleos solicitan que los/as trabajadores/as realicen una profunda tarea de supresión e inhibición, pero también de incitación e inducción, de determinadas emociones para provocar estados emocionales en otras personas.

Un concepto que puede incluirse en esta perspectiva es el de “repertorios de emociones”. Se trata de herramientas que guían la acción, ofrecen significados y permiten a las personas moverse en diferentes situaciones. Son considerados duraderos, viables y relacionales, dado que los individuos recurren constantemente a ellos para organizar sus experiencias y encarar interacciones con el entorno (von Poser et al., 2019). Vale agregar que tanto las “reglas del sentimiento” (Hochschild, 2011) como los “repertorios emocionales” (von Poser et al., 2019) funcionan como patrones que permiten codificar las experiencias sentidas. Son durables, pero también maleables y dinámicos, dado que están expuestos constantemente a cambios sociales.

Aunque sociólogos/as y antropólogos/as de las emociones no profundicen en el tópico educativo, la preeminencia de la lectura cultural de los fenómenos emocionales y el foco en los procesos de significación permiten, sin rodeos, asumir su educabilidad. En efecto, estos/as autores/as enfatizan que tanto las reglas del sentimiento como los repertorios emocionales son adquiridos, es decir, se van interiorizando (aprendiendo) de manera implícita en las interacciones cotidianas y rutinas, esto es, en los procesos de socialización (Hochschild, 2011; von Poser et al., 2019).

Pero también, reglas y repertorios se transmiten de manera intencional, con propósitos expresos. Birgitt Röttger-Rössler (2019) propone el concepto de “formación de sentimientos”

(*Gefühlsbildung*) para analizar cómo se van dando los procesos explícitos de adquisición, estabilización y transformación de repertorios y reglas emocionales. Frente a la posibilidad de generar nuevos repertorios, Röttger-Rössler sostiene que la formación de sentimientos siempre está atravesada por fricciones y tensiones, pues la divergencia entre las experiencias individuales y grupales y las estructuras socio-culturales genera, inevitablemente, “disonancias afectivas” (p. 71). Siguiendo, entonces, las perspectivas socio-antropológicas se podría decir que en cada aula y en cada contexto escolar particular, docentes y estudiantes pondrán en juego reglas del sentimiento y repertorios emocionales adquiridos en las interacciones diarias y en la socialización cotidiana. Pero no sólo eso. Se podría decir, además, que en las aulas se transmiten, se refuerzan, pero también se desafían las reglas y los repertorios, atendiendo al papel de las tensiones y fricciones. Dado que, como ya se señaló, estas perspectivas asumen el carácter “no natural” del mundo emocional, así como su inscripción en relaciones de poder, se contempla la posibilidad de su variación y, más aún, la pelea por su transformación.

En las escuelas, la educación de las emociones sucederá en un entramado de discursos, argumentos y prácticas corporales, atravesadas por la voluntad y la intención, pero también puestas en juego de manera no consciente. Y esto vale tanto para la transmisión y el refuerzo de maneras de sentir consideradas como socio-culturalmente correctas, pero también para su desafío y subversión. En relación con esto último, los enfoques socio-antropológicos habilitan la formulación de pedagogías que apunten a cuestionar y desnaturalizar reglas emocionales que muchas veces se presentan corporizadas y no articuladas verbalmente. Es decir, proponen que los/as estudiantes interroguen por qué sienten determinadas emociones y no otras, y si podrían darse diferentes alternativas (Zembylas, 2019).

En la investigación educativa no son pocos los estudios que acuden a los conceptos producidos desde las perspectivas socio-antropológicas. Por ejemplo, Ken Winograd (2003) tomó elementos de la autoetnografía para indagar la dimensión emocional de la enseñanza. El diario que fue escribiendo a partir de su trabajo como maestro de escuela primaria en Estados Unidos le permitió identificar el “trabajo emocional” (Hochschild, 2003) requerido por el magisterio. En su análisis, Winograd (2003) describe sus propias estrategias de “actuación profunda”. Por un lado, plantea que su accionar como docente le solicitaba sonreír, gesticular, modular su voz, caminar alrededor del aula, es decir, realizar una suerte de manipulación física de su cuerpo. Por otra parte, manifiesta que recurría a la “auto-exhortación”, es decir, hablaba consigo mismo e intentaba persuadirse para ajustar su sentir a las maneras apropiadas. En este sentido, permanentemente se hacía replanteos respecto de su tarea, intentando tratar de sentir lo que, se supone, debía sentir. A continuación, dos notas de campo que ejemplifican lo antedicho:

Perdí la calma por aproximadamente cinco minutos y me sentí culpable por ello. No quiero tratar a los estudiantes de esta manera. Tengo otras estrategias para lidiar con el caos, pero por alguna razón, dejé que la ira se apoderara de mí. Sé que algunos docentes aplaudirían el uso ocasional del enojo explícito para controlar a los/as alumnos/as. No estoy de acuerdo. (...) (3 de marzo de 1999). (Winograd, 2003, p. 1654).

En este preciso momento no estoy seguro de si tengo el “conocimiento” disposicional para ser un maestro. Cuando las personas me ven en la escuela o en la ciudad, generalmente me preguntan algo así como: “¿te

encanta? ¿no te encanta estar con niños/as?” En este preciso momento, “no me encanta” ni quiero ir a trabajar. Ahora mismo, es demasiado difícil. (16 de septiembre de 1998) (Winograd, 2003, p. 1656).

Las reglas emocionales de la docencia no necesariamente se enseñan de manera formal, pero se van configurando en el trabajo cotidiano y forman parte de la cultura general de la docencia. En su investigación, Winograd (2003) identifica las siguientes cinco reglas:

1) los/as maestros/as tienen cariño e incluso amor por sus estudiantes, 2) los/as maestros/as tienen entusiasmo e incluso pasión por la materia que enseñan y muestran entusiasmo por los/as estudiantes, 3) los/as maestros/as evitan abiertamente el despliegue de emociones extremas especialmente la ira y otras emociones oscuras. Ellos/as mantienen la calma y tienden a evitar muestras de alegría y tristeza, 4) los/as maestros/as aman su trabajo, 5) los/as maestros/as tienen sentido del humor y ríen ante sus propios errores, así como ante los pequeños pecados de los/as estudiantes (p. 1652).

Por otra parte, Winograd se detiene a reflexionar sobre el destino de las “emociones oscuras” -tales como la vergüenza, el enojo, el miedo o la ansiedad- surgidas ante dificultades cotidianas de la tarea docente. Plantea que, la mayoría de las veces, estas emociones generan autoincriminación o quejas, se sienten como “inadecuadas” y se experimentan en soledad. El autor sostiene que este hecho expresa patrones de conducta vinculados a una cultura de trabajo en “aislamiento” y a la pasividad política. Estas reglas emocionales de la docencia ubican a las dificultades como asuntos individuales y aislados, y les quitan peso a las condiciones estructurales. En este sentido, reflejan patrones históricos que inhiben a los/as maestros/as de usar sus emociones como vehículos para la acción. Sin temor a caer en generalizaciones, podríamos sostener que las tradiciones educativas críticas son las que más cómodas se sienten con los enfoques socio-antropológicos; es decir, con identificar entramados de poder y jerarquías en torno a lo emocional, con encontrar correlaciones entre ciertas emociones y ciertos contextos, o con analizar los condicionantes socio-culturales del sentir. Asimismo, una noción de emoción que enfatiza el componente cognitivo-consciente, la significación y el carácter situado del sentir se ensambla muy bien con las propuestas de desnaturalización, de hacer visibles mecanismos latentes, así como con el cuestionamiento de prescripciones y normatividades, operaciones habituales en la investigación educativa crítica. En alguna medida, podría pensarse que los/as académicos/as que recurren a estos enfoques conceptuales sobre las emociones apelan a métodos y razonamientos conocidos, pero usando un contenido diferente: el emocional.

## **LAS TEORÍAS DEL AFECTO Y SU MIRADA DEL AULA**

Desde fines del siglo XX, pero sobre todo en los albores del siglo XXI, tomó fuerza el llamado “giro afectivo” y el desarrollo de las teorías del afecto (*affect theory*)<sup>3</sup>. En este apartado me interesa, en primer lugar, presentar de manera muy resumida cómo este enfoque ha conceptualizado el afecto. En una segunda instancia, voy a dar cuenta de algunas lecturas e interpretaciones de las teorías del afecto realizadas desde el campo educativo. En este punto voy a remarcar ciertos ajustes conceptuales realizados desde el campo pedagógico.

A partir de relecturas de Baruch Spinoza impulsadas por Gilles Deleuze y retomadas por Brian Massumi (2002), el afecto se entiende como una intensidad o una fuerza que aumenta o debilita la capacidad (o potencia) corporal de actuar, esto es, de afectar y ser afectado. El afecto, desde esta óptica, es no-consciente, pre-personal, pre-lingüístico, no estructurado, inespecífico, sin dirección fija y emerge del encuentro, el contacto y la conexión entre cuerpos (humanos y no humanos). Por lo antedicho, al afecto se le asigna autonomía respecto de la intencionalidad y la cognición. Desde esta perspectiva, el afecto se transforma en emoción -es decir, en un sentir personal, subjetivo, consciente, narrado, significado- cuando se captura, reconoce y codifica a partir de símbolos y categorizaciones culturales disponibles. Pero la instancia de significación, a través de las emociones, será siempre precaria, pues quedarán restos indómitos y resistentes, una suerte de “escape del afecto” (Gould, 2009; Solana, 2020). Por otra parte, si bien Massumi no propone una jerarquización entre el afecto y la emoción (dado que sostiene que son conceptos que tienen una relación de resonancia y no de oposición), cuando las categorías entran en juego, lo emocional suele describirse desde “la retórica negativa de la captura, la domesticación y la reducción” (Solana, 2020, p. 33).

La noción de afecto como una instancia prácticamente imperceptible e irrepresentable -motivo por el cual también se denomina “no representacional” (Gammerl, Hutta y Scheer, 2017; Ott, 2017)- no es adoptada de manera unánime. Hay académicos/as que consideran al afecto como fuerzas e intensidades escasamente articuladas, que no se agotan en las tipificaciones propias del abanico de las emociones (como el miedo, la ira, la felicidad, la tristeza, la envidia, etc.), pero que, de alguna manera aunque no totalmente, son percibidas por los sujetos (Slaby, 2019).

Las teorías del afecto se centran en las dinámicas relacionales y toman distancia de las perspectivas psicológicas que hacen foco en los estados mentales individuales (Schuetze, 2021; Slaby, 2019; Slaby y Mühlhoff, 2019). El afecto no es una sustancia o algo que tenemos. En palabras de Ben Anderson, “no existe tal cosa como el afecto ‘en sí mismo’” (citado en Zembylas, 2022, p. 558). En este sentido, el afecto no “preexiste” a las prácticas, sino que se constituye en la dinámica de relaciones entre individuos y con objetos, en situaciones planteadas bajo el dominio de lo social, cuya significación puede escapar, en parte o incluso totalmente, a “la captura de la conciencia reflexiva” (Slaby, 2019, p. 61). Slaby aclara que no se trata de pensar que entidades ya constituidas entran en una relación afectiva, sino de sostener que el afecto es “ontológicamente relacional”, y que todo el fenómeno afectivo se produce y se realiza en la interacción (p. 66). Este filósofo plantea, además, que los individuos inmersos en estas relaciones experimentan el afecto de diversas maneras, aunque esta “dimensión sentida” no agote el fenómeno (p. 66). El afecto también es considerado como un sustrato o como una suerte de “pegamento” que conecta distintos elementos (Schuetze, 2021).

Desde las teorías del afecto no se ha priorizado la reflexión sobre la cuestión educativa. Si tomamos la conceptualización “no representacional” que deriva de las ideas de Massumi (2002), es decir, la idea del afecto como fuerza e intensidad pre-consciente, pre-lingüística, sin dirección fija e indeterminada, no habría demasiado lugar para pensar al afecto como educable; es decir, formable. Y tampoco tendría demasiado sentido recorrer esa vía de indagación. Por un lado, el carácter no intencional del afecto no permitiría que este fuera impulsado, anticipada y voluntariamente, a

través de una acción educativa concreta. Por otro lado, su carácter pre-consciente y pre-lingüístico no permitiría constatar la eficacia de una intervención de ese orden.

No obstante, en el campo educativo existen académicos/as que han sumado a sus reflexiones los conceptos producidos desde las teorías del afecto. En estos casos, la pregunta por la educabilidad de los afectos, en principio, no sería la más indicada. Es decir, a primera vista, el foco principal no estaría en indagar qué le podría hacer la educación voluntariamente al afecto, sino, inversamente, qué le podría hacer el afecto (en cuanto fuerza e intensidad) a la educación. En este sentido, Nathan Snaza (2020) sostiene que las aulas no son sólo espacios donde se comparten y debaten ideas; “son sitios donde los afectos emergen, circulan y entran en conflicto” (p. 113). Y agrega que el encuentro pedagógico es, “en el nivel afectivo de la situación, incognoscible e impredecible” (p. 113), lo que abonaría la imposibilidad de su planificación anticipada. Pero dice algo más. Desde su punto de vista, “la sintonía afectiva de los estudiantes con el espacio, con los otros cuerpos humanos y con las historias que se materializan en el aula moldea lo que *sienten* de maneras que determinan cómo pueden escuchar, responder y participar” (p. 116).

Schultz, Kumm, Legg y Rose (2022) también dan un estatuto crucial al afecto en las prácticas educativas. Siguiendo la distinción conceptual entre afectos y emociones sugerida por Massumi, consideran al afecto como una “fuerza” producida en el “encuentro” educativo que debe ser “extendida” antes que aprisionada o barrida detrás de las convenciones emocionales. “Tales pasos en falso pueden sofocar la vitalidad de la respuesta corporal vivida y la posibilidad de avanzar hacia un compromiso transformador que, creemos, ocurre en el nivel del afecto” (p. 84). En este sentido, proponen la implicación en el terreno de los afectos para “facilitar experiencias de aprendizaje transformadoras que vayan más allá del recuerdo cognitivo de hechos” (p. 85).

Si bien los/as pedagogos/as que recurren a las teorías del afecto intentan, en principio, ser fieles a sus postulados originales y plantear que el afecto emerge más allá de la voluntad de los sujetos, más temprano que tarde terminan otorgándole a la figura docente algún tipo de incidencia: ya sea generando un encuentro o evitando sofocar el afecto producido en el aula o buscando extender sus alcances.

El aterrizaje del afecto al universo de lo planeable y orquestable aparece con claridad en un artículo de Michalinos Zembylas sobre la enseñanza de la democracia. Dado que el autor considera que la democracia no puede ser sólo “un conjunto de ideas teóricas enseñadas en el aula” (2022, p. 566), que se trata de un tópico que requiere ser vivido, practicado y sentido porque los/as estudiantes deberían, ante todo, “sentir apego por los valores democráticos” (p. 566), se pregunta: “¿De qué manera el plan de estudios, la pedagogía, la organización del aula y los materiales utilizados crean capacidades para que estudiantes y docentes ‘sientan’ ciertos valores democráticos?” (p. 561). Recurriendo a ciertos autores que, sin desestimar el carácter ambiguo, fugaz y vago de las atmósferas afectivas, plantean la posibilidad de su “puesta en escena”, Zembylas propone la orquestación de “atmósferas afectivas democráticas”. Sostiene que no se trata de planear “el sentir” de los/as estudiantes, sino de atender a ciertas condiciones materiales, espaciales, temporales que harían de sostén de la enseñanza y generarían un tipo de atmósfera peculiar. Agrega, además, que las atmósferas no pueden ser controladas de manera inequívoca y que su puesta en escena no garantiza que generen los afectos deseados.

Resulta oportuno destacar que tanto Schultz et al. (2022) como Zembylas (2022) plantean relaciones estrechas entre el afecto (la turbulencia de los encuentros, las vivencias corporales, las atmósferas habitadas) y la posibilidad de alcanzar aprendizajes “buenos”, valiosos, profundos, transformadores. Y Snaza (2020) ubica al “sentir” como determinante de la capacidad de escucha o de la disposición a responder en un aula. Además, en sus argumentaciones, al dotar de valor al afecto deslizan el carácter insuficiente del “recuerdo cognitivo”, de las “ideas teóricas” o de los “debates”. Quien se sitúa en la investigación educativa desde las coordenadas de los estudios del afecto, en particular, retomando las ideas de Spinoza, es Megan Watkins. Su interés por indagar cómo la enseñanza (es decir, la intervención pedagógica) contribuye a generar disposiciones para el aprendizaje la condujo a teorizar sobre lo que llamó “afecto pedagógico”, entendido como “las maneras en que las diferentes prácticas pedagógicas poseen diferentes afectos que a su vez afectan el aprendizaje” (Watkins, 2019, p. 34). En una investigación de tipo etnográfica, basada en observaciones y entrevistas, Watkins describe lo sucedido en una clase de inglés a cargo de la maestra Merilee:

Cuando terminaron, [Merilee] les pidió a varios estudiantes que leyeran sus descripciones en voz alta. El primero en hacerlo fue un niño llamado Adrián que produjo un pasaje maravillosamente descriptivo y, después de leerlo en voz alta, fue aplaudido espontáneamente por sus compañeros. En respuesta, Adrián sonreía radiante. Fue un momento emocionante, no sólo para Adrián, sino para todos los presentes que juntos disfrutaron de su éxito.

Como observadora experimenté una emoción similar, atrapada en la alegría del momento y consciente de que algo significativo había sucedido. El exceso de afecto era palpable. La habitación estaba alborozada. Aunque de corta duración, este momento tuvo un efecto duradero; es una situación que he revivido varias veces. Para mí fue un momento de conciencia, de que algo efímero hecho tangible podía ser objeto de una investigación que, capturado en el tiempo como *kairos*, permitía un conocimiento particular. Me hizo tomar conciencia de las relaciones pedagógicas entre el profesor y el alumno y los alumnos en su conjunto, y de una especie de tejido conectivo, una interafectividad que fluye y refluye en el interior del aula (p. 36).

A Watkins le importa destacar el papel de la intervención docente en la producción de afecto en las aulas, un afecto que no es meramente un sentir individual sino un estado compartido, resultante de la dinámica relacional. En este sentido, la pedagoga recalca las condiciones que hicieron posible lo que llama “momento de afecto pedagógico”, pues destaca “el andamiaje implementado por Merilee, las innumerables actividades y refuerzos que lo precedieron” (2019, p. 36). Vale decir que, más adelante, Watkins aclara que no todas las aulas tienen afectos “tan positivos y habilitantes” (p. 36).

Como puede observarse, en el campo educativo encontramos apropiaciones de las teorías del afecto que toman a medias la perspectiva “no representacional”, dado que dan a entender que puede intervenir intencionalmente en la producción de afecto; esto es, que el afecto puede ser orquestado por la figura docente a partir de disponer una serie de condiciones. Pero es interesante hacer notar que, al mismo tiempo, mantienen la idea de la “autonomía” del afecto, al sugerir que intensidades y fuerzas no significadas (no atrapadas en convenciones emocionales), que suceden en el plano de la vivencia, corporizadas (y no necesariamente registradas en términos cognitivos),

empujan hacia aprendizajes valiosos y tienen un impacto mayor, más profundo, más duradero, que el orden de lo cognitivo y discursivo.

## MIRADAS CRÍTICAS HACIA AMBOS ENFOQUES

A continuación, voy a presentar algunas críticas formuladas hacia las perspectivas socio-antropológicas sobre las emociones, y, posteriormente, me detendré en una serie de cuestionamientos dirigidos hacia las teorías del afecto. Como se verá, se trata de críticas muy generales que examinan, sobre todo, cómo se van desarrollando los corpus teóricos a medida que avanza su uso y su circulación. Teniendo en cuenta que el campo educativo participa de estos usos, la atención a estas críticas cobra particular relevancia.

Un cuestionamiento que recibe el enfoque socio-antropológico, “basado en reglas”, es que su foco en el poder, en las convenciones y rutinas, es decir, en las “gramáticas emocionales”, invita a pensar en la reproducción de las estructuras y presta poca atención a las rupturas y a la emergencia de maneras de “sentir diferente” (Gammerl et al., 2017, p. 88). Dicho de otro modo, la comprensión de lo emocional se diluiría en el carácter determinante de la cultura y el contexto, y se desdibujaría (o se apresaría demasiado rápido en categorías ya conocidas) la experiencia singular del yo sintiente. En este sentido, la desnaturalización, tratándose de emociones, tendría como efecto una suerte de desencantamiento respecto del sentir, pues las personas ya no estarían “simplemente sintiendo algo” sino asumiendo normatividades emocionales culturalmente situadas. Por lo antedicho, las perspectivas socio-antropológicas podrían dejar gusto a poco, al encajar con demasiada prolijidad una variable que nos había prometido aportar alguna particularidad diferencial a la comprensión de los fenómenos sociales.

Por otra parte, las teorías del afecto han recibido no pocas críticas, tanto en lo que atañe a su propuesta teórico-metodológica como en lo que respecta a sus efectos políticos. En primer lugar, son interesantes los debates sobre las implicancias metodológicas del carácter “no representacional” del afecto (su consideración como pre-lingüístico, pre-consciente, no significado, etc.). Margaret Wetherell cuestiona que “la unidad de análisis” en la investigación sea “una especie de vibración preconsciente, inarticulable, momentánea, espuria, difícil de detectar” (2015, p. 14). Más aún, rechaza enfáticamente esta “celebración de lo misterioso” (2012). Sianne Ngai (2007) también sostiene que la noción de “intensidad afectiva” propuesta por Massumi genera dificultades para los análisis materialistas. Y Antje Khal (2020) plantea que, si consideramos al afecto, tal como lo hace Massumi, como una intensidad ajena a la simbolización o “como un pegamento invisible que mantiene unido al mundo”, la investigación empírica sobre el fenómeno afectivo será casi imposible (p. 8).

Excede a los objetivos de este artículo abordar de manera detallada los desafíos metodológicos que enfrentan los estudios del afecto<sup>4</sup>, pero es oportuno señalar que las complejidades metodológicas resultan evidentes en el texto de Megan Watkins citado en el apartado anterior. Si reparamos nuevamente en el fragmento transcripto, vemos que ella sostiene que el “dato” respecto del momento afectivo del aula lo construyó, en gran medida, a partir de su propia percepción; es decir,

Watkins expresa que “sintió” que el afecto desbordaba el aula. ¿Es pertinente que la vía de constatar la presencia de afecto en un espacio -en este caso, en un aula- sea la sensación personal y corporal de quien investiga? Es cierto que Watkins realizó una investigación de tipo etnográfica, con entrevistas y observaciones, y que su propio “sentir” se conjugó con muchos otros elementos que le dieron sostén. Pero resulta oportuno tener presente esta deriva práctica de las teorías del afecto; esto es, el hecho de que una categoría que quiere dar cuenta de relaciones, de intensidades, de fuerzas que exceden a lo verbalizable, termine siendo constatada a partir del sentir individual de una persona. Pero la celebración del misterio de lo afectivo no solo dificulta el acceso al dato en el campo de la investigación, sino que eleva al afecto a algo del orden de lo mágico, insondable y excepcional. ¿El afecto siempre es desbordante y desconcertante? Las críticas de Donovan Schaefer (2019) pueden empalmarse con esta inquietud. Este filósofo focaliza su cuestionamiento en la consideración del afecto, en clave deleuziana, como evanescente, puro devenir, exceso o acontecimiento. En todo caso –sostiene- el afecto entendido como “resistencia a la sistematicidad”, contingencia, sorpresa y posibilidad, no daría cuenta de la “naturaleza central del afecto” sino de una forma particular entre muchas otras, orientada a la “experiencia de la novedad” (p. 50). A Schaefer le preocupa que el *devenir* se considere “la esencia del afecto” porque se anula la posibilidad de hablar de los afectos “en su variedad”. Pero, además, porque esta perspectiva “desemboca en el lenguaje del romanticismo” (p. 50).

La romantización del afecto, su consideración como algo mágico, misterioso y radicalmente movilizador, convierte a las instancias excepcionales en norma y, al mismo tiempo, obtura la posibilidad de reflexionar sobre versiones del afecto mucho menos espectaculares, potentes y habilitadores. Si nos trasladamos al aula, ¿el afecto refiere siempre a momentos de embelesamiento, intensos y desbordantes? Algo de esto sucede en el fragmento de Watkins: lo afectivo se presenta como una conmoción profunda compartida. Sin negar la existencia y el mérito de esas experiencias educativas, es válido preguntar cuáles son las consecuencias de utilizar una vara tan alta para medir el afecto.

De esta manera, el giro afectivo está siendo cuestionado por quitarle valor a la cognición, el pensamiento, el juicio y la reflexión. Quien insiste con esta crítica es Ruth Leys (2017). Dice que las teorías del afecto, en su reacción a la primacía de los argumentos racionales, sugieren que el afecto (como intensidad subliminal y visceral) debe verse como independiente, previo, y en cierta medida prioritario, a la ideología, es decir, a las intenciones, las creencias, las razones:

La atención a la ideología o las creencias es reemplazada por un enfoque en los afectos corporales que se entienden como el resultado de procesos corporales autónomos y subliminales. Al poner el énfasis en los cuerpos por encima de las ideas, el afecto por encima de la razón, los nuevos teóricos del afecto afirman que lo crucial no son las creencias e intenciones sino los procesos afectivos que se dice que las producen, con el resultado de que el cambio político se convierte en una cuestión no de persuadir a otros acerca de la verdad de tus ideas, sino de producir nuevas ontologías o “devenires”, nuevos cuerpos y nuevas vidas (2017, p. 343).

No se trataría solo de una sobrevaloración del afecto respecto de la racionalidad, porque estas teorías están planteando, además, una convergencia entre afecto y liberación (Schaefer, 2019, p. 27). Es

decir, por su carácter autónomo, indeterminado y disruptivo, desde estos enfoques se le otorga al afecto potencial de creatividad y transformación, y la posibilidad de motorizar políticas de emancipación (Gammerl et al., 2017; Leys, 2017). Teniendo en cuenta estas advertencias, en los trabajos de Schultz et al. (2022), Snaza (2020) y Zembylas (2022) citados en el apartado anterior podemos notar que el afecto se presenta con una capacidad de movilizar, tocar o conmover que no poseerían los argumentos. ¿Darle entidad al afecto, reconocer su especificidad, implica necesariamente devaluar o poner en un segundo plano a lo discursivo o racional?

Por último, también está recibiendo críticas el estatuto de verdad otorgado a lo afectivo. Es Laurent Berlant (2011) quien enfatiza esta cuestión al plantear que en esta época se impone la idea de que “el yo que siente es el verdadero yo” (p. 28). También cuestiona la fetichización del sentimiento, su ubicación más allá de las contradicciones y los disensos, y se pregunta por las consecuencias de que “la política del sentimiento verdadero” organice el análisis y la discusión (p. 30). ¿Sentirse mal o sentirse bien, por ejemplo, pueden considerarse evidencias del triunfo o el fracaso de la justicia? En esta línea, Leys (2017) también se preocupa por el lugar de la confrontación de posiciones en un terreno tomado por la afectividad, y dice que el disenso está vedado pues “no podemos estar de acuerdo o en desacuerdo respecto de lo que sentimos; solamente, sentimos diferentes cosas” (p. 344).

En resumen, mientras que los enfoques socio-antropológicos enfatizan las reglas, las normatividades y las gramáticas emocionales inscriptas en contextos específicos, las teorías del afecto subrayan el carácter excesivo y difícilmente capturable del afecto. Esto es, mientras que los primeros invitan a mirar las determinaciones y los modos en que las emociones se reproducen y contribuyen a reproducir el orden existente, las segundas ponen el acento en la indeterminación y sugieren que los afectos son propulsores de la subversión del orden existente. Y, en relación con los efectos prácticos de los usos de estos dos corpus conceptuales, mientras que las perspectivas socio-antropológicas parecerían contribuir a cierto desencanto o desacralización respecto de la vida emocional -instándonos a aplicar unos análisis minuciosos de los entretelones normativos del sentir para no caer en la trampa de la autenticidad y la naturalización sentimental-, las teorías del afecto parecerían aportar a su romantización, a la fascinación con las intensidades y con la idea de que el afecto “todo lo puede”. Finalmente, mientras que las perspectivas socio-antropológicas se llevan muy bien con las tradiciones del discurso educativo crítico, las teorías del afecto hacen alianza con las tradiciones románticas y sentimentales que dotan de sentido a lo educativo.

## **MÁS ALLÁ DE LAS “PEDAGOGÍAS DE” LOS AFECTOS Y LAS EMOCIONES: ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

Las críticas relevadas en el apartado anterior, desde ya, no invalidan los estudios sobre afectos y emociones, tanto en el campo de las ciencias sociales y las humanidades en general como en el ámbito educativo en particular. Actúan como alertas, para guiar las apropiaciones conceptuales y recordarnos las debilidades de cada uno de los abordajes. En el caso de las teorías del afecto, es notable cómo sus formulaciones se mezclan con el actual contexto emocionalizado (Illouz, 2019),

que prioriza el “individualocentrismo”, que refuerza el “subjetivismo sentimental”, que hace del individuo emocionado un “punto de partida explicativo y no una cosa a explicar” (Lordon, 2018, p. 10). Se podría ir aún más lejos y señalar que estas teorías son, ellas mismas, una expresión más de la actual emocionalización de la vida social. Pero, sin ir tan lejos, es importante pensar por qué en los usos y apropiaciones de las teorías del afecto se va dejando de lado el carácter relacional de la definición original, para pasar a tratar al afecto como una entidad o un objeto, como si fuera un “agente que hace cosas por sí solo” (Ahmed y Schmitz, 2014, p. 98).

Como decía al inicio de este escrito, me interesan particularmente los usos de las conceptualizaciones sobre los afectos y las emociones en el campo educativo. ¿En qué medida la voluntad de intervenir sobre la realidad, propia de lo educativo, y la necesidad de brindar orientaciones para la acción, propia de la pedagogía, llevan a realizar ciertos giros e interpretaciones? Dicho de otro modo, ¿cómo se produce el diálogo entre el campo de la pedagogía y el de los estudios teóricos sobre afectos y emociones?, teniendo en cuenta que el terreno socio-antropológico o filosófico se ocupa centralmente de la comprensión de los fenómenos, mientras que la pedagogía combina el registro de “cómo las cosas son” y “cómo deben ser”, dado que “la educación es una acción que se orienta hacia unos fines, intenciones, ideales” (Serra y Antelo, 2013, p.74).

Tal como quedó en evidencia a lo largo de estas páginas, de la mano de las perspectivas socio-antropológicas de las emociones podemos asumir que las reglas y los repertorios emocionales se transmiten de manera más o menos intencional. Gracias a las teorías del afecto es posible decir que en las dinámicas e interacciones áulicas se produce afecto. Asimismo, estamos en condiciones de considerar a la docencia como trabajo emocional y de reconocer que la experiencia escolar está poblada de emociones más o menos significadas. Pero estas constataciones, ¿conducen inevitablemente a postular “pedagogías de” afectos y emociones? La pregunta no es meramente especulativa, dado que, en efecto, existen formulaciones de pedagogías emocionales (Schultz et al., 2022), afectivas (Hickey-Moody, 2013; Trafi-Prats, 2021) y del afecto (Albrecht-Crane y Slack, 2007; Dernikos et al., 2020).

En primer lugar, es oportuno comprender a las “pedagogías de” los afectos y las emociones como un signo de estos tiempos, como una expresión de la proliferación y dispersión de múltiples “pedagogías de” (el cuidado, la ciudadanía, la ecología, etc.) que dan cuenta de la debilidad de la pedagogía como disciplina o campo de saber (Noguera-Ramírez y Parra, 2015). Es decir, la existencia de cada vez más discursos y espacios calificados como pedagógicos, y de profesionales (entrenadores, *coaches*, consejeros) que asumen tareas pedagógicas, es una señal de la pérdida de legitimidad de las tradiciones pedagógicas modernas. Pero, además, -agregan Noguera-Ramírez y Parra (2015)- este fenómeno está estrechamente ligado al “*impasse* de la educación” (p. 74), es decir, a la puesta en suspenso de la tarea de guía y conducción adulta respecto de la infancia.

En segundo término, es necesario focalizar en el contenido específico de estas “pedagogías de”. ¿Una pedagogía de las emociones buscará producir determinado tipo de emociones o intervenir sobre ellas considerándolas como habilidades a ser pulidas -como sucede con la llamada educación emocional o desarrollo de habilidades socio-emocionales-? ¿Una pedagogía del afecto intentará usar al afecto como recurso, estrategia o herramienta? Como ya se señaló, es importante advertir el

inconveniente teórico que supone convertir en objeto o “cosa” a los afectos y las emociones, teniendo en cuenta que son, constitutivamente, relacionales y situados.

En palabras de Wilce y Fenigsen (2016), estas “pedagogías de” las emociones, a tono con estos tiempos, promueven una “apoteosis del sentimiento *per se*” (p. 85). En este punto, al ímpetu de la pedagogía por instrumentalizar todo lo que encuentra a su paso, se le debería sumar el espíritu emocionalizado de la época, que deposita en el sentir valor de verdad, autenticidad y posibilidad de cambio. ¿Cómo la pedagogía no va a querer llevar a su terreno, y encauzar según sus fines, a unos afectos y unas emociones que prometen tanto?

La celebración actual de lo afectivo, de su misterio (Wetherell, 2012) y de su autenticidad podría llevar a sostener que la singularidad del sentir es incompatible con las directivas pedagógicas, con las planificaciones y con el diseño de actividades. Dicho de otro modo, habría una crítica a las “pedagogías de” las emociones y el afecto que se asentaría en su imposibilidad, dado el carácter fugaz, irrepetible y escasamente maleable de los sentimientos. No es éste el cuestionamiento a las “pedagogías de” que me interesa plantear porque, basado en argumentos opuestos al tratamiento de las emociones y el afecto como “cosas”, también presenta problemas conceptuales que han sido mencionados en el apartado anterior. En particular, me refiero a los riesgos de la romantización (Schaefer, 2019).

Las emociones y los afectos no son objetos “buenos” en sí mismos como para que de su atención derive una “buena” pedagogía. Tampoco son tan sutiles, excepcionales e inasibles como para quedar por fuera de cualquier discusión pedagógica. Vale aquí recordar, como bien señalan Gammerl, et al. (2017), que los sentimientos no son “*per se* ni consolidantes ni subversivos” (p. 91). En palabras de Ahmed (2017), las emociones tienen que ver tanto con lo que nos mueve como con lo que nos mantiene o fija en nuestro sitio.

Discutir la pertinencia de las “pedagogías de” los afectos y las emociones no resulta incompatible con la afirmación que abre este artículo: no es sin afectos y emociones que sucede la educación. Los estudios teóricos presentados en estas páginas nos enseñan que las emociones y los afectos se producen en el marco de relaciones y prácticas, que están atravesados por ideas, juicios, normatividades e intenciones, que son experiencias significadas (aunque no totalmente) a partir de patrones culturales, que se perciben a nivel corporal y, a veces, como intensidades difíciles de poner en palabras, que se hallan insertos en dinámicas de poder, influenciados por la época, situados en un tiempo. Comprender cómo este entramado tiene lugar en las aulas es una de las tantas tareas de la pedagogía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Los Polvorines: Ediciones UNGS.

- Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 145-151). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. México DF: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Ahmed, S. y Schmitz, S. (2014). Affect/Emotion: Orientation Matters. A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed. *Freiburger Zeitschrift für Geschlechter Studie*, 20(2), pp. 97-108.
- Albrecht-Crane, C. y Slack, J. (2007). Toward a pedagogy of affect. En A. Hickey-Moody y P. Malins (eds.), *Deleuzian Encounters: Studies in Contemporary Social Issues* (pp. 99-110). New York: Palgrave-Macmillan.
- Bericat, E. (2012). Emociones, *Sociopedia.isa*, DOI: 10.1177/205684601261
- Berlant, L. (2011). *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*. México DF: FCE.
- Chokr, N. (2007). On a Genealogy of the Emotions from a Rhetorical Perspective. *Ephemera. Theory & Politics in organization*, 7(2), pp. 381-394
- Dernikos, P., Lesko, N., McCall, S. y Niccolini, A. (editors) (2020). *Mapping the Affective Turn in Education. Theory, Research, and Pedagogies*. New York: Routledge.
- Enciso Domínguez, G. y Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: La precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*, 14(1), pp. 263-288.
- Gammerl, B.; Hutta, J. S. y Scheer, M. (2017). Feeling differently: Approaches and their politics. *Emotion Space and Society*, 25, pp. 87-94.
- Gould, D. (2009). *Moving Politics. Emotion and ACT UP's Fight against AIDS*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hickey-Moody, A. (2013). Affect as method: Feelings, aesthetics and affective pedagogy. En R. Coleman y J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 79-95). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. (2011). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (comp.). (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Madrid: Katz.
- Illouz, E. (2021). *El fin del amor: Una sociología de las relaciones negativas*. Madrid: Katz.
- Khal, A. (2020). Introduction: analyzing affective societies. En A. Kahl (Ed), *Analyzing Affective Societies: Methods and Methodologies* (pp. 1-26). London: Routledge.
- Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), pp. 101-119.
- Leys, R. (2017). *The Ascent of Affect: Genealogy and Critique*. University of Chicago Press.
- Lordon, F. (2018). *La sociedad de los afectos. Por un estructuralismo de las pasiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Luna Zamora, R. (2002). La naturaleza de las emociones desde la perspectiva sociológica. En: C. del Palacio Montiel (coord.), *Cultura, comunicación y política*. México DF: Universidad de Guadalajara.
- Lutz, C. (1986). Emotions, Thought, and Estrangement: Emotions as a cultural Category. *Cultural Anthropology*, 1(3), pp. 287-309.

- Mandolessi, S. (2022). La investigación afectiva: ¿una teoría sin método? *En la otra isla*, 7, pp. 5-20.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual*. Durham: Duke University Press.
- Ngai, S. (2007). *Ugly feelings*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nobile, M. (2017). Sobre la “Educación Emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, pp. 22-23.
- Noguera-Ramírez, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, pp. 69-78.
- Ott, B. (2017). Affect. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press.
- Röttger-Rössler, B. (2019). Gefühlsbildung (the formation of feeling). En J. Slaby y Ch. von Scheve (Eds), *Affective Societies: Key Concepts* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Schaefer, D. (2019). *The Evolution of Affect Theory. The Humanities, the Sciences, and the Study of Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schuetze, P. (2021). From Affective Arrangements to Affective Milieus. *Frontiers in Psychology*, 11:611827.
- Schultz, C., Kumm, B., Legg, E. y Rose, J. (2022). Emotional Pedagogies: Strategies for Engaging Social Justice in the Classroom. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 37(1-2), pp 82-96.
- Slaby, J. (2019). Relational affect: perspectives from philosophy and cultural studies. En E. van Alphen y T. Jirsa (eds.), *How to do things with affects* (pp. 59–81). Leiden: Brill.
- Slaby, J. y Mühlhoff, R. (2019). Affect. En J. Slaby y Ch. von Scheve (Eds), *Affective Societies: Key Concepts* (pp. 27-41). New York: Routledge.
- Snaza, N. (2020). Love and Bewilderment: On Education as Affective Encounter. En P. Dernikos; N. Lesko; S. McCall y A. Niccolini (editors), *Mapping the Affective Turn in Education. Theory, Research, and Pedagogies* (pp. 108- 121). New York: Routledge.
- Serra, M. S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), pp. 65-75.
- Solana, M. (2020). Afectos y emociones. ¿Una distinción útil? *Revista Diferencia(s)*, 10, 29-40.
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (en prensa). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación*. Madrid: Dykinson.
- Trafi-Prats, L. (2021). Thinking Affective Pedagogies at the Intersection of Popular Media, Digital Technology, and Gurokawaii, *Studies in Art Education*, 62(3), pp. 209-221.
- von Poser, A; Heyken, E.; Ta, T.M.T. y Hahn, E. (2019). Emotion repertoires. En J. Slaby y Ch. von Scheve (Eds), *Affective Societies: Key Concepts* (pp. 241-251). New York: Routledge.
- von Scheve, C. y Slaby, J. (2019). Emotion, emotion concept. En J. Slaby y Ch. von Scheve (Eds), *Affective Societies: Key Concepts* (pp. 42-51). New York: Routledge.
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 28(51), pp. 30-41.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding*. London: Sage.
- Wetherell, M. (2015). Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body and Society*, 21(2), pp. 139-166.
- Wilce, J. y Fenigsen, J. (2016). Emotion Pedagogies: What Are They, and Why Do They Matter? *ETHOS*, 44(2), pp. 81-95.
- Winograd K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), pp. 1641-1673.

- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 28(51), pp. 15- 29.
- Zembylas, M. (2022). The affective atmospheres of democratic education: pedagogical and political implications for challenging right-wing populism, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(4), pp. 556-570.

## NOTAS

**1** La educación emocional viene siendo ampliamente discutida por su afinidad con el neoliberalismo, la psicología positiva y la neurociencia. Para profundizar en las críticas a esta perspectiva puede consultarse: Abramowski (2017; 2020) y Nobile (2017).

**2** La sociología y la antropología no presentan un abordaje unívoco respecto de las emociones. Para profundizar en estos enfoques puede consultarse: Bericat (2012); Enciso Domínguez y Lara (2014).

**3** Quienes sistematizan las teorías del afecto surgidas a partir del llamado giro afectivo coinciden en identificar dos grandes líneas. La primera tiene que ver con la lectura de la obra de Spinoza realizada por Gilles Deleuze y retomada posteriormente por Brian Massumi. La segunda recupera los trabajos de Silvan Tomkins, y una de las primeras en hacerlo fue Eve Kosofsky Sedgwick. También hay lecturas directas, no mediadas, tanto de Spinoza como de Tomkins. En este apartado se retomará solamente, y de manera sintética, la perspectiva de Massumi (2002). La producción en teorías del afecto es muy vasta. Para orientar la lectura se sugiere consultar: Lara y Enciso Domínguez (2013) y Ott (2017).

**4** Para profundizar sobre los desafíos metodológicos que enfrentan las teorías del afecto, puede consultarse Mandolessi (2022).



## Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente

Emotionalisation of education and radicalisation of the neoliberal right: the imposition of a new deontology for teachers

*Juana Sorondo*  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*  
juana.sorondo@uam.es

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>

Recibido: 13 de noviembre de 2023

Aceptado: 21 de noviembre de 2023

### RESUMEN:

Este trabajo tiene como objetivo analizar de qué manera el ingreso de la Educación Emocional (EE) en el campo educativo (re)configura los sentidos sobre el trabajo docente, en el marco de procesos de terapeutización de lo educativo y un contexto de radicalización del paradigma neoliberal en educación. Se centra, para esto, en el análisis de entrevistas a educadoras/es en el Gran Buenos Aires, que ha permitido advertir una tendencia a culpabilizar a las/os docentes por las problemáticas educativas, que se traslada hacia la exigencia de una formación para la adquisición de las competencias emocionales consideradas imprescindibles para su abordaje. La tarea docente se vuelca, cada vez más, hacia intervenciones centradas en lo emocional, en clave terapéutica. La investigación alerta sobre la emocionalización del rol docente que refuerza procesos de individualización y atomización en el campo educativo, legitimando, así, el orden social capitalista neoliberal.

**PALABRAS CLAVE:** educación emocional, paradigma neoliberal en educación, terapeutización de la educación, trabajo docente.

### ABSTRACT:

The aim of this paper is to analyse how Emotional Education (EE) (re)configures the meanings of teachers' work, within the context of the therapeuticisation of education and a radicalisation of the neoliberal paradigm in education. To this end, it focuses on the analysis of interviews with educators in the Metropolitan Area of Buenos Aires, which has revealed a tendency to blame teachers for educational problems, which leads to a demand for training in the acquisition of emotional competencies considered essential for tackling them. The teaching task is increasingly turning towards interventions centred on the emotional, from a therapeutic perspective. Research warns about the emotionalisation of the teaching role, which reinforces processes of individualisation and atomisation in the educational field, thus legitimising the neoliberal capitalist social order.

**KEYWORDS:** emotional education, neoliberal paradigm in education, therapeuticisation of education, teaching work.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo abordar las implicancias de un nuevo discurso dominante, que ubica a las emociones en el centro de la educación, en la (re)configuración de los sentidos sobre la labor docente, atendiendo a cómo se da este fenómeno en el Gran Buenos Aires (GBA)<sup>1</sup>.

Desde las últimas décadas del siglo XX, el capitalismo neoliberal viene transformando el modelo profesional docente, alineándolo a la figura del *mánager* y a principios empresariales de rendición de cuentas (Evetts, 2011). En el marco de la configuración de la “escuela neoliberal”, las/os docentes deben asumir individualmente la responsabilidad por los resultados de sus estudiantes, cuantificados en términos de adquisición de competencias adaptadas a las nuevas formas de precarización y flexibilización del trabajo propias de la fase actual del capitalismo (Laval, 2004; Laval, Vergne, Clément y Dreux, 2012; Laval y Sorondo, 2023a). Esto se traduce en una serie de presiones sobre la formación docente, para la adquisición de ciertas habilidades y competencias por parte de las/os propias/os educadoras/es (Jódar, 2007).

Este escenario se radicaliza en el actual contexto geopolítico mundial, marcado por el fortalecimiento de la ultraderecha global y la creciente imposición de su agenda en el ámbito educativo. En este contexto de desmarginalización e institucionalización de la ultraderecha, la articulación de la lógica normativa del neoliberalismo con estrategias autoritarias y represivas profundiza la antagonización y estigmatización del colectivo docente, y resulta en el incremento de mecanismos de control y vigilancia (Laval y Sorondo, 2023b).

Interesa, en el marco de este trabajo, ahondar en la relación de este paradigma educativo de la derecha neoliberal con lo que hemos denominado, en otras oportunidades, como un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022). Se trata de un sistema simbólico en el cual lo emocional adquiere un nuevo estatuto de verdad, con valor ontológico, normativo y epistémico (Illouz, 2019). La actual fase material del capitalismo parecería legitimarse, en parte, gracias a este *ethos* que profundiza, en última instancia, la atomización, fragmentación y despolitización de lo social, al encerrar a los individuos en el solipsismo de sus propios sentires.

Esta emocionalización avanza, en la última década, hacia una terapeutización –o “giro terapéutico”–, es decir, hacia la internalización y naturalización de un vocabulario psicológico, terapéutico y psiquiátrico para dar sentido a lo cotidiano (Ecclestone y Hayes, 2009). Este proceso opera como una matriz cultural y discursiva que regula cómo pensamos el campo educativo, qué problemas identificamos y cómo pretendemos resolverlos. Se produce, con esto, una comprensión de lo educativo en términos psicoemocionales y terapéuticos, que desplaza preguntas ético-políticas clave y que prioriza intervenciones terapéuticas en el ámbito educativo (Ecclestone y Hayes, 2009; Ecclestone y Brunila, 2015; Zembylas, 2016).

Esta centralidad de lo emocional puede advertirse claramente en los lineamientos de propuestas dominantes sobre los afectos en educación, como la Educación Emocional (EE) o el Aprendizaje Socioemocional (ASE). Estos discursos, basados en un paradigma neopositivista, con aportes de la teoría de las inteligencias múltiples, de la psicología positiva y de las neurociencias (Cabanas, 2020), se vienen consolidando en la agenda educativa global sostenida por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco

Mundial desde principios del siglo XXI. Abogan por la centralidad del aprendizaje de competencias o habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación y la gestión de emociones, la resiliencia, la empatía y la tolerancia (Bisquerra Alzina, 2000).

En Argentina, la EE comienza a hacerse presente en las discusiones sobre políticas y prácticas educativas desde el 2012, particularmente a partir de diferentes proyectos para una Ley de Educación Emocional y para la incorporación de la EE en la Ley de Educación Nacional, presentados reiteradamente en el Congreso de la Nación Argentina por actores de todo el espectro partidario. Provincias como Jujuy, Corrientes y Misiones, por su parte, ya cuentan con leyes provinciales de EE; y se han presentado proyectos similares en las Legislaturas Provinciales de Córdoba, Entre Ríos y Salta (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020), y, más recientemente, en la Provincia de Buenos Aires (PBA). En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), si bien no existe una ley aprobada al día de la fecha, sí se vienen llevando a cabo iniciativas gubernamentales que apuntan en esta dirección, particularmente, a través de los lineamientos de formación docente para la Universidad de la CABA (UniCABA)<sup>2</sup> y, en las escuelas, desde las iniciativas de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Por otro lado, tanto en CABA como en la PBA, la incorporación de contenidos y actividades de EE en espacios socioeducativos y de formación docente se impulsa a través de articulaciones con fundaciones como el Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) y la ONG internacional “Enseñá por Argentina” (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). La relación entre esta agenda y los principios educativos neoliberales viene señalándose desde hace un tiempo en la investigación educativa (Filidoro, 2019; Gagliano, 2019; Martínez, 2019; Vain, 2019; Menéndez Álvarez-Hevia, 2018; Santiago Muñoz, 2017).

Por otra parte, más allá de su institucionalización normativa, la EE ya forma parte de hecho de la vida escolar, especialmente -pero no únicamente- en el sector privado. Con todo esto, el ingreso de esta agenda en las políticas y en las prácticas educativas ha profundizado una serie de desplazamientos de los sentidos sobre la escuela, en consonancia con la “escuela neoliberal” (Sorondo, 2023). Será de especial interés ahondar, aquí, en sus consecuencias a la hora de pensar la práctica docente y, particularmente, la formación de educadoras/es.

Para esto, el presente trabajo recupera los resultados de una investigación más amplia realizada entre el 2019 y el 2021, que permitió mapear e interpretar este ingreso de la EE en las escuelas secundarias del GBA, indagando en los sentidos (re)configurados en este proceso (Sorondo, 2021)<sup>3</sup>. Se trató de un estudio cualitativo exploratorio, centrado en el análisis de 15 entrevistas semiestructuradas realizadas a personal educativo que estuvieran llevando a cabo prácticas de EE. La muestra<sup>4</sup>, diversa y equilibrada, conformada con criterio pragmático, comprendió a siete personas que se desempeñaban en escuelas de gestión estatal, incluyendo a tres docentes de materias curriculares, tres talleristas del Programa Socioeducativo Jornada Extendida<sup>5</sup> formadas por la ONG “Enseñá por Argentina” y un *coach* ontológico. Las/os ocho informantes restantes ejercían en escuelas secundarias de gestión privada: una docente de materias curriculares, una docente de espacios extracurriculares, una tutora, tres integrantes de gabinetes psicopedagógicos, un asesor pedagógico y un *coach* ontológico. Los datos obtenidos fueron analizados utilizando una estrategia de codificación cualitativa, que, atendiendo a los objetivos generales de la investigación, se sirvió de un

listado de códigos agrupados en tres grandes núcleos de sentido: a) la escuela –incluyendo, entre otras, sus problemáticas y fines, así como la caracterización de la EE y su lugar en las escuelas–; b) la figura docente –caracterización de su formación, rol, vínculo pedagógico, etc.–; y c) las/os estudiantes –caracterización, competencias exigidas, rol en las instituciones, etc.–. La información fue procesada, primero, desmontando y codificando las entrevistas en unidades de análisis de libre flujo, para, luego, organizarlas en tablas que facilitaron la comparación de similitudes y diferencias entre categorías y segmentos.

Como ya se apuntó, los resultados sistematizados y discutidos a continuación se centran en los sentidos y exigencias que se imponen sobre el rol docente en estas prácticas discursivas (Fairclough, 1989). Para esto, se abordará, en un primer momento, la forma en que los discursos sobre la EE refuerzan una retórica de estigmatización y sospecha hacia el colectivo docente. Luego, se analizará su tendencia hacia una emocionalización y terapeutización de la tarea docente; para finalizar ahondando en las consecuencias que esto conlleva en términos de exigencias para la formación del profesorado.

## **2. RADICALIZACIÓN DE LA DERECHA NEOLIBERAL, EE Y RETÓRICA DE LA SOSPECHA HACIA LAS/OS DOCENTES**

Como ya se apuntó más arriba, el contexto de radicalización de la derecha neoliberal que se viene instalando en los últimos años se asienta en la construcción de ciertos colectivos como antagonistas y enemigos (Laval y Sorondo, 2023b). Es el caso del colectivo docente, a menudo culpabilizado por una supuesta “crisis educativa” y por la persistencia de modelos educativos tradicionales que serían el obstáculo de las reformas promovidas desde los sectores neoliberales. Resulta interesante ahondar en cómo este contexto marcado por esta retórica de sospecha y antagonización de las/os docentes se pone de manifiesto en los discursos vinculados a la EE.

La estrategia retórica de posicionamiento (Du Bois, 2007) más utilizada en las entrevistas es la construcción antagónica de la figura de un/a “docente tradicional”, frente a la cual se modula un nuevo deber ser docente. Esta figura es caracterizada por la rigidez y la reticencia al cambio, la desactualización y el autoritarismo, la falta de reconocimiento de la heterogeneidad del aula, el centrarse demasiado en los contenidos y el no tener en cuenta los intereses del estudiantado. Estas/os docentes estarían, sobre todo, demasiado centradas/os en sí mismas/os, olvidando a sus estudiantes, verdaderas/os protagonistas del acto educativo. A esta crítica general se suman aspectos específicamente referidos a la atención acordada a las emociones. Así, las entrevistas antagonizan con las/os docentes aduciendo que no demuestran interés por los aspectos emocionales de la educación, por generar vínculos significativos con el alumnado ni por motivarlo interpelándolo desde lo emocional. Tal como ya se ha argumentado en otro lugar (Abramowski y Sorondo, 2023), estas críticas parecen recoger elementos de las pedagogías críticas que generan ciertos consensos dentro del campo educativo, para ponerlos en función de la legitimación de propuestas vinculadas directamente con la EE, y, como veremos más adelante, de nuevas exigencias sobre el rol docente.

Otro aspecto fundamental de esta retórica refiere particularmente a las “competencias emocionales” de las/os profesoras/es. En efecto, el diagnóstico que, en algunas entrevistas, se hace de las/os docentes apunta, en muchos casos, a su supuesta incapacidad o incompetencia para regular de forma positiva y eficaz sus propias emociones. El miedo, la apatía y la dificultad para reconocer el error son problemáticas emocionales mencionadas de forma recurrente en las entrevistas. Es ilustrativo, en este sentido, el siguiente fragmento de la entrevista a una profesora de Educación Física y coach ontológico educativo, que habla de las propuestas de EE realizadas en escuelas públicas de CABA:

he escuchado desesperanza, he escuchado angustia, he escuchado enojo, frustración... Apatía... (...) He interpretado que no se sienten líderes, que no se sienten responsables, que no se sienten capaces o que no son competentes para afrontar lo que sucede en el aula. (...) Como que los avasalla la circunstancia... Entonces, mi diagnóstico fue: antes que nada, hay que laburar emociones.

La entrevistada construye discursivamente a las/os docentes como una figura patética, cuyo problema, interpretado en términos emocionales, deberá ser resuelto, consecuentemente, a partir de un trabajo sobre las emociones. Lo mismo es expresado por otro entrevistado, también con formación en coaching ontológico, asesor pedagógico en una escuela privada del Conurbano bonaerense:

Estoy trabajando varios pilares, pero el que tiene que ver con esto es fortaleza emocional... porque parto de considerar que hay cosas emocionales que, si los adultos no logran, no se pueden lograr con los pibes. (...) Si vos no tenés resuelta tu autoconfianza, tu autoestima, tu autorespeto, tu autogeneración (...), difícilmente vas a poder entender a un adolescente que está tratando de entender dónde está parado.

Desde esta perspectiva, las/os docentes encarnan la figura del “ego disminuido” que, siguiendo a Ecclestone y Hayes (2009), caracteriza la construcción subjetiva en tiempos de la cultura terapéutica: sujetos vulnerables e incapaces de realizar correctamente su trabajo sin la intervención de especialistas. Es importante notar que, desde esta perspectiva, la (in)competencia emocional docente repercute directamente en su (in)capacidad para trabajar con adolescentes, entenderlas/os y actuar en el aula.

En términos generales, la estigmatización de las/os docentes legitima la adopción de dispositivos que permiten aumentar el control de la gestión y la estandarización de las prácticas en las aulas, introduciendo la lógica de rendición de cuentas en los equipos docentes y en las aulas (Lingard, Martino, Rezai-Rashti y Sellar, 2015). En este marco, la EE refuerza esta tendencia: se introduce en las escuelas como una herramienta que participa de procesos de subjetivación y disciplinamiento de las/os docentes. Su inclusión en los lineamientos para la formación docente en el marco de la implementación de la UniCABA es, como mínimo, sugerente en este sentido (Brailovsky, 2018).

Los aspectos estructurales, económicos y laborales de la condición docente se encuentran, por otro lado, prácticamente ausentes en estas críticas. Si bien es cierto que en algunas entrevistas se hace referencia al deterioro de las condiciones laborales, específicamente en la escuela secundaria, el acento puesto en la dimensión emocional de los procesos educativos lleva la discusión al terreno de lo personal, lo cual redundará en su emocionalización y psicologización. En última instancia, esta

construcción simbólica sobre la figura docente lleva a una profundización (y legitimación) de su precarización laboral (Abramowski, 2018).

Es imprescindible señalar que este desprestigio de las/os docentes legitima, paralelamente, la intervención de nuevos sujetos en el ámbito educativo. Así, frente a la supuesta incompetencia emocional de las/os docentes, se enaltece la figura del especialista: coach ontológicos, psicopedagogas/os, “científicas/os del ego”, “*mánager* de los interiores del yo e interpreta[n] en clave empresarial la subjetividad” (Jódar, 2007, p. 179), que pueden capitalizar los aspectos emocionales de la educación, para maximizar las inversiones afectivas. La construcción simbólica analizada aquí apunta a desplazar la figura docente y promover un nuevo modelo profesional: líder individual, comprometido/a con el cambio y la promoción de la calidad educativa, que se concibe a sí misma/o como “agente de cambio contra el status quo” (Friedrich, 2014, p. 225).

El discurso de la EE refuerza, así, un proceso más amplio de apertura del campo educativo a nuevos actores que ganan cada vez más legitimidad y reconocimiento (Laval, 2004; Donini y Pini, 2017). Empresas, fundaciones y “organizaciones educadoras” –como la ONG “Enseñá por Argentina”– protagonizan este proceso. Bajo una retórica benevolente que apunta a *expandir las oportunidades educativas*, puede advertirse una nueva cara del proceso de endo-privatización (Ball y Youdell, 2007) impulsado desde esta crítica a la figura docente.

### 3. HACIA UNA EMOCIONALIZACIÓN Y TERAPEUTIZACIÓN DE LA TAREA DOCENTE

De lo analizado en el apartado anterior se sigue que el ingreso de la EE en las escuelas secundarias de CABA acompaña y profundiza discursos que culpabilizan a las/os docentes por las problemáticas educativas, y que las/os configuran discursivamente como antagonistas frente a un nuevo modelo de educación. A continuación, será necesario ahondar en este nuevo paradigma propuesto, haciendo foco en el nuevo rol docente que preconiza.

El ingreso de la EE en las escuelas secundarias refuerza ciertos desplazamientos que vienen operándose en el campo educativo desde finales del siglo XX y que reactualizan la teoría del capital humano desde el paradigma neoliberal, a saber, una idea de la educación centrada en el aprendizaje de competencias -en detrimento de los contenidos-, consideradas esenciales para la inserción en el mercado laboral (Biesta, 2016; Laval et al., 2012). Esto tiene claras repercusiones en cómo es concebido el rol docente, descrito en muchas entrevistas en términos de “guía”, “mediador”, o “vehiculizador”. Particularmente, tal como lo expresa un coach ontológico que se desempeña como asesor en ASE en una escuela confesional de CABA, las/os docentes deben ser “líderes transformadores”, “flexibles” y “dinámicos”, con capacidad de “motivar emocionalmente” a sus estudiantes, de “despertarles la atención con algo”. A la manera de un líder carismático, el/a docente deberá desarrollar habilidades personales para hacer frente a problemáticas que, aun siendo socioeconómicas y estructurales –como el abandono escolar–, son abordadas, en estos discursos, en términos individuales y emocionales.

En el marco del discurso de la EE, la tarea docente se centra en guiar al estudiantado hacia el desarrollo de competencias emocionales. Así lo expresa una psicóloga, docente y titular del equipo de orientación de una escuela confesional en CABA:

Se supone que el adulto que está en esa función es el que tendría que saber que esto es algo que acontece en un aula, que los alumnos tienen emociones, que éstas pueden condicionar su aprendizaje... y que, quizás, si no saben o no pueden o les cuesta autorregularse, quizás van a tener una reacción que no sea la adecuada... entonces, el adulto, sabiendo esto, tendría que poder, por un lado, ayudar a que el alumno pueda, si no puede regular, regular. Es decir, poder poner palabras, explicar (...).

Las/os docentes deben, de acuerdo con esto, facilitar, en el aula, la autorregulación y expresión de las emociones. Su rol se vincula, por consiguiente, con el refuerzo de ciertas “reglas del sentimiento” (Hochschild, 2008): deben actuar como “guías” y “acompañantes” *morales*, y ayudar a sus estudiantes a redireccionar sus conductas.

Este nuevo rol docente también implica, por otro lado, “generar” ciertas emociones para favorecer aprendizajes. Así lo expresa la profesora de educación física con formación en coaching ontológico ya citada más arriba:

los docentes podemos generar el contexto que queremos y gestionar la emocionalidad en nuestro contexto para generar en los alumnos o en las personas con las que vamos a convivir o a coordinar acciones.

La intervención pedagógica se concibe, de esta forma, como una “gestión de la emocionalidad” de las/os estudiantes, desde una perspectiva que instrumentaliza lo emocional como un medio para motivar y conseguir el aprendizaje esperado. En la misma línea, una profesora de Historia con postítulo en EE advierte la potencialidad del trabajo con las emociones en el aula como una estrategia para evitar problemáticas áulicas que son descritas en términos emocionales: “miedo de preguntar”, “sentir timidez”, “vergüenza”. Estas problemáticas podrían ser comprendidas, desde las pedagogías críticas, a partir de un análisis de las relaciones de poder en el aula y de la función del aparato escolar en la producción de subjetividades sumisas, conformistas y obedientes (Palacios González, 1978; Da Silva, 1999). Son, aquí, sin embargo, recortadas de su marco institucional: la falta de pregunta y reflexividad sobre las condiciones de producción de estas emociones las psicologiza e individualiza, despolitizándolas (Abramowski, 2017; Ahmed, 2015).

Finalmente, en el marco de estos desplazamientos, la EE se posiciona como una herramienta fundamental en la construcción y el fortalecimiento de nuevos vínculos entre los sujetos educativos. Según esta perspectiva, el conocimiento del mundo emocional de las/os estudiantes permitiría reconocer la heterogeneidad del aula –uno de los aspectos de la crítica a la figura docente “tradicional”–. Así, se señala que la EE apunta a la personalización del proceso educativo, atendiendo a las situaciones particulares de cada estudiante. Las emociones serían, en este sentido, una clave de lectura para interpretar el comportamiento de las/os estudiantes.

Con esto, el vínculo pedagógico se concibe en términos emocionales, centrado en el conocimiento del sentir de las/os estudiantes. Adquiere, así, un carácter intimista, que se pone de manifiesto en el siguiente fragmento de la entrevista a una psicopedagoga, titular del equipo de tutorías de una escuela privada del Conurbano bonaerense:

Para acercarme a un alumno con la intención de que nos conectemos desde las emociones, la que primero tiene que preparar el campo y prepararme a mí, desde la actitud, soy yo. O sea, tengo que generar un espacio de confianza, tengo que estar muy, muy atenta, y muy dispuesta a escuchar y a dejar que hablen, sin juzgar, ¿no? (...) que el alumno -digo 'el alumno' para hablarlo en general- sienta que realmente hay un campo fértil para que pueda, digamos, depositar lo que siente. (...) Y si se da, ese milagro que es que te confíen lo que sienten, o lo que creen que sienten, o lo que fuere (...).

Aquí el vínculo pasa, claramente, por la “conexión desde las emociones”, que es entendida como un momento casi sagrado –se habla, incluso, de un “milagro”– de confianza. Se trata de una instancia íntima de “confianza” y cercanía, que no implica, no obstante, un intercambio: una parte escucha “sin juzgar”, mientras la otra “deposita lo que siente”. Estas ideas presuponen una concepción de lo emocional como estado psicológico perteneciente a un “yo” monádico; y la posibilidad de acceder a ellas de forma transparente y directa (Illouz, 2010; Ahmed, 2015). Está presente, además, la idea de la autenticidad de eso que el “yo” dice que siente, lo cual impide pensar las emociones en términos de reglas y prácticas socioculturales (Hochschild, 2008). El hecho de que este momento romántico (en el sentido estricto del término) de confesión ocurra en la escuela es como poco sorprendente. ¿Por qué deberían las/os estudiantes “confiar lo que sienten”, exhibirlo y exponerlo, a sus docentes y tutores? ¿Por qué este clima de confesionario debería formar parte del proceso educativo? La reificación del “yo” que se sigue de este discurso recluye a los sujetos a sus interioridades, reduce el vínculo pedagógico a una relación donde prima el reporte y la (auto)inspección del sentir, que puede ser, al mismo tiempo, interpretada como una nueva forma de control (Jódar, 2007). La mirada político-pedagógica queda, con esto, relegada a un segundo plano: la validación del sentir se presenta como el único punto de partida auténtico para los aprendizajes, los vínculos y los compromisos.

La pregunta por el sentir y el consecuente diagnóstico se transforman, con todo esto, en una normativa para guiar la práctica docente. Esto refuerza el giro terapéutico de la educación (Ecclestone y Hayes, 2009): la irrupción de lo personal, lo afectivo y lo emocional en la escuela fuerza un vuelco de la labor docente hacia tareas de “apoyo socioemocional”, que muchas veces se enuncian como tareas de “cuidado”, “reconocimiento” o “acompañamiento”. Esta tendencia, por otro lado, se ha visto reforzada en la agenda educativa global –promovida desde organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE o la UNESCO– en el contexto de la pandemia (Abramowski y Sorondo, 2022).

#### **4. NUEVAS EXIGENCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

Los desplazamientos en el rol docente analizados en el apartado anterior configuran un nuevo deber ser, cuyo correlato es una serie de exigencias para la formación docente que, como veremos a continuación, se centran en el moldeado de aspectos de la propia personalidad a través de la autorregulación de las propias emociones.

Efectivamente, frente a la presunta fragilidad emocional de las/os docentes, las/os entrevistadas/os enfatizan en la importancia de la formación docente en habilidades “blandas” (Ecclestone y Hayes, 2009), como condición de posibilidad para todo proyecto institucional vinculado a la EE. Las/os

docentes deben realizar un trabajo previo sobre sus propias emociones, como condición para luego poder guiar a sus estudiantes en el trabajo sobre las suyas. Deben ser “líderes” de sus propias emociones para poder liderar a sus estudiantes. El control sobre las propias emociones supone, aquí, una normalización del sentir en función de ciertas reglas –y no otras– que moldean cómo se deben expresar (o contener) emociones.

Tal como lo habían advertido autoras como Hochschild (2008) e Illouz (2010), la inteligencia emocional se establece, con esto, como un “capital emocional” que, en el ámbito laboral, implica la clasificación de trabajadores según parámetros emocionales para medir la productividad y competencias. Así, ya no se exige de las/os docentes únicamente el dominio de contenidos y procedimientos propios de su área del conocimiento: deben adquirir competencias “genéricas”, que no se reducen al desempeño de una sola tarea (Jódar, 2007). Estas competencias exceden la labor docente en sí misma y abarcan cada vez más áreas de la vida, incluyendo en los procesos de valorización mercantil del trabajo sus deseos, aspiraciones, emociones y actitudes (Laval y Dardot, 2013). Este trabajo sobre sí deviene central en la evaluación de las buenas o malas prácticas docentes, incorporándose como nuevo parámetro de medición de la calidad educativa.

Según este nuevo paradigma, la formación debe, entonces, comenzar por el terreno de lo afectivo: la “autoestima”, el “autorespeto” y la “autogeneración” son competencias emocionales concebidas como centrales para la labor docente. Gracias al aporte de especialistas en EE, las/os docentes podrán reconocerse a sí mismas/os como sujetos con emociones y, por consiguiente, ser más receptivas/os a las emociones de sus estudiantes. Así lo expresa la misma profesora de educación física y coach ontológico ya mencionada más arriba:

Si el docente no se desarrolla a nivel personal, como ser humano, es muy difícil que le esté funcionando, o que esté llegando a los objetivos a los que quiera llegar como profesional. (...) que esos nenes queden a cargo de alguien que sea responsable de sus emociones, que pueda creerse generadora de contextos, que pueda tener capacidad de escuchar lo que los chicos necesitan... que pueda preguntar, que pueda pedir ayuda, que pueda generar confianza en sus alumnos.

Los ejercicios de EE propuestos por la entrevistada apuntaban, por consiguiente, a formar a las/os docentes para hacerse responsables por sus emociones. Es necesario notar que no se habla aquí de capacitar a las/os docentes en herramientas didácticas o pedagógicas específicas para llevar adelante propuestas de EE, sino de formarlos genéricamente –“como ser humano”– para la gestión de su propia emocionalidad (Jódar, 2007).

Tal como lo sugiere Laval, el modelo del aprendizaje “a lo largo de toda la vida” que se refuerza con estos discursos conduce, en última instancia, a “responsabilizar a ‘los ciudadanos’ ante su deber de aprender”, imponiendo la autodisciplina como estrategia para la supervivencia en el mercado de trabajo (Laval, 2004, p. 90). En efecto, en última instancia, la responsabilidad de aprender a ser competentes emocionalmente recae en las/os docentes, y en su capacidad de adaptación frente a esta nueva exigencia del campo educativo.

Las propuestas de capacitación docente en EE, en aumento desde el 2017, cristalizan estos desplazamientos sobre el sentido de la formación docente. Más allá de las ofertas de formación en EE desde instituciones privadas<sup>6</sup>, resulta significativa la presencia cada vez más marcada de

programas y cursos de formación docente en competencias emocionales como políticas públicas educativas. A nivel nacional, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se llevaron adelante capacitaciones virtuales para docentes, que incluyeron “La regulación emocional en el aprendizaje” y “Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación”<sup>7</sup>.

A nivel de la PBA, durante la gestión de Ma. Eugenia Vidal (2015-2019), la Red Escuelas de Aprendizaje –una iniciativa de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)– agrupó a 2.000 escuelas para fomentar la “innovación” educativa. Una de las áreas de abordaje fue “Clima Escolar y Educación Emocional”, cuyos lineamientos fueron: “autoconocimiento”, “regulación emocional”, “pensamiento crítico”, “comunicación” y “conciencia social”, como capacidades “importantes para el desarrollo emocional, cognitivo y conductual” (DGCyE, 2018). La iniciativa también incluyó la publicación de cuadernillos de capacitación docente y documentos de sistematización de experiencias en las escuelas, que incluían ejercicios de “renovación para el docente” (con actividades de respiración, relajación, atención plena y oración), y de “autoconocimiento” (como bitácoras de emociones) (Abramowski, 2018). Para nivel secundario, la Red también propuso un Postítulo en Gestión y Liderazgo Educativo, en alianza y articulación con la Universidad de San Andrés. Si bien este programa fue discontinuado luego del 2019, sí siguen existiendo propuestas de capacitación docente en EE en la PBA, particularmente en municipios como Vicente López.

Finalmente, en CABA, la Escuela de Maestros, el organismo para la capacitación docente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, también ha incluido cursos de EE. Durante el 2023, por ejemplo, se dictaron cursos para el recorrido formativo de “Gestión de la Emocionalidad en la Escuela”<sup>8</sup>. Esta tendencia se viene acrecentando desde la pandemia del COVID-19, cuando la Escuela de Maestros, en alianza con la Fundación INECO (especializada en neurociencias), ofertó, durante el 2020, “espacios de encuentro” que consistían en charlas que ponían el foco en lo emocional: “Las emociones y el desafío del aula virtual: un momento de oportunidad para docentes y estudiantes” y “Emociones y conductas: ¿qué podemos aprender de ellas para sortear obstáculos?”. Los seminarios contaron con la intervención de “especialistas” de la Fundación INECO con estudios de psiquiatría, psicología y psicoterapia<sup>9</sup>.

La EE también fue incluida en la propuesta pedagógica de la UniCABA, proyecto “modernizador” de la educación que se ha impulsado en la crítica a las/os docentes como actor devaluado y “desactualizado” (Brailovsky, 2018). Efectivamente, en el borrador de los *Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial* (Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente, 2023), “la promoción del bienestar emocional” se plantea como uno de los “valores y actitudes centrales para el desarrollo personal y social”, que deben ser “objeto de formación y preparación dentro del profesorado” (p. 10). El “desarrollo emocional, social y afectivo de los niños/niñas y adolescentes” también se plantea como un contenido central a profundizar en la formación docente (p. 36), junto con el “impacto de las emociones en los procesos de aprendizaje” –incluido en el eje “Aportes de las neurociencias sobre los procesos de aprendizaje”– (p. 37).

La proliferación de este tipo de propuestas de formación docente prescribe una determinada forma de ser docente, pero también de pensar las problemáticas educativas y de intervenir sobre ellas. Así, en el contexto de una radicalización del discurso meritocrático liberal, la responsabilidad de hacer frente a las problemáticas educativas estructurales recae cada vez más en la subjetividad de las/os docentes y en sus capacidades emocionales para motivar a sus estudiantes (Dubet, 2010).

## 5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha pretendido enfatizar en los desplazamientos sobre el rol docente que tienen lugar con el ingreso de la EE en el sistema educativo del GBA. Si, por un lado, la EE viene a reforzar (re)configuraciones de sentido alineados con el paradigma educativo neoliberal, dominante en el campo educativo desde finales del siglo XX, también tiene una serie de particularidades que es interesante contemplar. El discurso de la EE forma parte de un universo discursivo que sobredimensiona lo emocional y lo personal como principio explicativo, pero también como punto de partida para la acción, los vínculos y compromisos. Este proceso de emocionalización produce una serie de reencuadres en cómo se piensan la educación y el vínculo pedagógico, con un gran componente normativo sobre el trabajo docente.

Afortunadamente, los avances de este discurso han suscitado, en el último tiempo, la preocupación del colectivo de educadoras/es en Argentina. Particularmente, en CABA, la emisión del primer borrador de los *Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial* (2023) ha impulsado la organización de ciclos de discusiones en los profesorados, donde la inclusión de la EE no ha pasado inadvertida. En este sentido, se espera que este trabajo haya aportado herramientas para una reflexión colectiva sobre la problemática, donde las/os docentes deben ser, necesariamente, protagonistas.

Si bien, en el actual contexto de institucionalización de la derecha neoliberal radicalizada, podemos pronosticar que las discusiones que predominarán en el campo educativo argentino en los próximos años van a centrarse en cuestiones aparentemente más de fondo –como la gestión pública o privada de la educación, y el acceso al derecho a la educación–, la problematización propuesta aquí no pierde sin embargo relevancia. Invita, por el contrario, a mantener una mirada atenta y crítica hacia aquellos discursos sobre lo emocional que generan consensos a veces automáticos por ser percibidos como apolíticos o inocuos. Efectivamente, frente a la tendencia a la estigmatización de la relación entre política y educación –que se hace concreta en las denuncias por presunto “adoctrinamiento” o “politización” en las escuelas, especialmente en lo que concierne a la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)–, propuestas como las de la EE podrían ganar terreno como alternativas consideradas más “neutrales”.

Finalmente, y a modo de advertencia en relación con esto último, es imprescindible señalar que la emocionalización y terapeutización de la agenda educativa no es un fenómeno restringido a propuestas como las de la EE y el ASE: el campo de la investigación crítica también responde a esta tendencia a ubicar las emociones en el centro de la escena. Efectivamente, trabajos que se inscriben dentro de la tradición pedagógica crítica o que desarrollan propuestas de educación para la justicia

social han incorporado la dimensión emocional como un eje central para la concientización y el compromiso con el cambio social. Asimismo, viene ganando terreno, en los últimos años, el concepto de “justicia afectiva” (Lynch, 2012) –entendido como un elemento de la justicia educativa– cuyo riesgo es la emocionalización y despolitización del abordaje tanto de la justicia como de la igualdad en educación, ya que supone un deslizamiento de las discusiones desde el terreno socio-económico hacia el terreno psico-emocional (Sorondo y Abramowski, en prensa). Los discursos que reivindican la Educación Sexual Integral (ESI) frente a la EE no siempre escapan a esta lógica, por lo que, sin negar la importancia de su valor militante, es necesario reformularlos críticamente para evitar que resulten funcionales a la reproducción de sentidos dominantes (Sorondo y Abramowski, 2022). En efecto, antes de dar por sentada la importancia de las emociones en la educación, resulta necesario considerar qué recorte de lo social y de lo educativo promueve este *ethos* epocal, y qué preguntas, problemas y voces quedan por fuera.

Pensando en la formación docente, quizás sea más importante, en línea con lo anterior, priorizar una mirada problematizadora y crítica que ponga el foco en los factores estructurales de los problemas educativos, desandando la tendencia actual hacia la individualización y la fragmentación en el abordaje de las cuestiones sociales. Así, ante una agenda que lleva constantemente a pensar problemáticas tan variadas como el abandono escolar, la convivencia en las escuelas o, incluso, el aumento de la incidencia del suicidio adolescente, en términos emocionales –como desmotivación y desenganche, falta de empatía, o malestar psico-emocional, respectivamente–, resulta imprescindible formar docentes que puedan pensar dichas temáticas en su relación con sus condicionamientos materiales y concretos. Esto no implica en sentido alguno negar la importancia de la dimensión afectiva, pero sí poner el acento en aquellas estructuras socio-económicas que producen las emociones (Lordon, 2019). Y supone, además, dar un paso al costado ante la demanda –de la comunidad educativa en general, pero también del propio campo de la investigación educativa– de alternativas “críticas” a la EE, para centrar los esfuerzos en realizar una crítica a los fundamentos del *ethos* emocionalizado, evitando, así, reproducir, sin quererlo, un discurso que legitime el orden actual de las cosas.

Esperamos que estas reflexiones sirvan, entonces, como un llamado a hacer de la discusión sobre la relación entre emociones y educación una trinchera más de la resistencia frente a los avances de la (extrema) derecha en educación; y a disputar y cuestionar la inclusión de lo emocional en el campo educativo desde una perspectiva que reivindique el sentido profundamente político de la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.) *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, pp. 251-271. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes X. Revista de política, derecho y sociedad*, 9-17 Recuperado de: <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IICE*, (51), pp. 63-79 <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45 (181), pp. 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Universidad de Londres.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, pp. 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Brailovsky, D. (2018). Fisuras de la “pedagogía UniCABA”. *Bordes, Revista de Política, Derecho y Sociedad*, 10, pp. 101-110. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/428/388>
- Cabanas, E. (2020). Felicidad, educación y neoliberalismo: la “educación positiva” y sus problemas. En Martín Rojo, Castello y Fernández-González (Presidencia) *¿Cómo nos gobierna el neoliberalismo?* Conferencia llevada a cabo en el Seminario del Grupo de investigación MIRCo, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de: [http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/web\\_red\\_de\\_escuelas.pdf](http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/web_red_de_escuelas.pdf)
- Donini, A. M. y Pini, M. (2017) Tiempos de incertidumbre para la educación en América Latina. En D. García Delgado y A. Gradin (Comp.) (2017) *Doc. de trabajo No. 5. El Neoliberalismo tardío. Teoría y praxis*, pp. 125-132. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Du Bois, J. (2007). The stance triangle. En R. Engleretson (Ed.), *Stancetaking in discourse*, pp. 139-182. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), pp. 15-25.
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapization’ of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), pp. 485-506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Londres: Routledge.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current sociology*, 59 (4), pp.406-422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman Group.

- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015–2019)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Roberston, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Filidoro, N. (2019). A mis emociones las quiero maleducadas. *Neurociencias y Educación. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)*. FFyL-UBA. Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/filidoro.pdf>
- Friedrich, D. (2014). Microempréstimo global na reforma educacional: Enseñá por Argentina e a neoliberalizaçã e dos movimentos de base. *Revista Teias*, 15(39), pp. 214-240.
- Gagliano, R. (2019). Pedagogía, imaginarios médicos y Educación “emoji-onal”. *Neurociencias y Educación. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)*. FFyL-UBA. Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Gagliano.pdf>
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz
- Illouz, E. (Comp.). (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes Editorial.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Laval, C. y Sorondo, J. (2023a). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), pp. 179-194.
- Laval, C., y Sorondo, J. (2023b). Educación, neoliberalismo y ultraderecha: Nuevas preguntas para la investigación educativa. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 8(2), pp. 11–23. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.001>
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. y Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. París: La Découverte.
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G., y Sellar, S. (2015). *Globalizing educational accountabilities*. Nueva York: Routledge.
- Lordon, F. (2019). *La sociedad de los afectos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Lynch, K. (2012). Affective Equality as a Key Issue of Justice: A Comment on Fraser’s 3-Dimensional Framework. *Social Justice Series*, 12(3), pp. 45-64.
- Martínez, M. E. (2019). Positiv@s y motivadx: una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente. En F. Saforcada y M. Feldfeber, *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, pp. 113-123. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, LXXVI (269), pp.7-23.
- Palacios González, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA.

- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, pp. 317-336. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Sorondo, J. (2021). *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias del GBA* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101), pp. 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25(1), pp. 29-62.
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (en prensa). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En Monarca, H. (Coord.) *Regímenes de verdad en educación*, pp. en prensa. Madrid: Dykinson.
- Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (2023). *Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial*. CABA, Argentina.
- Vain, D. (2019). Educar las emociones. Revisitando un “mundo feliz”. *Neurociencias y Educación. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)*. FFyL-UBA. Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/vain.pdf>
- Zembylas, M. (2016). The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), pp. 296-301. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2016-0015>

## NOTAS

---

1 El GBA comprende a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 24 municipios del Conurbano bonaerense que la rodean: Avellaneda, Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Almirante Brown (Zona del sureste); Berisso, Ensenada y La Plata (Zona Gran La Plata); Presidente Perón, San Vicente, Esteban Echeverría y Ezeiza (Zona Sur); Lanús, Lomas de Zamora y La Matanza (Zona Sur oeste); Vicente López, San Isidro, San Fernando, Tigre y Escobar (Zona Noreste); Merlo, Moreno, General Rodríguez y Pilar (Zona Noroeste); San Martín, Tres de Febrero, San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz (Zona norte centro); Morón, Hurlingham, Ituzaingó y Marcos Paz (Zona oeste).

2 La creación de la UniCABA fue aprobada por ley en el 2018, y finalmente abrió sus puertas en el 2021. Fue un proyecto ideado por el Ministerio de Educación de la CABA para reemplazar a los 29 institutos de formación docente, con el fin de centralizar y homogeneizar la formación docente de la ciudad. Desde su presentación inicial en el 2017, la comunidad educativa –y, particularmente, el cuerpo educativo de los profesorados– ha repudiado el proyecto como una forma de despolitización de la formación docente, y de aumentar los mecanismos de control y monitoreo del cuerpo docente (Brailovsky, 2018), en el contexto de endo-privatización de la educación y de profundización del discurso de sospecha hacia el profesorado que se viene señalando aquí.

3 El trabajo, titulado Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo, se realizó en el marco de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios de la Universidad Nacional de San Martín, con la dirección de Ana Abramowski.

**4** Es necesario enfatizar en que, desde un enfoque cualitativo, la muestra no puede ser considerada representativa. Cabe destacar, especialmente en lo que respecta al recorte territorial, que el estudio no pretende en ningún modo representar la diversidad de las problemáticas educativas y socioculturales de un territorio tan particular y complejo como el del GBA.

**5** Jornada Extendida es un Programa Socioeducativo que lleva adelante diversos talleres en horarios extracurriculares, en escuelas públicas de CABA –y, durante el gobierno provincial de María Eugenia Vidal, también en la PBA–. Ha sido objeto de fuertes críticas por parte de los sindicatos docentes, al ser leído como una forma de privatización encubierta de la educación pública, a partir de la incorporación de actores privados como ONGs, fundaciones y asociaciones (Feldfeber, Puiggrós, Roberston y Duhalde, 2018). Particularmente, interesa aquí señalar la participación en el sector público de profesionales de la ONG “Enseñá por Argentina” en el marco de este programa.

**6** Teniendo en cuenta la formación de las personas entrevistadas, podemos mencionar organizaciones vinculadas con el coaching (la internacional Pluralistic Networks); pero también capacitación específica en EE en organizaciones como el Centro Argentino de Educación Superior y Permanente (CAEP) o la asociación internacional English Speaking Scholastic Association of the River Plate (ESSARP).

**7** La descripción de esta formación fue retirada de la página del INFoD.

**8** Disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/puertas-de-entrada-a-la-educacion-emocional-en-la-escuela/>

**9** Los seminarios están disponibles en el Canal de Youtube de Educación BA. Un ejemplo es EducaciónBA (2020). Seminario sobre bienestar emocional. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=56DBcy0JWXo&fbclid=IwAR1lGGGcL72h2IEWcgnexiSfPGHP8ejAiYa1hoP6Ob0m-lPhCyNGF4rYZ0I>

## De la Psicologización a la Terapización de la Educación: la puesta en práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile

From Psychologization to Therapization of Education: The Implementation of Social and Emotional Learning Policies in Chile

*Alfonso Bonhomme*  
*Universidad Alberto Hurtado, Chile*  
abonhomme@uahurtado.cl

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396>

*Sebastián Vargas-Pérez*  
*Universidad de Chile, Chile*  
seba.vargasp@gmail.com

Recibido: 11 de noviembre de 2023

Aceptado: 28 de noviembre de 2023

### RESUMEN

El discurso acerca de la salud mental ha permeado fuertemente en los espacios educativos, evidenciado en la proliferación de políticas e iniciativas de Aprendizaje Social y Emocional, que instala como urgente el desarrollo socioemocional y el trabajo por el bienestar psicológico y subjetivo de estudiantes. Este artículo pretende realizar un análisis del concepto de *terapización* como estrategia específica de psicologización. Se trabajarán dichos conceptos en base a la noción de dispositivo (psico)terapéutico, utilizando datos de dos proyectos de investigación en los que se entrevistó a trabajadores y trabajadoras de la educación encargados/as de implementar políticas de Aprendizaje Socio Emocional en escuelas chilenas. Mediante una integración teórico/empírica, se busca discutir el concepto de *terapización* como fenómeno desde el cual se desarrollan estrategias de prevención ligadas a la salud mental, basado en el desarrollo de un dispositivo que normaliza una forma particular de experimentar la emocionalidad y la propia vulnerabilidad.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje social y emocional, educación, emociones, psicologización, terapización.

### ABSTRACT

The discourse on mental health has strongly permeated educational spaces, evidenced by the proliferation of policies and initiatives related to Social and Emotional Learning, which urgently emphasizes socioemotional development and works towards the psychological and subjective well-being of students. This article aims to conduct an analysis of the concept of "therapization" as a specific strategy of psychologization. These concepts will be explored based on the notion of a (psycho)therapeutic device, using data from two research projects where education professionals responsible for implementing Social and Emotional Learning policies in Chilean schools were interviewed. Through a theoretical/empirical integration, the goal is to discuss the concept of "therapization" as a phenomenon from which mental health prevention strategies emerge. This is based on the development of a device that normalizes a particular way of experiencing emotionality and one's vulnerability.

**KEYWORDS:** social and emotional learning, education, emotions, psychologization, therapization.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos 20 años el Aprendizaje Socio Emocional<sup>1</sup> (ASE) se ha posicionado de forma gradual como un asunto relevante a ser abordado por las instituciones educativas, lo que ha abierto la oportunidad a la proliferación de políticas, programas e iniciativas sobre el tema (CASEL, 2022; Cornejo-Chávez, Vargas-Pérez, Araya-Moreno, Parra-Moreno, 2021; Solé-Blanch, 2020). Dicha perspectiva, ha puesto el foco en el aprendizaje de habilidades “blandas” y competencias emocionales, con el fin de promover el bienestar y desarrollo social de estudiantes y las comunidades educativas (OCDE, 2016, 2018; UNESCO, 2020). La expansión del ASE puede ser comprendida en el marco de una agenda global de políticas educativas, considerando que han sido fomentadas de manera continua por distintos organismos internacionales tales como el Banco Mundial, OCDE y UNESCO (Abramowski y Sorondo, 2022, 2023; Sorondo, 2023), siendo dichas organizaciones las principales propulsoras en los últimos 5 años.

De manera transversal, las distintas políticas de ASE que se han difundido en distintos contextos nacionales se basan en la teoría de la inteligencia emocional, aunque se han conjugado con otras teorías y corrientes de saberes “psi”. El supuesto común al que se refieren es a la capacidad individual y cognitiva de manejar y expresar emociones de forma correcta (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007; Goleman, 2010; Seligman, 2019). Así, de manera ecléctica se han conjugado ideas de la psicología positiva, autoayuda, coaching, *new age*, espiritualidad oriental, *mindfulness*, neurociencias, entre otras (Bonhomme, 2021; Cabanas-Díaz y González-Lamas, 2021; Nobile, 2017).

En Norteamérica y Europa las iniciativas de ASE han logrado un rol preponderante en las instituciones escolares, produciéndose en algunos casos programas fomentados por los Estados, siendo uno de los más emblemáticos el “Collaborative Academic and Social Emotional Learning” (CASEL). Dicho programa ha sido desarrollado en Estados Unidos por la fundación cuyo nombre es homónimo y se ha convertido en un modelo internacional para diversos países (CASEL, 2022). Aunque es importante destacar que en diversos países organizaciones no gubernamentales y fundaciones privadas han sido las propulsoras de estos programas con el fin de intervenir las escuelas. Como ya fue señalado, el objetivo es la promoción y formación de competencias y habilidades socioemocionales para el logro educativo y el bienestar, por medio de intervenciones externas y la curricularización del ASE (Bisquerra-Alzina y Hernández-Paniello, 2017).

En el contexto latinoamericano las políticas al respecto aún tienen un carácter incipiente y no han logrado instaurarse como una política pública, pero sí ha emergido una serie de iniciativas privadas que han buscado promover el ASE en las escuelas. Dadas las consecuencias de la pandemia COVID-19 a nivel del bienestar de las comunidades educativas, el ASE se ha instalado como uno de los principales abordajes para los asuntos de salud mental (Abramowski y Sorondo, 2022). En esa línea, han surgido iniciativas estatales y privadas que por medio de diversas políticas, al respecto, plantean la implementación de programas de ASE en las escuelas (Cornejo-Chávez et al., 2021).

El auge de las políticas y programas de ASE que ha acaecido en los últimos años no solo se debe a las consecuencias provocadas por el contexto de pandemia, sino que responden a un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022) que se ha desarrollado en las sociedades capitalistas occidentales y que con el neoliberalismo adquiere ribetes particulares. En esa línea, las políticas de ASE se instalan en un contexto sociocultural en el cual hay un constante realce del yo o el sí mismo, una terminología psicológica para referirse a las experiencias emocionales y la idea de las emociones como fuente de verdad y autenticidad (Abramowski, 2017; Illouz, 2019).

A la vez dichas políticas se han planteado como una crítica a la escuela tradicional y a los conocimientos disciplinares que se enseñan (Abramowski y Sorondo, 2023), apostando a la necesidad de otras habilidades sociales y emocionales que son necesarias para el transcurso de la vida. De esa forma, su expansión ocurre en un contexto fértil que se caracteriza por problemas de bienestar de las comunidades educativas, críticas a los sistemas educativos y la necesidad de actualización de los *curriculum* con otros conocimientos.

Para el caso chileno, es posible evidenciar que previo a la emergencia de iniciativas de ASE, de diversas maneras lo emocional ha sido incorporado de forma incipiente en políticas educativas. Algunos antecedentes de ejemplos son la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación de Chile -MINEDUC-, 2019), los Otros Indicadores de Calidad (MINEDUC, 2014), el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (MINEDUC, 2023), entre otros. De diversas maneras, aunque no se plantea la formación de competencias emocionales sí se alude a la necesidad de abordar lo emocional en los contextos escolares. Tal vez, un antecedente relevante son las distintas orientaciones que fueron publicadas durante la pandemia para atender las necesidades y demandas de las escuelas debido a la crisis de salud mental y bienestar que vivían sus integrantes (Dirección General de Educación del Ministerio de Educación de Chile -DGE-, 2020).

Vale mencionar que las políticas de ASE en Chile se expanden en un sistema educativo público debilitado, producto de políticas neoliberales que han fomentado la privatización, mercantilización y segregación (Falabella y de la Vega, 2016; Herrera-Jeldres, Reyes-Jdlicki y Ruiz-Schneider, 2018). En ese contexto, las consecuencias de la pandemia terminan por acentuar y evidenciar la crisis educativa que se vive en Chile.

A pesar del auge y popularidad que han adquirido las políticas y programas de ASE tanto a nivel nacional como internacional, diversas investigaciones han cuestionado las diversas dimensiones sobre las cuales se erigen las políticas que buscan implementar su desarrollo en las escuelas (Abramowski y Sorondo, 2023; Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023; Cabanas & González-Lamas, 2022; Sorondo, 2023). La inserción de las políticas de ASE en las escuelas ha sido comprendida como parte del giro terapéutico en educación, término acuñado por Ecclestone y Hayes (2009) para caracterizar el uso de terminologías y conceptos terapéuticos para definir e intervenir en problemas escolares.

Principalmente, se han cuestionado los marcos teóricos difusos sobre los cuales se sustenta el ASE, junto con los determinados sesgos ideológicos asociados al individualismo, el desconocimiento de las condiciones contextuales, históricas y socioculturales para comprender la emocionalidad, una noción

reduccionista del bienestar humano y la negación de emociones (Ecclestone, 2017; Toledo-Orbeta y Bonhomme, 2019; Abramowski y Sorondo, 2022; Cabanas & González-Lamas, 2022; Sorondo, 2023).

Para avanzar con conocimientos críticos sobre el tema, se ha planteado como uno de los principales desafíos comprender cómo los/as actores educativos interpretan esos lineamientos, produciéndose diversas tensiones y continuidades (Sorondo, 2023). En ese sentido, el presente artículo busca problematizar desde la perspectiva de quienes llevan a cabo las políticas y programas en las escuelas.

## ANTECEDENTES METODOLÓGICOS EN LA CONSTRUCCIÓN ANALÍTICA DEL CONCEPTO DE TERAPIZACIÓN

Este trabajo considera datos de dos investigaciones realizadas en paralelo por uno de los autores: su investigación doctoral, terminada y defendida en marzo del 2023<sup>2</sup>; y un proyecto de corto alcance, en el que participó como co-investigador, titulado *‘Entre catolicismo e instrucción: estudio historiográfico de prácticas y racionalidades para una comprensión actual de lo social en la escuela’*<sup>3</sup>. En la primera investigación se produjeron entrevistas en profundidad con diferentes actores/as educativos/as de enseñanza primaria, encargados/as de poner en práctica políticas de ASE (profesores/as jefe, encargados/as de convivencia escolar [ECE], psicólogos/as educacionales [PsE] y directores/as). La segunda investigación, en cambio, fue un estudio de casos, se entrevistaron actores claves que permitieran dar cuenta de las prácticas y racionalidades en torno al rol social y sus transformaciones, dentro de tres establecimientos educacionales denominados chilenos “emblemáticos”.

Mediante el apoyo de los datos se pretende realizar un análisis complejo del concepto de *terapiización* como estrategia específica de psicologización, que toma como centro a las emociones y una serie de estrategias específicas para su dominio (Madsen, 2014; Nehring, Madsen, Cabanas, Mills y Kerrigan, 2020). En específico, la psicologización en el campo educativo tiene una larga historia que va desde una antigua relación entre psicología y educación, pasando por la colonización “psi” de los saberes y discursos educativos, el exagerado uso de diagnósticos, hasta el empleo de la psicoterapia en los espacios escolares (Prieto-Egido, 2018; Ocampo-Alvarado, 2019). Para ello, se llevará a cabo a continuación un esfuerzo de integración teórico/empírica, que busca presentar y discutir el concepto de *terapiización* como fenómeno contingente en lo que respecta a la puesta en práctica de políticas de ASE.

Con el fin de llevar a cabo este propósito, se introducirá un análisis teórico/conceptual del término *terapiización*, en su relación con los conceptos planteados por otros/as autores/as, tales como *Ethos* terapéutico (Illouz, 2010), culturas y políticas terapéuticas (Furedi, 2004; Salmeniemmi, 2019; Nehring et al., 2020), educación terapéutica (Ecclestone y Hayes, 2005), entre otros. Algunos de estos aspectos fueron desarrollados en un artículo reciente (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023), sin embargo,

más allá de poner en relación dichos fenómenos, lo que se busca en dicho apartado es anclar el concepto de *terapización* como un nuevo estilo de psicologización.

Ahora bien, para justificar la novedad y particularidad del concepto de *terapización* se producirá un recorrido que buscará profundizar parte de los hallazgos de la investigación doctoral reciente (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023), mediante un trabajo teórico/empírico que toma como eje tres aspectos que los autores consideran centrales en lo que refiere a la construcción de la *terapización* como nueva forma de psicologización dentro de las escuelas: 1) el trabajo sobre las emociones y su relación con la noción de vulnerabilidad; 2) la configuración de un estilo emocional introspectivo/afectivo; y 3) la *terapización* como dispositivo preventivo.

## **TERAPIZACIÓN Y PSICOLOGIZACIÓN A PROPÓSITO DEL DEVENIR TERAPÉUTICO DE LA CULTURA**

La *terapización* como fenómeno debe inscribirse dentro del campo emergente de estudios sobre culturas terapéuticas (Nehring et al., 2020), esto porque, como se muestra en Bonhomme y Schöngut (2023), la *terapización* se expresa en la puesta en práctica de la política educativa de ASE como la configuración y desarrollo de un particular estilo emocional (Illouz, 2010), que se denominó Introspectivo/Afectivo, el cual tendría como características la centralidad y transparencia de las emociones, promoviendo un abordaje caracterizado por la adopción de un tipo de habla orientada al sujeto de manera introspectiva y en clave afectiva (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023). Para la antropóloga Catherine Lutz (1986; 1988) las emociones son una categoría cultural, en tanto que son construcciones conceptuales, aunque su significado cultural pasa desapercibido gracias a que, justamente, se las ha construido como entidades universales, esenciales y naturales (Lutz, 1988). Esto hace indefectible la necesidad de conocer las emociones mediante una travesía interna, acorde con el estilo emocional mencionado.

La noción planteada acerca de las emociones resulta fuertemente relevante en la conformación de culturas terapéuticas, aunque, claro está, dicha forma de concebir a las emociones no es nada nueva, ni es por sí la causa u origen del reciente “giro terapéutico” (Ecclestone y Brunila, 2015). Sin embargo, en consonancia con la idea de un “espíritu terapéutico” (Madsen, 2014) -sujeto a la masificación, popularización y normalización de la terapia y los desbordes de sus fronteras materiales y simbólicas, permeando el campo de significados culturales hasta la actualidad (Berger, 1965; Moscovici, 1979; Lasch, 1991)-, permite comprender que la noción de emociones concebida como entidad universal y transparente tiene importantes connotaciones para el proyecto terapéutico y psicologizante, ya que -y esto es relevante- el “espíritu” o “giro terapéutico” actual debe ser puesto en la retina bajo el concepto aportado por Illouz (2007; 2010) de *ethos* terapéutico, que no solo porta las categorías terapéuticas, sino que da cuenta de la relevancia que adquieren las emociones en el ámbito socio-cultural, político e

institucional; y es aquí donde las categorías culturales de las emociones aportadas por Lutz (1986; 1998) son actualizadas.

Sumado a lo anterior, resulta necesario aclarar que el *ethos* terapéutico no solo es un fenómeno sociológico -y esto es central en la construcción de la idea de *terapización*- puesto que tiene como característica nodal la conformación de un *estilo emocional*, entendido esto como “la combinación de modos como una cultura comienza a preocuparse por ciertas emociones y crea técnicas específicas -lingüísticas, científicas, rituales- para aprehenderlas” (Illouz, 2010, p. 28). De este modo se “establece un estilo emocional cuando se formula una nueva ‘imaginación interpersonal’, esto es, un nuevo modo de pensar la relación del yo con otros, imaginando sus potencialidades e implementándolas en la práctica” (Illouz, 2010, p. 28). Bajo el *ethos* terapéutico, las emociones pasan a ser un campopreciado de conocimiento personal, mediante medios y estrategias derivadas del mundo de la terapia. En Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023) se mostraron los alcances psicológicos y subjetivos de la *terapización*, entendida como interiorización de una forma de habla específica que amplía -a la vez que restringe- las posibilidades de comprender las emociones y la propia conducta, con implicaciones en la dirección histórico-cultural del desarrollo humano dentro del campo educacional (Vygotsky, 1934/2014; Wooffitt y Holt, 2011; Bertau y Krasten, 2018).

Autores como Nehring et al. (2020) establecen una excelente vinculación entre los supuestos que acompañan los discursos terapéuticos culturales con el fenómeno más antiguo de la psicologización, propiamente tal, considerando que la psicologización sería, en simple, “hacer psicológico algo” (Nehring et al., 2020, p. 4). En torno a este concepto, varios autores advierten sus efectos despolitizadores, haciendo que problemas y categorías de índole políticas, materiales y sociales sean reducidas a escala del individuo y su psicología (Madsen, 2014; Nehring et al., 2020). Si problemas derivados de la injusticia social son reducidos a una escala psicológica, uno de los principales focos de crítica se relaciona con el uso de los dispositivos y tecnologías “psi” en tanto formas de normalización y gobierno en tanto dispositivos ideológicos (Foucault, 1998; Parker, 2007; Madsen, 2014; Rose, 2019). Sin embargo, en los apartados que vienen se intentará teorizar -con aporte de los datos empíricos- la *terapización* como un fenómeno que no refiere al dispositivo terapéutico como en interacción diádica con respecto al individuo (Agamben, 2011), representada por el profesional “psi” de turno y las tecnologías desplegadas en relación con su gobierno y normalización, sino como un trabajo de adopción interna capaz de desplegarse colectivamente en cuanto dispositivo, (Agamben, 2011) aunque posicionándose individualmente, en tanto tecnología (Rose, 2019). Por lo tanto, y siguiendo a Illouz (2007; 2010), la forma en que son significadas las emociones, por parte de los/as profesionales “psi”, produce prácticas impregnadas de ideas psicológicas no carentes de ideología, que estarían destinadas a conformar un determinado *estilo emocional*, que tiene como centro y núcleo lo que se llamará “capitalismo emocional” (Bonhomme, 2021). Como diría Parker (2010), la psicología, en tanto ideología, “se halla en casi cualquier resquicio de la sociedad capitalista” (p. 12), y este es el punto principal del presente trabajo.

A continuación se avanzará en una construcción del fenómeno de *terapización* como dispositivo interno y las claves socio-políticas que permiten entender su condición de posibilidad dentro de los espacios educativos. De este modo, podemos comprender la *terapización* como fenómeno institucional a la vez que subjetivo.

## EMOCIONES Y VULNERABILIDAD

Autores como Ecclestone y Hayes (2005, 2009), Ecclestone y Bunila (2015) han señalado la existencia de un “giro terapéutico” en las políticas sociales y el auge de una educación terapéutica, como respuesta a los problemas sociales que enfrentan las escuelas. Esto último refiere a las formas en que la noción de justicia social ha adoptado un carácter psico-emocional, ganando la vulnerabilidad un espacio de atención psico-emocional de índole terapéutico (Ecclestone y Brunila, 2015). En ese sentido, lo que se puede observar es que la dimensión emocional ha adquirido un lugar protagónico desde la pandemia, ya que esta permitió visibilizar las vulnerabilidades de manera transversal. Ante la pregunta sobre la creciente emergencia de políticas de ASE, una Psicóloga Educacional narra lo siguiente

(...) me siento como esperanzada en ese sentido como un poco optimista como ya con esto de la pandemia y las clases virtuales la educación va cambiando hacia dónde queremos en el fondo, como que se entienda que somos seres emocionales, que nos relacionamos, todo eso que hablamos los psicólogos en el fondo (PsE, Colegio Particular Subvencionado).

En Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023) se vislumbra cómo lo emocional es concebido en el *núcleo de la vulnerabilidad*, puesto que se suele atribuir a las dinámicas familiares los problemas de índole afectiva

Entonces, lo emocional yo pienso que ha tenido que ver mucho con la estimulación inicial y cómo, en una primera instancia la familia da el espacio de que las sensaciones, los sentimientos puedan visualizarse y no rechazarlos. (Profesora Jefe, Particular Subvencionado).

Y ante la pregunta acerca del origen de los problemas emocionales a los que se ven enfrentados los/as profesionales, la respuesta suele ser del tipo

De mi contexto [el origen de los problemas emocionales], generalmente son situaciones familiares y claro que se han acentuado ahora por el hecho de estar en casa con la familia en el fondo (ECE, Colegio Municipal).

En consonancia con lo anterior, Ecclestone y Hayes (2005) apuntan que la *terapización* ha tendido a ser la forma que han adoptado últimamente las políticas sociales. Para los autores, la preocupación por el bienestar psicológico de los/as estudiantes deriva de la necesidad de abordar problemáticas psicosociales de diversa índole, que tendrían en su fuente una carga de tipo emocional (Ecclestone y Hayes, 2005). Sin embargo, la vinculación entre emociones y vulnerabilidad no solo es un fenómeno

que ha permitido desplegar la *terapización* como herramienta orientada a los sujetos considerados como vulnerables, sino que, a partir de la centralidad que adquiere la carga emocional de los problemas, se ha comenzado a expandir la condición de vulnerabilidad y, por tanto, el abordaje terapéutico permite expandirse de un modo generalizado. La siguiente cita refleja algo de eso

Allá [en su antiguo establecimiento] la pelea era todos los días, los combos, situaciones de consumo, actos de abandono o negligencia parental esas son cosas que uno no ve acá que son conflictos más pequeños, pero que están bastante impregnados de lo emocional, hay hartito chiquillo con problemas familiares, con depresión, con dinámicas familiares complejas en las que hay que profundizar hartito. Entonces, uno no tiene la emergencia cotidiana, pero sí hay que dedicar tiempo a escarbar y meterse en las dinámicas y en poder derivar como corresponde (PsE Colegio Particular Privado).

Pese a la diferente magnitud de las problemáticas psicosociales, los problemas de origen emocional justifican el mismo tipo de estrategias terapéuticas, orientadas a “profundizar”, “escarbar”, “meterse en las dinámicas”, etc., de la vida afectiva de los y las estudiantes.

## **ESTILO EMOCIONAL INTROSPECTIVO AFECTIVO**

Como se abordó más arriba, uno de los aspectos nodales del concepto de *ethos* terapéutico es la conformación de un *estilo emocional* (Illouz, 2010). Con respecto a esta idea, en Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023) se propuso que, a partir de las prácticas y categorizaciones culturales de las emociones, por parte de los profesionales encargados/as de poner en práctica las políticas de ASE, la *terapización* de la educación -al menos en el caso chileno- promueve el desarrollo de un *estilo emocional introspectivo afectivo*, pero ¿qué quiere decir esto? En particular, dicha propuesta deriva de entender el desarrollo y aprendizaje socioemocional como la interiorización de una forma particular de habla de orientación introspectiva y en clave afectiva (Bertau y Krasten, 2018; Wooffitt y Holt, 2011; Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023). Esta postura del desarrollo tiene una raigambre vigotskiana en la noción de doble génesis del desarrollo, donde todo proceso psicológico aparece dos veces en la historia del sujeto, primero a nivel interpsicológico y luego intrapsicológico (Vygotsky, 1931/2012). En dicho proceso de interiorización de procesos psíquicos, es fundamental el papel del lenguaje y el signo como herramienta internamente orientada para el control y planificación de la propia conducta y la voluntad (Vygotsky, 1930/2017). Desde este ámbito una lectura vigotskiana es viable en el sentido de entender que las emociones logran ser categorizadas e imaginadas desde una determinada forma de habla terapéutica, capaz de transformarlas y convertirlas en una nueva herramienta interna del sujeto (Vygotsky, 1934/2014). Bajo esta postura, hablar de manera introspectiva y en clave afectiva sería la forma en cómo se usan las emociones para el desarrollo de un *estilo emocional* que transforma los imaginarios relacionales tanto con otros como con uno mismo (Illouz, 2010). Un ejemplo de este estilo de habla es el siguiente

con esa demanda de educación emocional pusimos el foco en hablar de las emociones, una especie de alfabetización emocional, enfocándonos en sacar mitos de las emociones negativas, profundizando emociones y mirando experiencias propias, lo que podemos aprender de ello y lo que cada emoción entrega, este taller fue como 10 sesiones, reconocer emociones, identificar emociones y lo que me brindan (PsE, Municipal).

Hablar en clave afectiva y de modo introspectivo permite establecer un imaginario cultural con uno mismo y orientar el desarrollo hacia una forma específica de dominio. La relación entre esta forma de habla y la vida interna de los sujetos atraviesa prácticamente la mayoría de las intervenciones relacionadas con el ASE

[...] que ellos tengan las capacidades psicolingüísticas para poder decir realmente lo que sienten, o sea, tratar de comunicar emociones. Es súper difícil tratar de comunicar realmente emociones, para los otros adultos es difícil, imagínate para un niño (ECE, Particular Subvencionado).

Esta forma de habla permitiría hacer transparente la emoción, comunicable y capitalizable como herramienta de comunicación de la vida interna de los sujetos. Esta aproximación que caracteriza el estilo Introspectivo/Afectivo es aún más radical en el siguiente ejemplo, en el sentido de su aprendizaje

[...] o sea podemos, por ejemplo, conocer las emociones, conocer la relación entre nuestro cuerpo y nuestras emociones, en el fondo cómo hablar de eso, de que eso existe, cómo “nos pasa”, en el fondo, de la importancia de escuchar a nuestro cuerpo. Sí, sí se puede educar a las emociones o también, qué es lo que hacemos cuando sentimos tal emoción (PsE, Particular Subvencionado).

Si bien se ilustra la adopción de un estilo específico de habla y, por ende, el desarrollo de un *estilo emocional*, lo que quizás no es tan notorio es que, desde una mirada del dispositivo terapéutico (Agamben, 2011), este deja de situarse fuera del sujeto como tecnología psico-emocional (Rose, 2019). En tal perspectiva, la psicologización ya no descansa en la capacidad de “hacer algo psicológico” (Madsen, 2020; Nehring et al, 2020), en el sentido de indicar dentro del individuo un fenómeno que podría ser de otra índole, convirtiendo tal manifestación en un problema psico-emocional (Prieto-Egido, 2018; Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022), sino que, mediante las estrategias de *terapización* de la educación, logra instalar en el individuo -justamente en su interior- un dispositivo relacional, que traslada al sujeto su capacidad de indicar e intervenir sobre sí. A continuación, se ahondará en cómo la *terapización* es concebida como esperanza ante una psicologización individual, apreciada como dispositivo preventivo respecto de problemas de salud mental y en función de la vulnerabilidad en sentido general.

## **LA TERAPIZACIÓN COMO DISPOSITIVO PREVENTIVO**

Como se analizó en el punto anterior, el ASE y/o la Educación Emocional pueden ser entendidas como dispositivos preventivos, en la medida que funcionan como estrategias de *terapización*, las cuales no

sólo son demandados por profesionales, ni tampoco emergen únicamente desde las presiones ministeriales, sino que estas demandas pueden provenir desde cualquier sector de las instituciones

[...] un evento interesante que se generó desde las movilizaciones del 2019 de los estudiantes, porque dentro de su petitorio estaba más Educación Emocional, lo plantean como una necesidad no resuelta y eso se refleja en la cantidad de atenciones individuales en el establecimiento, porque no se estaba haciendo un trabajo preventivo (PsE, Liceo Municipal).

Este fenómeno refiere a una especie de racionalidad generalizada, basada en un movimiento global acerca de la salud mental, que lleva más de dos décadas proliferando y que ha promovido la emergencia de sistemas de diagnóstico y directrices clínico-terapéuticas globales, junto con el tránsito globalizado de una construcción específica de la salud mental y de la idea de trastorno (Salmenniemi, 2019; Nehring et al., 2020). Para el caso expuesto, los problemas en salud mental vienen evidenciados por la gran cantidad de derivaciones individuales al dispositivo psicoterapéutico escolar. La solicitud de educación emocional refiere a estrategias generalizadas que pueden o no ser realizadas por psicólogos como profesionales (Ecclestone y Brunila, 2015), pero que tienen la cualidad de transformar las instituciones educativas en dispositivos capaces de transmitir las herramientas terapéuticas a un gran contingente de estudiantes

El año pasado me quedé sola en el departamento de orientación, fue un desafío súper fuerte, porque en ese momento teníamos 4000 estudiantes. El poder trabajar de manera individual era insostenible, ahí yo propongo este proyecto de tratar de hacer intervenciones grupales, por temáticas, donde los orientadores pueden detectar necesidades en sus niveles y desde ahí hacer talleres, pero no aislados, porque los efectos de las intervenciones aisladas son pocos, difíciles de poder evaluar. La propuesta que hice, que funcionó bastante bien, fue hacer varias sesiones de talleres, que fueran entre 8 y 10, sesiones semanales de 25 alumnos, 30 chicos, a veces con 15, eran de contenido, trabajo reflexivo, con continuidad y trabajo regular, permitiendo generar herramientas a nivel emocional (PsE, Liceo Municipal).

Como se mencionó anteriormente, la idea de salud mental global provee una construcción generalizada de lo que se entiende por trastorno y salud mental (Salmeniemmi, 2019; Nehring et al., 2020), y junto con esto se instala la posibilidad de tener una experiencia generalizada y universal respecto a los trastornos, por muy específicos y/o situados que fueran. De este modo la *terapización* como dispositivo preventivo entrega la posibilidad de experimentar el trastorno de manera universal y de normalizar la capacidad de identificar y diagnosticar el propio sufrimiento

se orientan las primeras intervenciones en prevenir cuadros de ansiedad, cuadros depresivos, es lo que recuerdo que lo primero que se hacía cuando entré a trabajar, cuándo sería bueno empezar a hablar con un psicólogo, por ejemplo, porque estaba este imaginario que los chicos que iban al departamento de orientación casi tenían que escuchar voces internas para ir a conversar con nosotros, hablamos un poco de esos mitos, hablar sobre qué significa salud mental. Luego de eso, hubo mucho interés en los chicos en poder detectar cómo saber si tengo depresión, cómo saber si tengo ansiedad (PsE, Liceo Particular Pagado).

En ninguno de los casos presentados se produce un cuestionamiento del tratamiento individual de los problemas de salud mental. Lo problemático en sí es no contar con un dispositivo ni un sistema de conocimiento individual para detectar y manejar el trastorno o malestar de modo previo a la psicoterapia. En tal sentido, no existe una crítica a la psicologización, sino que la *terapización* es también una forma “evolucionada” de esta. En base a esto, si bien los autores toman como base las propuestas acerca del fenómeno de los y las autoras trabajadas acerca de la *terapización* en educación (Ecclestone y Hayes, 2005; 2009; Ecclestone, 2012; Ecclestone y Brunila, 2015), se discrepa en el sentido de que la *terapización* sea concebida como un fenómeno institucional. Al parecer de los autores la *terapización* debe ser entendida como un fenómeno cultural y global que ha logrado servirse de las instituciones y los discursos terapéuticos de la salud mental, para que mediante métodos y estrategias que anudan imaginarios y formas relacionales respecto de las emociones, desplegar en el sujeto un *estilo emocional introspectivo/afectivo* como dispositivo preventivo, o *pre-dispositivo* entendido esto como dispositivo previo -cerca a la idea de dispositivo de Agamben (2011)-, a la vez como una herramienta que *predispone* psicológicamente al sujeto a la terapia.

## DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En primer lugar, es relevante puntualizar algunos aspectos vinculados con las ideas de emociones y su relación con el desarrollo de un estilo emocional específico. En vez de centrarse en una “verdad” sobre las emociones y su desarrollo, la postura de los autores es mostrar que las formas en que son concebidas estas y el lugar que se les asigna permite efectivamente generar algo así como un desarrollo emocional o socioemocional. Sin embargo, el interés de este artículo es evaluar y analizar este desarrollo a la luz de la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, considerando que la forma en que se orienta su desarrollo a través de técnicas sociales (Rogoff, 1990), transforma las mismas emociones, puesto que, desde una (re)construcción de la teoría vigotskiana, del desarrollo para las emociones como procesos psíquicos superiores (Vygotsky, 1933/2017), emociones y conceptos están profundamente imbricados entre sí, justamente porque en el desarrollo las distintas funciones psicológicas -entre ellas las emociones- deben funcionar de manera conjunta mediante sistemas funcionales (Vygotsky, 1930/2014; Bonhomme, 2021). En este sentido, los discursos terapéuticos conducen el desarrollo por vías que son histórico-culturales -artificiales puesto que son justamente humanas y no naturales- y situadas. Así, se hace relevante el interés de Ahmed (2015) cuando manifiesta que no le interesa tanto qué son las emociones, sino aquello que estas hacen. Asimismo, cuando Illouz (2007; 2010) advierte que el advenimiento del *ethos* terapéutico trae consigo posibilidades concretas para los sujetos, con implicancias efectivas en la vida íntima y social de estos, y por tanto estas formas de tratar las emociones no responden a meras categorías ideológicas falsas. Lo anterior porque el desarrollo de las emociones, ya sea desde la vía de la *terapización* u otra perspectiva, está situado y responde a las condiciones socio-históricas en que este emerge.

Ahora bien, si bien el propósito de este artículo es desarrollar una conceptualización puntual sobre la idea de *terapización* en el contexto educativo chileno, mediante la puesta en práctica de políticas de ASE, se busca discutir los alcances socio-políticos de este concepto, reconociendo su potencial individualizante y su consorcio ideológico con los sistemas de gobierno neoliberales (Sole-Blanch, 2020; Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022; Abramowski y Sorondo, 2022 y 2023; Sorondo, 2023). En respuesta a la *terapización*, el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes puede -y se postula que debiera- tomar otros rumbos. Una posibilidad específica radicaría en concebir las emociones de un modo no dualista y transversales en sentido radical, en el sentido de lo postulado en Bonhomme (2021) desde una perspectiva vigotskiana, sumando la posibilidad de entender las emociones no como entidades internas o posesiones, sino como relaciones en sentido estricto (Le Breton, 2013). En tal modo los autores sostienen la idea de un enfoque que apunta a desarrollar comunidades de ASE, más que la adopción en éstas de herramientas disciplinares que recaen en el individuo mediante el entrenamiento de capacidades estandarizadas. Asimismo concientizar en que las escuelas son comunidades afectivas que debieran promover la justicia afectiva y una ética del cuidado (Kaplan, 2022), en contextos neoliberales latinoamericanos, con altos niveles de desigualdad y desprotección gracias a la fuerte proliferación de políticas de mercado que amenazan constantemente las políticas de bienestar, los encuentros e identidades locales.

El trabajo de este artículo busca inscribirse en los estudios incipientes pero cada vez más crecientes sobre culturas terapéuticas (Nehring et al., 2020), e informar a las políticas e iniciativas de ASE, acerca de sus supuestos a la base y de la necesidad de explorar otros rumbos. Por otro lado, lo presentado en este artículo no se entiende como un estudio acerca de las emociones, sino de lo emocional, en tanto que un fenómeno atravesado discursivamente, pero donde es trabajo de investigadores/as ponerlo en discurso (Foucault, 1998). De este modo lo emocional se construye desde la política, las narrativas, las prácticas y no es algo necesariamente acrítico que antecede con naturalidad y transparencia los procesos educativos.

Finalmente, este es un estudio que se toma de resultados empíricos para ampliar y elaborar más detalladamente el concepto de *terapización*. Asimismo tiene las limitaciones de una elaboración aún incipiente, requiriendo que el concepto sea puesto en escrutinio crítico y discusión por parte de eventuales lectores, estando abierto a cuestionamientos y alcances que ayuden a su complejización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. L. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. *Perfiles Educativos*, 45(181), pp. 161-178. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51), pp. 63-79. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica (México)*, 26(73), pp. 249-264. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0187-01732011000200010](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0187-01732011000200010)
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México DF: Universidad Autónoma de México - Instituto de Investigaciones.
- Berger, P. (1965). Towards a sociological understanding of psychoanalysis. *Social Research*, 32, pp. 26-42.
- Bertau, M. C. y Krasten, A. (2018). Reconsidering interiorization: Self moving across language spacetimes. *New Ideas in Psychology*, 49, pp.7-17. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2017.12.001>
- Bonhomme, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1), pp. 1-13. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria*, 38(1), pp. 85-100. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Bisquerra-Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra-Alzina, R. y Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), pp. 58-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972006>
- Cabanas, E., & González-Lamas, J. (2022). A critical review of positive education: challenges and limitations. *Social Psychology of Education*, 25(5), pp. 1249-1272. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09721-7>
- Cabanas Díaz, E. y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), pp. 65-85. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022). *What is SEL?* Recuperado de <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez., y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), pp. 1-24. Recuperado de <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>

- Dirección General de Educación del Ministerio de Educación de Chile (2020). *Aprendizaje socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioural science and 'vulnerability'. *Research Papers in Education*, 27(4), pp. 463-480. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.690241>
- Ecclestone, K. (2017). Behaviour change policy agendas for 'vulnerable' subjectivities: The dangers of therapeutic governance and its new entrepreneurs. *Journal of Education Policy*, 32(1), pp. 48-62. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1219768>
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture y Society*, 23(4), pp. 485-506. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Ecclestone, K., y Hayes, D. (2005). *The dangerous rise of therapeutic education*. New York: Routledge.
- Ecclestone, K., y Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 371-389. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- Falabella, A., y de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), pp. 395-413. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad: Vol. 1.: La voluntad del saber*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Herrera-Jeldres, J., Reyes-Jedlicki, L., y Ruiz-Schneider, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), pp. 1-12. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1110>
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y cultura de la autoayuda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2019). Hacia una crítica postnormativa de la autenticidad emocional: conclusión. En E. Illouz. *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 265-288). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz Editores.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Lasch, C. (1991) *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: Norton
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), pp. 69-79.
- Lutz, C. (1986). Emotion, Thought and Estrangement: Emotions as a Cultural Category. *Cultural Anthropology*, 1(3), pp. 287-309. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/656193>

- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Madsen, O. J. (2014). *The therapeutic turn: How psychology altered Western culture*. New York: Routledge.
- Madsen, O. J. (2020). Therapeutic cultures: historical perspectives. In D. Nehring, O.J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills y D. Kerrigan, *The Routledge International Handbook of Global Therapeutic Cultures* (pp.14-24). New York: Routledge.
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/10447>
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2023). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes. Manual de Uso: guía para directivos y docentes*. Recuperado de [https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual\\_uso.pdf](https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual_uso.pdf)
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Huemul.
- Nehring, D., Madsen, O.J., Cabanas, E., Mills, C. y Kerrigan, D. (2020). *The Routledge International Handbook of Global Therapeutic Cultures*. New York: Routledge.
- Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), pp. 22-33. Recuperado de <http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>
- Ocampo-Alvarado, J. C. (2019). Sobre lo “Neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela. *Sophia*, (26), pp. 1-29. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.04>
- OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.
- OCDE (2018). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Parker, I. (2007). *Revolution in psychology: Alienation to emancipation*. London: Pluto Press.
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Prieto-Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), pp. 303-320. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014>
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Santiago de Chile: Pólvora Editorial.
- Salmeniemmi, S. (2019). Therapeutic politics: critique and contestation in the post-political conjuncture. *Social Movement Studies*, 18(4), pp. 408-424. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14742837.2019.1590692>
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, 15, 1-23. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>

- Solé-Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 32(1), pp. 101-121. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Sorondo, J., y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 0(25.1), pp. 29-62. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/5827](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827)
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101). Recuperado de <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Toledo, C. y Bonhomme, A. (2019). Educación y Emociones: Coordenadas para una teoría vygotskiana de los afectos. *Psicología Escolar e Educativa*. 23, pp. 1-7. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920190193070>
- UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)
- Vygotsky, L. S. (1931/2012). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo III* (pp. 10-340). Madrid: Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (1930/2017). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo VI* (pp. 9-100). Madrid: Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (1930/2014). Sobre los sistemas psicológicos. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo I* (pp. 71-93). Madrid: Antonio Machado
- Vygotsky, L. S. (1934/2014). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo II* (pp. 9-348). Madrid: Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (1933/2017). Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo VI* (pp. 9-100). Madrid: Antonio Machado.
- Wooffitt, R., y Holt, N. (2011). *Looking in and speaking out: Introspection, consciousness, communication*. Exeter: Andrews UK Limited.
- Yuing-Alfaro, T., y Apablaza, M. (2022). Normalidad, rendimiento y subjetividad en el contexto escolar chileno: análisis desde la gubernamentalidad. *Educação e Pesquisa*, 48. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244891esp>

## NOTAS

<sup>1</sup> El Aprendizaje Socio Emocional corresponde a una perspectiva educativa enfocada en el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales que permitan la regulación y control de las emociones. Principalmente se inspira en la teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 2010) y uno de sus propulsores ha sido la fundación Collaborative Academic Social and Emotional Learning, que han desarrollado un programa de capacitación educativa con el mismo nombre en Estados Unidos (CASEL, 2022).

2 Nominada 'Lo emocional en la puesta en práctica de políticas de Aprendizaje Social y emocional: Una aproximación narrativa' y financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

3 Financiada por el Instituto de Teología y de Estudios Religiosos (ITER) de la Universidad Alberto Hurtado.



## El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación

Social pain at school. An analysis of student perceptions of reparation processes

*Carina V. Kaplan*

*Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*  
kaplancarina@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>

*Pablo Daniel García*

*Universidad Nacional de Tres de Febrero, Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*  
pgarcia@untref.edu.ar

*Ezequiel Szapu*

*Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Hurlingham, Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*  
soysapu@gmail.com

Recibido: 17 de noviembre de 2023

Aceptado: 23 de noviembre de 2023

### RESUMEN:

La experiencia estudiantil necesita ser interpretada en el marco de procesos de estructuración de una red sentimental bajo una trama de interdependencias. En este artículo se comparten los hallazgos de un estudio socioeducativo que busca comprender las relaciones entre las experiencias emocionales de las y los estudiantes y su relación con la producción de las violencias en la escuela secundaria. La administración de una encuesta a 4023 jóvenes de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires posibilitó una aproximación a sus percepciones en torno a la comunicación de las emociones y los modos de intervención institucional ante situaciones de violencia. En contextos de desigualdad se torna pertinente la pregunta por el valor simbólico de la escuela en la tramitación del dolor social.

**PALABRAS CLAVE:** experiencias emocionales, escuela, jóvenes estudiantes, comunicación de las emociones, tramitación del dolor social.

### ABSTRACT

The student experience needs to be interpreted within the framework of structuring processes of a sentimental network under a web of interdependencies. This article shares the findings of a socio-educational study that seeks to understand the relationships between the emotional experiences of students and their relationship with the production of violence in secondary school. The administration of a survey to 4,023 young people of secondary education in the Province of Buenos Aires made it possible to approach their perceptions regarding the communication of emotions and the modes of institutional intervention in situations of violence. In contexts of inequality, the question about the symbolic value of the school in the processing of social pain becomes pertinent.

**KEYWORDS:** Emotional experiences, school, young students, communication of emotions, processing social pain.

## INTRODUCCIÓN

El propósito del presente artículo es compartir una serie de hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta que explora las relaciones entre las experiencias emocionales de las y los estudiantes y su relación con la producción de las violencias en la escuela secundaria. La encuesta, denominada *Los sentimientos en la escuela* (2022)<sup>1</sup>, fue respondida por 4023 jóvenes de 72 escuelas secundarias públicas comunes y técnicas con altos índices de vulnerabilidad social ubicadas en zonas urbanas periféricas de 24 distritos educativos de diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires.

El foco de este escrito está puesto en el análisis de las respuestas obtenidas referidas a la dimensión de la comunicación de las emociones y la tramitación del dolor social en los distintos ciclos que conforman la escuela secundaria en Argentina. Se retoman las percepciones de las y los estudiantes del ciclo básico y del ciclo superior en torno a la posibilidad de compartir sus emociones en el ámbito escolar, así como los lugares más propicios para expresarse. Asimismo, se interpretan los modos de intervención por parte de la escuela ante distintas situaciones de violencia y el tipo de estrategias reconocidas por las y los estudiantes para abordarlas. Reconstruir las vivencias de las y los jóvenes a lo largo de su pasaje por la escuela secundaria representa una forma de develar las conflictividades que atraviesan a la condición estudiantil. Tomar registro de los distintos momentos del recorrido escolar permite dar cuenta de lo que perdura y lo que cambia en el devenir de las trayectorias educativas.

Partiendo del supuesto de que un análisis de las emotividades de las y los estudiantes nos permite pensar respecto a la potencialidad de la escuela como espacio de reparación simbólica de las heridas sociales es que surgen las siguientes preguntas: ¿Qué espacios son identificados por las y los jóvenes para conversar en torno a las emociones en la escuela? ¿Cuáles son los modos de intervención institucional ante situaciones de violencia? ¿Cuáles son las continuidades y los cambios que se presentan a lo largo de la escolaridad con respecto a experiencias emocionales y las violencias en la escuela?

## ASPECTOS TEÓRICOS

Bajo el supuesto de que los procesos de estructuración socio-psíquica son constituidos por relaciones de interdependencia, es posible afirmar que las experiencias emocionales son fundantes de la subjetividad de cualquier individuo, al influir en los modos de ser percibido por los demás y por sí mismo. Las condiciones materiales y simbólicas de existencia, el origen social y los vínculos al interior del seno familiar son estructurantes de los diversos modos de ser y de sentir (Bourdieu, 1987). Los lazos afectivos en las sociedades modernas refieren a compromisos que se establecen entre sujetos o entre sujeto y entorno.

Más allá de admitir que las emociones son cruciales en la constitución del psiquismo y de lo social (Ahmed, 2018), estamos en condiciones de afirmar que, en las ciencias sociales, la dimensión afectiva ha sido un objeto de estudio que ha quedado relegado, otorgándole un tratamiento

marginal también en el campo de la investigación educativa (Abramowski y Canevaro, 2017; Kaplan, 2018; Nobile, 2014). “La ‘construcción social de la realidad’ (...) ha prestado escasa consideración a la realidad emocional de los seres sociales concretos y a la realidad emocional de las sociedades” (Bericat Alastuey, 2000, p. 146). Recién entrados los años 80 del siglo XX, comienza a afianzarse un diálogo sistemático entre la sociología de la socialización escolar y el campo de la sociología de las emociones y del cuerpo (Montandon, 1992). El denominado *giro afectivo* -en el marco del *giro subjetivo*- marca el inicio de una nueva etapa en la que la emoción se inscribe como categoría interpretativa de las prácticas de convivencia democrática en las instituciones escolares (Kaplan, 2021).

Para avanzar en el conocimiento en torno a las violencias en el ámbito escolar, es preciso tomar en consideración las transformaciones de la sensibilidad de época que median en las relaciones de convivencia (Di Leo, Sustas y Guelman, 2018; Furlan y Ochoa Reyes, 2018; Kaplan y Szapu, 2020). Asumiendo un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural, es que estamos en condiciones de sostener el carácter procesual y relacional de las emotividades (Elias, 1998; Kaplan, 2022). Lo psíquico y lo social se imbrican en el ser humano dando paso a la dimensión política y pública del afecto (Ahmed, 2018, 2019). No existen afectos por fuera de los intercambios simbólicos o, en otras palabras: “Las emociones no se entrenan, afloran de las características de los entramados y las relaciones de interdependencia mutua” (Nobile, 2023, p. 11). Ello significa que la estructura emotiva es una de las caras de la estructura social (Kaplan, 2018, 2020).

En el caso particular de las juventudes, los afectos están íntimamente ligados al proceso de construcción identitaria propio de esta etapa (Le Breton, 2011, 2017). Sus experiencias emotivas se van estableciendo en distintas esferas de sus vidas, entre las que la escuela ocupa un lugar fundamental como espacio de socialización generacional. Se torna necesario, en este punto, tomar en consideración que la condición estudiantil es producto de la intersección entre posiciones estructurales y disposiciones subjetivas (Kaplan y García, 2006).

Por tal motivo, es preciso situar el contexto socio-histórico, cultural e institucional en el que tienen lugar las emotividades de las y los estudiantes en su paso por la escuela secundaria (Bracchi y Gabbai, 2009). En América Latina la tendencia de las últimas décadas ha girado en torno a la expansión de la obligatoriedad de la educación (Filmus y Kaplan, 2012; Southwell, 2020). En el caso particular de Argentina, hasta 1993, la escuela primaria, comprendida por 7 años (de 1er grado a 7mo grado) era el único tramo obligatorio. A partir de ese año, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE), se produce un cambio en el esquema de niveles vigentes hasta ese entonces. La obligatoriedad se extiende hasta los 10 años, quedando compuesta por la sala de 5 o preescolar y el ciclo completo de EGB integrado por tres tramos de tres años cada uno (EGB 1: 1ro, 2do y 3er año; EGB 2: 4to, 5to y 6to año; y EGB 3: 7mo, 8vo y 9no año) en todo el territorio nacional.

En 2006, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), la obligatoriedad se extendió hasta el final de la secundaria, alcanzando los 13 años. A ello se le suma que, en el año 2014, se dicta la Ley N° 27045/14 la cual modificó los artículos N° 16, 18 y 19 de la LEN, incorporando la sala de 4 años como obligatoria. Se completa así un total de 14 años de obligatoriedad escolar en toda la extensión del territorio argentino.

Este tipo de reformas que se sucedieron en nuestro país, pero que también tomaron lugar en otros países de Latinoamérica, ha posibilitado la inserción al sistema educativo de sectores tradicionalmente excluidos (Bottinelli, 2017; Fridman, Otero y Salti, 2020; Gentili, 2011; Kessler, 2014). Sin embargo, este incremento de la tasa de escolarización se dio en el marco de múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales, lo que deja entrever cómo la condición estudiantil está atravesada por una trama de desigualdades que requieren de una mirada relacional, dado que remiten a condiciones materiales objetivas y a constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan y Piovani, 2018). Estas diferencias en los procesos de escolarización se enmarcan dentro de lo que Goran Therborn (2015) denomina como *campos de exterminio de la desigualdad*, en tanto experiencias que involucran “un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo” (p. 9).

En nuestro caso examinamos el caso de la juventud por ser uno de los grupos más afectados por los procesos de exclusión (Benza y Kessler, 2020; Di Piero, 2022; Finnegan, 2016; Formichella y Krüger, 2020; García, 2017, 2019). La desigualdad característica de las sociedades contemporáneas invade las trayectorias educativas configurando experiencias signadas por la falta de oportunidades, la exclusión y la estigmatización. Las y los jóvenes, y más particularmente aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y bajo condiciones de pobreza, son depositarios de juicios negativizantes otorgándoles la etiqueta de violentos (Kaplan, 2011; Muchembled, 2010).

Siguiendo a Emilio Tenti Fanfani (1999), es posible argumentar que en contextos de fragmentación se abre paso la conformación de ciertos hábitos y comportamientos inciviles que dificultan la integración social. Los procesos de segregación y estigmatización en la trama escolar van configurando un dolor que tiene su génesis en las interacciones cotidianas, por lo que es posible afirmar que se trata de una emoción de carácter colectivo. “Lo que atraviesa a todos los testimonios que nos brindaron los jóvenes es que la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica” (Kaplan, 2016, p. 62).

Ante las vivencias desubjetivantes, se configura en las y los estudiantes una red emotiva asociada a sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, exclusión, tristeza, ira o soledad, entre otros. La necesidad de afrontar estas emociones requiere del despliegue de distintas estrategias de tramitación por parte de las y los jóvenes. Ante la falta de diálogo, o de una mirada de confianza en la que sentirse reconocidos, se abren paso los actos de violencia física (contra otros o contra uno mismo) o simbólica. A lo largo de varios años, la escuela secundaria y quienes forman parte de ella, tienen la oportunidad de intervenir en las trayectorias educativas de sus estudiantes con el objetivo de colaborar en la reparación de las heridas sociales.

Dos antecedentes que retoman los tópicos del presente artículo desde un análisis que involucra los distintos ciclos de la escuela secundaria a partir de la realización de encuestas a sus estudiantes son las investigaciones del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (OAVE)<sup>2</sup> y el Informe de primeros resultados de la *Encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil* (Kaplan et al., 2021).

Durante su funcionamiento, el OAVE realizó cuatro estudios cuantitativos en los que se relevaron incidentes de violencia en las escuelas. Enmarcados en el Operativo Nacional de Evaluación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación, los tres primeros fueron llevados a cabo en los años 2005<sup>3</sup>, 2007<sup>4</sup> y 2010<sup>5</sup> respectivamente<sup>6</sup>. En el informe realizado en 2014, se realiza una serie de modificaciones al instrumento de recolección de datos a los fines de indagar también aspectos de la convivencia escolar, es decir, aquellas dimensiones que hacen al funcionamiento institucional y al modo en que se dan los vínculos en la escuela. Particularmente, vale la pena retomar este último estudio dado que, además de las percepciones en torno a las violencias en la escuela, se incluyen en el nuevo cuestionario las percepciones de las y los estudiantes sobre las normas de la institución y las condiciones de participación y escucha. La muestra estuvo compuesta por 26626 estudiantes de nivel secundario de escuelas de gestión estatal y privada de los principales centros urbanos de las 24 jurisdicciones de la Argentina (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las 23 provincias). En cada escuela se encuestó a todos los estudiantes de 2° y 5° año (ciclo básico y ciclo superior u orientado), o su correspondiente en el caso de tratarse de la estructura de nivel medio de 6 años.

Destacamos de los resultados del estudio, que el índice de victimización de las y los estudiantes es alto en más del 24%. El mismo se construyó en torno a las siguientes preguntas: ¿Se burlaron de vos por alguna característica física? ¿Se dijeron en público cosas feas de vos? ¿Te sentiste discriminado por cuestiones raciales, religiosas o de nacionalidad? ¿Te sentiste discriminado por tu condición social? ¿Se burlaron de vos través de la Web?

En lo relativo a la violencia sufrida por las y los estudiantes de parte de sus pares, la situación más recurrente entre las opciones planteadas en la encuesta es “Se burlaron de vos por alguna característica física” con el 43,7%. Al referirse a la violencia sufrida según el ciclo escolar, el 28,5% de estudiantes del ciclo básico reporta haber sufrido algún tipo de violencia, contra el 17,20% del ciclo superior.

Por otro lado, en noviembre de 2020 se aplicó la *Encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil* a un total de 2206 jóvenes de 1ero a 6to año de 15 escuelas secundarias públicas de gestión estatal urbanas periféricas pertenecientes a diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires. El estudio fue llevado adelante por el equipo del Programa de investigaciones sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, coordinado por Carina Kaplan. Si bien este análisis focaliza en cuestiones vinculadas a la pandemia y, particularmente, al periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dado el contexto en el que se llevó adelante, representa un antecedente respecto al modo de recuperar aspectos vinculados a las experiencias emocionales desde la voz de las y los estudiantes. Entre los hallazgos más relevantes de la encuesta es posible mencionar que 6 de cada 10 estudiantes perciben haber vivenciado un sentimiento de soledad durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, destacando que las mujeres se han sentido más solas que los varones. En relación a ello, las principales respuestas sobre lo que más extrañan de la escuela presencial son “pasar tiempo con compañeros/as” (41%), “extraño todo de la escuela” (30%) y “estar en el aula” (28%). También resulta interesante rescatar que el 77% de las y los encuestadas/os se sintió acompañada/o por docentes y preceptores de la escuela.

Como mencionábamos unos párrafos atrás, el dolor social está conformado por una red emotiva en la que priman sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, exclusión, tristeza, ira o soledad, entre otros, y se erige como una forma de padecimiento que perdura en el tiempo y resulta difícil de suprimir (Arevalos, 2020; Kaplan y Szapu, 2020; Szapu y Kaplan, 2021; Szapu, Sulca y Arevalos, 2022). Las situaciones de violencia, tanto físicas como simbólicas, se encuentran en la base de este sufrimiento y van configurando subjetividades negadas y negativizadas. La posibilidad de encontrar un otro en quien sentirse reconocido, de hallar espacios de diálogo en los que poder compartir el sufrimiento, son instancias que posibilitan la tramitación del dolor social. La escuela, en este sentido, tiene la potencialidad de colaborar en la reparación de las heridas simbólicas.

## MÉTODO

Este artículo se enmarca en un trabajo de investigación más amplio que tiene como objeto de estudio las relaciones entre las experiencias emocionales construidas por las y los jóvenes escolarizados de zonas urbano-periféricas y la producción de las violencias. Una serie de preguntas de carácter general son las que guían nuestra indagación: ¿Qué modos de estructuración subjetiva construyen las y los estudiantes en su experiencia escolar? ¿Qué tensiones existen entre la condición estudiantil y la condición juvenil? ¿Qué papel ocupan las emociones en las dinámicas de poder entre grupos de pares generacionales? ¿Qué sentidos se han construido en el largo plazo sobre las emociones y las sensibilidades de las y los estudiantes?

Para buscar respuestas a estas preguntas de investigación, como equipo de trabajo nos hemos propuesto la realización de un estudio multimétodo con enfoque cualitativo (Porta y Silva, 2003). Construimos un diseño de tipo interpretativo (Gutiérrez, 1999) que no se planteó validar una hipótesis presentada, sino que buscó la construcción de una exploración a partir del “amasado” de los datos empíricos (Sirvent, 2006).

Uno de los principales instrumentos con los que hemos realizado nuestra indagación es una encuesta de amplia cobertura que aplicamos a estudiantes de nivel secundario que asisten a instituciones de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires. Para la selección de las instituciones participantes se adoptó el muestreo teórico (Sirvent, 2006) considerando los criterios de ubicación urbana periférica y la atención a población estudiantil de sectores populares (Southwell, 2015). La muestra estuvo conformada por jóvenes de escuelas secundarias públicas comunes y técnicas con altos índices de vulnerabilidad social ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires. Se avanzó en la delimitación del muestreo intencional, no representativo, de las y los estudiantes siguiendo criterios de accesibilidad, heterogeneidad y saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967). La construcción de la encuesta se realizó a partir de una serie de reuniones de equipo y se estructuró utilizando la plataforma de encuesta online SurveyMonkey. Su implementación nos permitió caracterizar a la población estudiantil en base a ciertas variables de interés para la investigación (Gallart, 1993) a los fines de “un sondeo de actitudes, creencias y opiniones” (Archenti, 2007, p. 203) sobre las experiencias emocionales que construyen las y los estudiantes en el ámbito escolar.

Los componentes que conforman la totalidad de la encuesta se organiza en cinco bloques: a) datos sociodemográficos que remiten a la condición estudiantil, b) percepciones del/la encuestado/a sobre sus emociones en la experiencia escolar, c) relación entre experiencias emocionales y expresiones de violencia en la escuela, d) modos de comunicación de las emociones y tramitación institucional del dolor social en la escuela y e) sentimientos anticipatorios sobre el futuro y la trayectoria de formación.

Este artículo en particular se basa en el tercer bloque de preguntas que indagan respecto a la generación de espacios de conversación sobre las emociones y los referentes con los cuales se comparten estos espacios. También indagan respecto a los modos de intervención escolar ante situaciones de violencia, tanto física como simbólica y los efectos de estas intervenciones.

La encuesta fue autoadministrada (en formato digital, mediado por la plataforma Survey Monkey) y la han completado 4023 estudiantes de 1ro a 6to año que asisten a establecimientos educativos estatales de nivel secundario de educación común y técnica de zonas urbanas de la Provincia de Buenos Aires con alto índice de vulnerabilidad social. Se trata de una muestra basada en criterios construida a partir de la accesibilidad a los equipos directivos escolares y supervisores que se mostraron dispuestos a distribuir la encuesta entre sus estudiantes. El criterio para la inclusión en la muestra fue cumplir con la condición de ser estudiante del nivel medio de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, de los distritos escolares seleccionados para participar. En la Provincia de Buenos Aires, las distintas modalidades de escuela secundaria suman al menos 6 años de escolaridad que se organizan en un ciclo básico de 3 años y un ciclo orientado o superior también de 3 años. En cuanto a las modalidades, es posible distinguir las orientaciones en: Economía y Administración; Arte (con 5 lenguajes); Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Turismo; Educación Física; Comunicación; y Lenguas Extranjeras. Todas ellas dependientes de la Dirección Provincial de Nivel Secundario y de la Dirección de Educación Artística (para el caso de las de arte). Por otra parte, se encuentran las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Técnico Profesional, cuya orientación es Técnica o Agraria y que se componen de un ciclo básico de 3 años y un ciclo superior de 4 años (ya que se suma un último año de prácticas profesionales).

La encuesta fue difundida por equipos de supervisión de los diferentes distritos escolares entre directivos y a través de ellos, llegó a los estudiantes con el consentimiento informado de los padres o responsables del hogar por tratarse de menores de edad. De los 137 distritos escolares existentes en la provincia de Buenos Aires, se computaron respuestas de estudiantes que asisten a 72 instituciones educativas ubicadas en 24 distritos. Los distritos participantes fueron: Almirante Brown, Berisso, Cañuelas, Esteban Echeverría, Florencio Varela, General Rodríguez, General San Martín, José C. Paz, La Matanza, La Plata, Laprida, Lomas de Zamora, Luján, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Navarro, Quilmes, San Andrés de Giles, San Miguel, Tres Arroyos, Tres de Febrero, Vicente López.

Para dar mayor especificidad al perfil de estudiantes que han respondido la encuesta, es posible mencionar que 1667 se identifican con el género masculino, 2299 con el género femenino y 57 con otros géneros. A la vez, 1878 afirman tener entre 13 y 15 años; 1926 entre 16 y 18 años y 219, 19 años o más. Finalmente, en relación con el ciclo de formación que se encuentran cursando, 1662 afirman estar en el ciclo básico (1, 2 o 3 año) y 2361 se ubican en el ciclo superior (4, 5 y 6 año o 7

año de escuela técnica). Esta última distinción reviste especial importancia por el objeto de estudio de este artículo.

Resulta importante destacar, en lo que respecta a los aspectos éticos de la investigación, que cada estudiante que ha participado de la encuesta lo hizo por su propia voluntad, fue informado de los objetivos del trabajo que se realizaría y se mantuvo el anonimato de las identidades de todos los participantes. A la vez, al momento de difundir los resultados, se ha optado por difundir datos generales de la muestra (género, edad, y ciclo escolar al que asisten quienes respondieron) omitiendo todo dato referido a las instituciones a las que asisten.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a partir del procesamiento de la tercera sección de la encuesta “Los sentimientos en la escuela” (2022). Los mismos están organizados en dos apartados, cada uno de los cuales busca ahondar en una de las dimensiones seleccionadas para este artículo. Al interior de cada uno de ellos se retoman las respuestas de las y los estudiantes deteniendo particularmente la mirada en las similitudes y diferencias halladas en relación a los ciclos básicos por un lado y orientado o superior por el otro.

### La comunicación de las emociones en la escuela

En primer lugar, se recuperan las respuestas vinculadas a la percepción de las y los estudiantes referidas a los espacios e interlocutores para conversar sobre sus experiencias emocionales. Se identifica una serie de recurrencias entre ambos ciclos, así como también se mencionan diferencias que pueden funcionar como indicadores a tener en cuenta para futuros análisis.

**Tabla 1:** En general, ¿cómo te sentís en la escuela?

	Estudiantes con pertenencia a				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
En general me siento bien	1.533	38,1%	2.107	52,4%	3.640	90,5%
En general me siento mal	129	3,2%	254	6,3%	383	9,5%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.662</b>	<b>41,3%</b>	<b>2.361</b>	<b>58,7%</b>	<b>4.023</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Como puede apreciarse en la Tabla 1, con 1.533 sobre un total de 1.662 respuestas en el ciclo básico y 2.107 sobre un total de 2.361 respuestas en el superior, las y los jóvenes de ambos ciclos afirman que se sienten bien en la escuela. Este resulta un punto de partida fundamental para acercarnos a una comprensión de las percepciones y vivencias en torno a la comunicación de las emociones y los modos de intervención institucional ante situaciones de violencia. La escuela representa, en primera instancia, un espacio en el cual sentirse a gusto, lo que abre a la posibilidad de mostrarse quizás más

permeables a las propuestas tendientes a abordar las emotividades y conflictos por parte de los profesionales de cada institución.

**Tabla 2: Soy feliz en la escuela...**

	Estudiantes con pertenencia a				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
<b>La mayor parte del tiempo</b>	663	16,5%	945	23,5%	1.608	40,0%
<b>Muy a menudo</b>	429	10,7%	717	17,8%	1.146	28,5%
<b>Todo el tiempo</b>	370	9,2%	338	8,4%	708	17,6%
<b>Casi nunca</b>	174	4,3%	282	7,0%	456	11,3%
<b>Nunca</b>	26	0,6%	79	2,0%	105	2,6%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.662</b>	<b>41,3%</b>	<b>2.361</b>	<b>58,7%</b>	<b>4.023</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

En la Tabla 2, la escuela es identificada en más del 86% de las respuestas como un lugar en el que las y los estudiantes se sienten felices. En ambos ciclos, las tres respuestas más frecuentes ante la pregunta sobre ser feliz en la escuela son “La mayor parte del tiempo”, “Muy a menudo” y “Todo el tiempo”, seguidas, en última instancia, por “Casi nunca” y “Nunca”.

Partiendo de estas primeras dos Tablas (Tabla 1 y Tabla 2), estamos en condiciones de afirmar que las y los jóvenes manifiestan sentirse bien en la escuela. A partir de esta aseveración es que toma relevancia la pregunta respecto a cuáles son los espacios y referentes escolares que identifican para compartir sus emociones.

**Tabla 3: En tu escuela, ¿encontrás espacios para conversar sobre tus emociones?**

	Estudiantes con pertenencia a				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
<b>Si</b>	874	27,2%	1.153	35,9%	2.027	63,1%
<b>No</b>	435	13,5%	749	23,3%	1.184	36,9%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.309</b>	<b>40,8%</b>	<b>1.902</b>	<b>59,2%</b>	<b>3.211</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Nota: En este caso la cantidad de respuesta varías con respecto al total de la muestra porque no todos los encuestados/as respondieron a esta pregunta.

En la Tabla 3 se observa que, tanto en el ciclo básico como en el superior, la posibilidad de contar con espacios para conversar sobre las emociones aparece con mayor frecuencia que la imposibilidad de hacerlo. Sin embargo, si hacemos foco en la diferencia entre las respuestas afirmativas y las negativas en cada ciclo, se advierte que en el básico el porcentaje que corresponde al “Si” representa

el doble que las referidas al “No”, mientras que en el superior esta distancia se achica. Este dato indica que a medida que avanza la escolaridad, la identificación de espacios institucionales que se consideran propicios para el diálogo sobre las emociones va disminuyendo. Algo similar ocurre cuando analizamos las respuestas en torno a los referentes con los cuales conversar sobre estas temáticas (Tabla 4).

**Tabla 4: ¿A quiénes de tu escuela le contás tus emociones? (\*opciones múltiples)**

	Estudiantes con pertenencia a				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
A un/a compañero/a o amigo/a de curso	765	16,4%	1.013	21,7%	1.778	38,1%
A un/a compañero/a o amigo/a de otro curso	246	5,3%	321	6,9%	567	12,2%
A mi novio/a	173	3,7%	303	6,5%	476	10,2%
Al Centro de Estudiantes	45	1,0%	47	1,0%	92	2,0%
A un/a profesor/a	116	2,5%	169	3,6%	285	6,1%
Al/a preceptor/a	127	2,7%	175	3,8%	302	6,5%
A un/a integrante del Equipo de Orientación Escolar	53	1,1%	70	1,5%	123	2,6%
A los directivos	30	0,6%	55	1,2%	85	1,8%
No hablo de mis emociones con nadie en la escuela	315	6,8%	534	11,4%	849	18,2%
A otra persona de la escuela. ¿Quién?	50	1,1%	59	1,3%	109	2,3%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.920</b>	<b>41,1%</b>	<b>2.746</b>	<b>58,9%</b>	<b>4.666</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

\*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

En cuanto a quiénes son registrados como los principales interlocutores para conversar sobre las emociones en la escuela (Tabla 4), es posible separar las respuestas en función de aquellas opciones que incluyan a un par generacional y las que remiten a los referentes adultos. De este modo, el conjunto que representa a las y los compañeros/as, parejas y el Centro de Estudiantes, es el más seleccionado por las y los jóvenes de ambos ciclos, marcando una coincidencia con respecto a quienes son más elegidos como referentes para conversar sobre las emociones.

Ahora bien, si comparamos las respuestas que refieren a los adultos, notamos que en el caso del ciclo básico son levemente superiores a quienes manifiestan no conversar sobre sus emociones en la escuela. A diferencia de ello, en el ciclo superior son más quienes seleccionaron la opción “No hablo de mis emociones con nadie de la escuela” (11,4%) que la sumatoria de todas las opciones que refieren a un/a adulto/a de la escuela (10,1%). Esto podría vincularse a los datos obtenidos al

preguntar respecto a los espacios para conversar sobre las emociones en la escuela, donde en el ciclo superior puede observarse una disminución en la identificación de los mismos (Tabla 3).

**Tabla 5: ¿En qué espacios de tu escuela se conversa sobre las emociones? (\*opciones múltiples)**

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
En una materia	418	11,7%	518	14,5%	936	26,2%
En los espacios de ESI	241	6,7%	317	8,9%	558	15,6%
En un taller/espacio extracurricular	83	2,3%	97	2,7%	180	5,0%
En los espacios de tutoría	53	1,5%	62	1,7%	115	3,2%
En el Centro de Estudiantes	149	4,2%	150	4,2%	299	8,4%
En reuniones con profesores/as, preceptores/as, directivos	136	3,8%	202	5,6%	338	9,4%
En los recreos con mis compañero/as o amigos/as	459	12,8%	622	17,4%	1.081	30,2%
En otro espacio. ¿Cuál?	18	0,5%	53	1,5%	71	2,0%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.557</b>	<b>43,5%</b>	<b>2.021</b>	<b>56,5%</b>	<b>3.578</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

\*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

Entre los espacios que identifican las y los encuestados/as para conversar sobre las emociones, se advierte que la respuesta más frecuente en ambos ciclos es “En los recreos con mis compañeros/as y amigos/as” (495 respuestas en ciclo básico y 622 del ciclo superior). En este sentido, se mantiene una constante al identificar a los pares generacionales y los/as espacios que se comparten con ellos/as como los más propicios para el diálogo en torno a lo que sienten. Las siguientes opciones más elegidas en ambos ciclos son “En una materia” y “En los espacios de ESI”.

La primera diferencia entre ciclos la hallamos recién en el siguiente puesto en cuanto a la frecuencia. Para el superior, la opción que se ubica en el cuarto lugar es “En reuniones con profesores/as, preceptores/as, directivos”, mientras que en el básico lo hace “En el centro de estudiantes”. Más allá de esta diferencia, vale la pena detenerse en la respuesta sobre el centro de estudiantes dado que representa otra instancia de diálogo con pares generacionales. Sin embargo, resulta preciso hacer la salvedad de que no todas las escuelas que formaron parte de la muestra contaban al momento de la toma del instrumento con un centro de estudiantes activo, lo cual repercute en que el caudal de respuestas pueda ser menor.

## Abordaje institucional de situaciones de violencia

A continuación, se presentan los resultados que reflejan la percepción de las y los estudiantes en torno al modo de abordaje de las situaciones de violencia en las escuelas. Vale la pena aclarar que se consideran de manera diferenciada aquellas violencias físicas de otros tipos de violencia como humillaciones, faltas de respeto, de género, entre otras.

**Tabla 6: En general, ¿en tu escuela se realizan acciones específicas frente a situaciones de violencia física?**

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
<b>Si</b>	971	30,7%	1.316	41,6%	2.287	72,2%
<b>No</b>	322	10,2%	557	17,6%	879	27,8%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.293</b>	<b>40,8%</b>	<b>1.873</b>	<b>59,2%</b>	<b>3.166</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Nota: En este caso la cantidad de respuestas varían con respecto al total de la muestra porque no todos los encuestados/as respondieron a esta pregunta.

Si consideramos el total de respuestas ante la pregunta sobre si en la escuela se realizan acciones frente a situaciones de violencia física (Tabla 6), se advierte que poco más de la cuarta parte de las respuestas son por la negativa (27,8%), mientras que casi tres cuartos son por el “Si” (72,2%). Sin embargo, al recuperar lo que ocurre al interior de cada ciclo, es posible notar que esta relación no se mantiene. En el ciclo básico, la cantidad de respuestas afirmativas (971) representan más que el triple de las negativas (322). Mientras tanto, en el ciclo superior, la relación entre ambas se aproxima más al doble (1316 respuestas por el “Si” contra 557 por el “No”). Este acercamiento podría estar indicando una disminución en cuanto a la percepción de la intervención pedagógica ante la violencia física.

**Tabla 7: En general, ¿en cuáles de las siguientes situaciones interviene tu escuela? (\*opciones múltiples)**

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
<b>Cuando hay humillaciones / insultos / burlas entre estudiantes</b>	795	15,3%	977	18,8%	1.772	34,0%
<b>Cuando un/a estudiante se siente rechazado/a</b>	153	2,9%	157	3,0%	310	6,0%
<b>Cuando un/a estudiante se siente solo/a</b>	105	2,0%	106	2,0%	211	4,0%
<b>Cuando hay faltas de respeto entre estudiantes</b>	333	6,4%	471	9,0%	804	15,4%

Quando hay faltas de respeto entre estudiantes y profesores/as	384	7,4%	739	14,2%	1.123	21,6%
Quando hay una situación de la violencia de género entre estudiantes	253	4,9%	407	7,8%	660	12,7%
En general la escuela no interviene en estas situaciones	78	1	167	3,2%	245	4,7%
Otra situación. ¿Cuál?	31	0,6%	54	1,0%	85	1,6%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>2.132</b>	<b>40,9%</b>	<b>3.078</b>	<b>59,1%</b>	<b>5.210</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

\*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

En la Tabla 7, más allá de haber similitudes en las opciones seleccionadas con mayor frecuencia en cada uno de los ciclos, resulta interesante hacer foco en quienes plantean que en general la escuela no interviene ante este tipo de situaciones. Aquí puede observarse que, si bien es leve la diferencia y baja la cantidad de estudiantes que optaron por esta respuesta, la misma representa el 3,56% del total en el ciclo básico (78 de 2132), mientras que para el ciclo superior es del 5,4% (167 de 3078). Aquí también surge una tendencia hacia el no reconocimiento de la acción de la escuela ante otras situaciones de violencia en la medida en que las y los jóvenes avanzan en su escolaridad, como pasaba al analizar la pregunta sobre la intervención escolar frente a la violencia física (Tabla 6).

**Tabla 8: ¿De qué modo interviene la escuela ante situaciones de violencia física? (\*opciones múltiples)**

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
Genera un espacio de diálogo con las personas involucradas en la situación	614	12,9%	861	18,0%	1.475	30,9%
Genera un espacio de diálogo con todo el curso	393	8,2%	479	10,0%	872	18,3%
Genera un espacio de diálogo con toda la escuela	213	4,5%	347	7,3%	560	11,7%
Convoca a padres/madres y/o adultos a cargo para conversar sobre lo sucedido	524	11,0%	764	16,0%	1.288	27,0%
Aplica sanciones disciplinarias	196	4,1%	357	7,5%	553	11,6%
Interviene de otra manera. ¿Cómo?	12	0,3%	17	0,4%	29	0,6%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.952</b>	<b>40,9%</b>	<b>2.825</b>	<b>59,1%</b>	<b>4.777</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

\*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

**Tabla 9: ¿De qué modo interviene tu escuela ante otras situaciones de violencia? (\*opciones múltiples)**

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
<b>Genera un espacio de diálogo con las personas involucradas en la situación</b>	699	14,9%	962	20,5%	1.661	35,4%
<b>Genera un espacio de diálogo con todo el curso</b>	417	8,9%	582	12,4%	999	21,3%
<b>Genera un espacio de diálogo con toda la escuela</b>	190	4,0%	312	6,6%	502	10,7%
<b>Convoca a padres/madres y/o adultos/as a cargo para conversar sobre lo sucedido</b>	507	10,8%	749	15,9%	1.256	26,7%
<b>Aborda la situación a partir acuerdos de convivencia institucional</b>	90	1,9%	164	3,5%	254	5,4%
<b>Interviene de otra manera. ¿Cómo?</b>	10	0,2%	16	0,3%	26	0,6%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.913</b>	<b>40,7%</b>	<b>2.785</b>	<b>59,3%</b>	<b>4.698</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

\*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

Como muestran los números precedentes, al referirse a los modos de intervención de la escuela ante situaciones de violencia tanto física (Tabla 8) como ante otro tipo de situaciones de violencia (Tabla 9), el orden de las opciones elegidas se mantiene constante al comparar los totales y cada uno de los ciclos. En todos los casos, aunque con algunas leves diferencias en los porcentajes, asoma en primer lugar la generación de un espacio de diálogo con las personas involucradas en la situación, seguida por convocar a padres/madres o adulto a cargo, luego por una conversación con todo el curso y finalmente con toda la escuela.

La discrepancia más sustancial entre ambas tablas se da justamente en aquellas opciones que son particulares de cada tipo de situación, las cuales quedaron ubicadas en el quinto lugar. Al hablar de distintos tipos de violencia (Tabla 9), la opción refiere a abordar la situación a partir de los acuerdos de convivencia. Tanto en el total como al interior de los ciclos, esta respuesta representa aproximadamente la mitad que la opción que le antecede.

Para el caso de la violencia física (Tabla 8), la opción en cuestión es aplicar sanciones disciplinarias. En este caso, el porcentaje total es prácticamente igual al de la respuesta ubicada en el quinto lugar en la Tabla 9 (11,6% contra 11,7%). Pero vale la pena reparar que, en el ciclo superior, el orden de estas respuestas está invertido, priorizando la aplicación de sanciones (7,5%) a la conversación con toda la escuela (7,3%).

Comprendemos que las diferencias son mínimas y sutiles, sin embargo, sostenemos que pueden representar un indicador más de lo que se viene argumentando a partir de las tablas anteriores,

identificando un leve descrédito al diálogo en el segundo ciclo, lo cual también puede interpretarse en la siguiente tabla (Tabla 10).

**Tabla 10: En tu opinión, estas intervenciones de tu escuela ¿en qué ayudan en la convivencia?**  
(\*opciones múltiples)

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
Mejoran el trato entre los/as compañeros/as	843	19,0%	1.067	24,0%	1.910	43,0%
Hacen que los/as estudiantes se sientan mejor	385	8,7%	457	10,3%	842	18,9%
Influyen en que los/as compañeros/as no se sientan excluidos/as	224	5,0%	320	7,2%	544	12,2%
Influyen en la valoración entre estudiantes	195	4,4%	343	7,7%	538	12,1%
Las intervenciones de la escuela no ayudan en la convivencia	169	3,8%	370	8,3%	539	12,1%
Ayudan de otra manera. ¿Cuál?	27	0,6%	46	1,0%	73	1,6%
<b>TOTAL (N)</b>	<b>1.843</b>	<b>41,5%</b>	<b>2.603</b>	<b>58,5%</b>	<b>4.446</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

\*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

Al preguntar en qué ayudan las intervenciones escolares en la convivencia, es posible observar una notoria diferencia en las respuestas de ambos ciclos. Más allá de que haya una coincidencia en las dos opciones elegidas con mayor frecuencia (“Mejoran el trato entre compañeros/as” y “Hacen que los/as estudiantes se sientan mejor”), se perciben discrepancias del tercer lugar en adelante. La más significativa se presenta ante la opción que sostiene que las intervenciones de la escuela no ayudan a la convivencia, la cual en el ciclo básico ocupa el quinto lugar (representando menos del 10% del total de respuestas del ciclo), pero que se ubica tercera en el ciclo superior (representando algo más del 15% del total de respuestas del ciclo).

## A MODO DE CIERRE

La presentación de los datos obtenidos en la encuesta “Los sentimientos en la escuela” (2022) permiten arribar a una serie de conclusiones cuya riqueza estriba en recuperar las percepciones de las y los estudiantes respecto a la comunicación de las emociones en el ámbito escolar y los modos de abordaje ante situaciones de violencia. Este análisis nos acerca a una mayor comprensión de las posibilidades y los límites de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

Lo primero que es preciso mencionar, son los datos compartidos en las dos primeras tablas (Tabla 1 y Tabla 2), donde la mayoría de respuestas afirman que las y los estudiantes expresan sentirse bien

en la escuela (90,5%), así como también indican ser felices la mayor parte del tiempo (40%), muy a menudo (28,5%) o todo el tiempo (17,6%). En aquellas opciones que posicionan a la escuela y sus actores como un espacio seguro y digno de confianza es que hallamos una mayor correspondencia entre los ciclos tanto por ser los ítems con mayor caudal de respuestas como por mantener una frecuencia similar en el ciclo básico y el superior.

En lo que respecta a la comunicación de las emociones, en ambos ciclos se identifica a la escuela como un espacio donde conversar sobre las mismas (Tabla 3), así como también hay coincidencia al elegir en primer lugar a los pares generacionales para compartir sus sentires (Tabla 4) y a los recreos como los momentos predilectos para hacerlo (Tabla 5).

Algo similar ocurre al procesar las preguntas referidas a la intervención escolar ante distintas formas de violencia. En la Tabla 6, el 72,2% de las respuestas indica que la escuela interviene ante la violencia física y en la Tabla 7, casi el 95% del total afirma que lo hace frente a otros tipos de violencia. Las Tablas 8 y 9, reflejan coincidencias entre los ciclos en cuanto a los modos de intervención ante las diversas situaciones que puedan presentarse, reconociendo que estas intervenciones ayudan de distintas formas en la Tabla 10 (86,3%).

Las similitudes enumeradas hasta aquí permiten dar cuenta del rol fundamental de la escuela en la tramitación de las heridas sociales. Representa para las y los jóvenes un espacio que habilita el diálogo sobre aquellas experiencias emocionales signadas por el dolor social. Es un lugar donde predomina la sensación de bienestar y en el cual se abordan de diversas maneras aquellas situaciones de violencia que pudieran afectarlos.

Las diferencias que se presentan entre el ciclo básico y el ciclo superior son pocas y pueden hallarse al mirar aquellas opciones que fueron seleccionadas en menor proporción. Más allá de eso, consideramos de interés relevar y analizar estos datos ya que, aunque no sea el número predominante, es importante continuar pensando formas para que las y los estudiantes que no encuentran en la escuela un espacio de apoyo y contención puedan hacerlo.

A lo largo del recorrido del texto y abarcando ambas dimensiones, notamos que hay una leve disminución respecto a la confianza conferida a la escuela y sus actores como lugar propicio para conversar sobre las emociones y en lo referente al tipo de intervenciones ante situaciones de violencia. En la Tabla 3, la cantidad de respuestas que señalan que no hay espacios para hablar sobre las emociones en la escuela representan un tercio del total, mientras que muestran un leve aumento en el ciclo superior. Algo similar ocurre al retomar el análisis de la Tabla 4, donde en el ciclo superior quienes eligieron la alternativa “No hablo de mis emociones con nadie de la escuela” (11,4%) representan un número mayor que la sumatoria de las opciones que refieren a un/a adulto/a de la escuela (10,1%). En el otro ciclo, esta relación es distinta alcanzando casi el mismo porcentaje ambas (6,9% las referidas a un/a adulto y 6,8% quienes no hablan de sus emociones en la escuela).

Al abordar la segunda dimensión que compete al presente artículo, notamos indicadores que nos permiten reafirmar lo que se viene marcando. Al preguntar respecto a si la escuela interviene ante actos de violencia física (Tabla 6), es posible advertir que, en el ciclo básico, el porcentaje de respuestas por el “Si” (30,7%) representan más que el triple de las negativas (10,2%) pero, en el superior, la relación se aproxima más al doble (41,6% afirmativas y 17,6% negativas). Más allá de representar un número bajo de respuestas, si posamos la mirada en aquellas que señalan que la

escuela no interviene ante otras situaciones de violencia, notamos que en el ciclo básico esta representa el 3,56% del total (322 sobre un total de 1293 respuestas), mientras que para el ciclo superior es del 5,4% (879 sobre un total de 3166 respuestas). Estos datos parecieran estar indicando que, a medida que las y los estudiantes avanzan en su escolaridad, la escuela como espacio en el cual conversar sobre las emociones va perdiendo legitimidad, así como la confianza en la intervención escolar ante distintas formas de violencia también va mermando. Como hemos mencionado anteriormente, esta comparación se realizó en base a cantidades que no son representativas. Sin embargo, seguimos sosteniendo la convicción de que es importante reparar en los indicadores obtenidos como un modo de pensar en el desarrollo de herramientas futuras para que ningún joven deje de sentirse bien en la escuela. La institución escolar y quienes la encarnan, tienen en sus manos la capacidad de colaborar en la reparación de las heridas sociales y apoyar las trayectorias de las y los estudiantes que pasan por sus aulas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNGS.
- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Archenti, N. (2007). El sondeo. En Marradi, A., Archenti, N. y J.I. Piovani (Eds.), *Metodología de la Ciencias Sociales* (pp. 203-204). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.
- Arevalos, D. H. (2020). El sentido de la vida y las prácticas ligadas al suicidio. Testimonios de jóvenes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 12(32), pp. 52-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7385196>
- Benza, G., y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers, Revista de Sociología*, 62, pp. 145-176. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>
- Bottinelli, L. (2017) Educación y pobreza. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. *Revista Sociedad*. 37, pp. 95-112.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 2(5), pp. 11-17. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostrestadodelcc.pdf>
- Bracchi, C., y Gabbai, I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En Kaplan, C.V. (Dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Di Leo, P., Sustas, S. y Guelman, M. (2018). *Sujetos de cuidado. Escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Di Piero, E. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad. Justicia, meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias de la ciudad de La Plata*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

- Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*, pp. 290-329. Bogotá: Editorial Norma.
- Filmus, D., y Kaplan, C. V. (2012). *Educar para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aguilar.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de saberes*, 6, pp. 33-41. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>
- Formichella, M., y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. *Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur; Documento de Trabajo*, (5), pp. 1-19. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET\\_Digital\\_Nro.d76a662b-3c25-4170-aca9-ba12c4dd7755\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET_Digital_Nro.d76a662b-3c25-4170-aca9-ba12c4dd7755_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Fridman, D., Otero, E., y Salti, P. (2020). Una descripción normativa y cuantitativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires. En: Southwell, M. (Dir.) *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*, pp. 61-94. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial universitaria.
- Furlan, A., y Ochoa Reyes, N.E. (2018). Educar las emociones como un problema ético. En Carina V. Kaplan (Ed.). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*, pp.15-26. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gallart, M. A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En Forni, F., Gallart, M.A. e I. Vasilachis de Gialdino. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, pp.107-151. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- García, P. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4(6), pp. 39-48.
- García, P. (2019). El desafío de educar en contextos de desigualdad. En Dalla Corte, M. G., Carneiro Sarturi, R., Bôer Possa, L. (Org.) *Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação*, pp. 161-175. San Pablo: Pimenta Cultural. doi: 10.31560/pimentacultural/2019.454.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativo desde la investigación interpretativa y la investigación acción. En: Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. (Eds.) *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 65-79). Sevilla, España: Alfar
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), pp. 95-103.
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En Kaplan, C. V. (Dir.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, pp. 211-223. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, 9, pp. 117-128. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>

- Kaplan, C. V. (2020). Violencias y emotividades en contextos escolares. Una relación de imbricación. En Furlán, A. y Ochoa, N. (Coord.). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 211-222) Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C.V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Educación en movimiento, Segunda época* (4) pp. 10-15. Recuperado de [https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod\\_resource/content/3/Kaplan\\_Justicia%20afectiva.pdf#:~:text=La%20justicia%20afectiva%20apela%20a.ser%20justa%20como%20proyecto%20cultural](https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf#:~:text=La%20justicia%20afectiva%20apela%20a.ser%20justa%20como%20proyecto%20cultural)
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad y la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V., y García, S. (2006). Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En Kaplan C.V. (Comp.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 105-204). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J.I. y Salvia, A. (Comp.) *La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. (pp. 221-264). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil*. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/451>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topía.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Ley Federal de Educación (1993). N° 24075.
- Ley de Educación Nacional (2006). N° 26280.
- Montandon, C. (1992). La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 101, pp. 105-122. Recuperado de: [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1992\\_num\\_101\\_1\\_1313](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_1313)
- Muchembled, R. (2010). *Una historia violenta. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 6(14), pp. 68-80. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99410/Emociones\\_agencia\\_y\\_experiencia\\_escolar\\_el\\_papel\\_de\\_los\\_v%C3%ADnculos\\_en\\_los\\_procesos\\_de\\_inclusi%C3%B3n\\_escolar\\_en\\_el\\_nivel\\_secundario.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99410/Emociones_agencia_y_experiencia_escolar_el_papel_de_los_v%C3%ADnculos_en_los_procesos_de_inclusi%C3%B3n_escolar_en_el_nivel_secundario.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nobile, M. (2023). ¿Cómo posicionarnos frente a la Educación Emocional? Elementos para pensar la acción. *Haciendo Foco*. 6, pp. 3-12.

- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2009). *Violencia en las Escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/files/2015/09/Informe.2014.pdf>
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. En *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), pp. 1-18.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FFyL UBA.
- Southwell, M. (2015). Infancias, escuela y educación: una mirada (entre)generaciones. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(6), pp. 1-4. doi: <http://dx.doi.org/10.32870/dse.v0i10.287>
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39). doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Szapu, E., y Kaplan, C. V. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 17 (1). Recuperado de <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/148/130>
- Szapu, E., Sulca, E., y Arevalos, H. (2022). El dolor social en tiempos de pandemia. Miedo y soledad de jóvenes estudiantes ante la pérdida de soportes afectivos. *Revista Educación, política y sociedad*, 7(2), pp. 299-325. doi: <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.013>
- Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Revista Sociedad*, (14), pp. 7-28. Recuperado de <http://docplayer.es/122297140-Civilizacion-y-descivilizacion-norberto-elias-y-p-bourdieu-interpretes-de-la-cuestion-social-contemporanea.html>
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## NOTAS

**1** La encuesta fue diseñada y aplicada por integrantes del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentran en desarrollo: Proyecto PIP CONICET 2021-2023 “Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas secundarias urbano periféricas de la provincia de Buenos Aires” y Proyecto UBACyT 2023 “Las violencias

en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires”, ambos dirigidos por la Dra. Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

**2** El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas se creó en el año 2004, a partir del suceso conocido como *La Masacre de Carmen de Patagones* en el cual un alumno de 15 años llevó un arma de fuego y disparó contra sus compañeros de aula, provocando tres víctimas fatales. El propósito del Observatorio es estudiar la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de prácticas democráticas y a la construcción de espacios de ciudadanía en el ámbito escolar. A partir de investigaciones sistemáticas en escuelas de todo el país, el observatorio se propone generar estudios sistemáticos sobre el fenómeno que permitan establecer comparaciones a largo de varios años para poder determinar las variaciones del mismo. El organismo depende del Ministerio de Educación de la Nación y trabaja en conjunto con la Universidad Nacional de San Martín (Convenio N°366 del 2004). Para más información ver <http://www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>. Cabe destacar que, desde la asunción de la nueva gestión presidencial en el año 2016, el Observatorio ha discontinuado sus investigaciones no habiendo una información clara acerca de la continuidad o no de este organismo.

**3** Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2009.

**4** Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2010.

**5** Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2013.

**6** Dichos estudios se hicieron sobre muestras representativas de secciones educativas, y se aplicaron en todas las provincias del país en 2° y 5° año del nivel secundario. En ellos se indagaron situaciones (vividas durante el último año al momento de realizar la encuesta), vinculadas a lo que denominamos malos tratos o incivildades (gritos, exclusiones, burlas, insultos) y violencia propiamente dicha (golpes o lastimaduras, amenazas de daño, amenazas o lesiones de patotas, robo por la fuerza o con amenazas), tanto por parte de otros estudiantes como de adultos; haber visto o presenciado los alumnos situaciones de malos tratos y de violencia propiamente dicha que no los involucren directamente pero que sí involucren a otros estudiantes o a adultos de la escuela, percepción de la propia escuela como violenta o no violenta según los alumnos y por último, percepción sobre la presencia de los docentes durante episodios de violencia.



## Experiencias afectivas del Profesorado para la (re)construcción curricular en regiones interculturales

Affective experiences of Teachers in the (re)construction of curriculum in intercultural regions

*Iván de Jesús Espinosa Torres*  
*Secretaría de Educación de Chiapas, México*  
ivandejesuset@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-394>

*Leticia Pons Bonals*  
*Universidad Autónoma de Querétaro, México*  
pbonals@hotmail.com

Recibido: 20 de noviembre de 2023

Aceptado: 27 de noviembre de 2023

### RESUMEN:

El propósito de este artículo es analizar experiencias afectivas que permiten al Profesorado de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) que trabaja en regiones interculturales de Chiapas (México) realizar (re)construcciones curriculares que generan aprendizajes significativos. Los resultados presentados provienen de una investigación cualitativa de corte narrativo que tomó como base la interpretación de narrativas relatadas por 12 docentes, a través de entrevistas individuales y colectivas, con fotografías, material audio-visual y textos escritos por ellos. En los resultados se descubren prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular que cuestionan los criterios establecidos en los planes y programas de estudio oficiales. Se concluye destacando la importancia de la dimensión afectiva, forjada en el encuentro cotidiano que se realiza entre profesores y estudiantes, así como con sus familias y comunidades asentadas en regiones interculturales del estado de Chiapas para trazar currículos educativos regionales generadores de aprendizajes significativos.

**PALABRAS CLAVES:** afectividad, aprendizaje significativo, experiencia profesional, currículo, narrativa.

### ABSTRACT:

The aim of this paper is to analyze the affective experiences that allow basic education teachers (preschool, primary, and secondary) who work in intercultural regions in Chiapas, Mexico, to carry out a (re)construction of syllabi to generate significant learning. The results presented arise from qualitative research built upon the interpretation of narratives reported by twelve teachers. The narratives were collected through individual and collective interviews, along with photographs, audio-visual material, and texts produced by these teachers. The results reveal a set of practices in the design, development, and evaluation of syllabi that question the criteria established in the official study plans and programs. The paper concludes by highlighting the importance of the affective dimension—developed through the daily encounters that takes place between teachers and students, as well as with their families and communities settled in intercultural regions of Chiapas, Mexico, to draw regional educational curriculum that generate significant learning.

**KEYWORDS:** affectivity, significant learning, professional experience, curriculum, narrative.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se abordan las experiencias afectivas que marcan las reconstrucciones curriculares que realiza el Profesorado de Educación Básica, en su búsqueda por generar aprendizajes significativos en las escuelas de Chiapas, las cuales se ubican en entornos marcados por la discriminación, violencia, carencias económicas, conflictos políticos y religiosos, entre otros. Los aprendizajes a los que nos referimos como significativos son aquellos producto de experiencias escolares en las que cada docente logra

articular los contenidos culturales de la vida cotidiana regional con el currículo escolar, por lo que provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana, capaz de trascender las aulas, hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los habitantes de una región (Espinosa y Pons, 2016, pp. 51-52).

Las experiencias afectivas son entendidas aquí como una amalgama de afectos, emociones y sentimientos que inciden en las relaciones que establece el profesorado en regiones interculturales, así también juegan un papel relevante en la formación del estudiantado, que exige girar las perspectivas teóricas, metodológicas, epistemológicas, ontológicas y filosóficas hacia una comprensión curricular que se aleja de meros razonamientos técnicos, dando cabida a lo afectivo. Reconocemos que "lo afectivo es crucial para entender la naturaleza de la práctica humana y la subjetividad" (Watkins, 2019, p. 3) y, siguiendo a Le Breton (2012, p. 68), consideramos que "la afectividad es el impacto de un valor personal que se enfrenta a un contexto tal y como es experimentado por el individuo". De esta manera, las experiencias afectivas se construyen a partir de sucesos que impactan la vida de las personas y pueden reconfigurarse en diversos momentos ante nuevos contextos. Y, si bien algunos autores establecen una diferencia precisando que "las emociones señalan constructos culturales y procesos conscientes, mientras que los afectos marcan experiencias sensoriales precognitivas, la relación con el entorno y la capacidad general del cuerpo de actuar, involucrarse, resistir y conectar" (Zembylas, 2019, p. 3), en este artículo recuperamos una definición más abarcadora del afecto que incorpora además "las emociones y los sentimientos, e incluye impulsos, deseos y sentimientos que se construyen a lo largo de la historia de distintas maneras" (Cvetkovich, citado por Zembylas, 2019, p. 3).

Es necesario tener en cuenta que, a lo largo de los años de ejercicio profesional, el profesorado que labora en escuelas de nivel básico ubicadas en Chiapas (preescolares, primarias y secundarias) ha transitado por diversas regiones, ya que su adscripción laboral inicia en una escuela alejada del centro urbano del que es originario o en el que tiene establecida su residencia; con el paso de los años, en su búsqueda por acercarse a su lugar de origen, participa en un proceso de movilidad laboral conocido como "cadena de cambios", el cual se establece anualmente por parte de las autoridades educativas estatales tomando como base diversos criterios. En la *Convocatoria del proceso para la autorización de los cambios de centro de trabajo en educación básica ciclo escolar 2023-2024*, la Secretaría de Educación de Chiapas (2023) estableció los siguientes criterios: "I. Antigüedad en la función; II. Antigüedad en el centro de trabajo actual [al menos dos años]; III. Grado académico, y IV. Promedio obtenido en el último grado académico" (p. 2).

En su tránsito por diversas regiones, el profesorado ha conocido diversos entornos culturales en los que ha puesto en marcha un pensamiento práctico que le permite interpretar las situaciones que enfrenta y dar sentido al currículo en la práctica. Este tipo de pensamiento es “el conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción [...] está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) que utilizamos [para] comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional” (Espinosa y Pons, 2023, p. 182).

De entre los recursos de los cuales echa mano el pensamiento práctico nos interesa resaltar en este artículo aquellos que se refieren a la dimensión afectiva y que aquí denominamos *experiencias afectivas*. Las experiencias afectivas recuperan los encuentros corporales, los diálogos, los consumos, los gestos y las expresiones que han marcado la biografía y la formación profesional del profesorado, todo aquello que les han dejado huella para interpretar y actuar ante situaciones complejas, así como para entablar relaciones con personas diversas que cohabitan regiones interculturales que enmarcan procesos conflictivos y relaciones asimétricas de vieja data.

En una investigación previa, Espinosa y Pons (2016) propusieron la dimensión intercultural-afectiva para dar cuenta de las experiencias escolares significativas que el profesorado construye en una región de Chiapas y afirman que esta dimensión

se construye a partir de saberes y disposiciones de los sujetos que ocurren en el espacio vivido; simboliza el conjunto de emociones y sentimientos que se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje [...] incluye] impulsos, que son elementos centrales y esenciales en toda situación cotidiana, que dialogan y se confrontan con la parte racional de los sujetos [...] adquieren un matiz particular en cada grupo socio-cultural y se expresan en los procesos de socialización, las maneras de sentir/se y expresar/se frente a los otros, en circunstancias acordes con un contexto determinado (Le Breton, 1999; Illouz, 2012, en Espinosa y Pons, 2016, pp. 61-62).

Los diferentes contextos que enmarcan la educación en Chiapas demandan la (re)construcción curricular desde una perspectiva inductiva, en la que la realidad reconocida oriente las acciones educativas. Korthagen (2010) llama a este enfoque *realista* y uno de los aspectos centrales en sus planteamientos es la diferencia entre una práctica centrada en la *episteme* y una enfocada en la *phronesis*. La primera sigue una racionalidad técnica en donde la teoría y los conceptos abarcadores juegan un papel sustancial para ser aplicados como exclusivos en los diferentes contextos; en cuanto a la segunda, el autor señala que: “está dirigida a la acción concreta, en una situación específica; centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos “indicios”); se basa en las experiencias propias de cada uno; es perceptual: forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas” (pp. 86-87).

En las decisiones que el profesorado toma sobre el currículo intervienen las experiencias afectivas, ya que estas detonan las posiciones que asume ante los actores educativos regionales y le permiten interpretar las condiciones culturales, históricas, sociales, políticas y económicas en las que se sitúan las escuelas, lo que es propio de cada región intercultural, incluyendo sus luchas y conflictos.

Los afectos se enmarcan en una compleja expresión y comunicación, lingüística y corporal, susceptible de ser reconocida por las personas que comparten una cultura. Cuando el profesorado se inserta en un entorno cultural que le es ajeno puede mostrar rechazo o rareza, llevando a asumir actitudes de distanciamiento y/o reprobación. Entonces sus experiencias afectivas se presentan

como una madeja de afectos, emociones y sentimientos, en un vaivén de sensaciones que le llevan a expresar compasión hacia sus estudiantes y habitantes de la comunidad o repulsión hacia algunas de sus prácticas. Y esto necesariamente le lleva a hacer las (re)construcciones curriculares que considera pertinentes de acuerdo con las consideraciones que hace de sus estudiantes y las condiciones propias del entorno escolar en que se encuentra.

Los entornos de las escuelas ubicadas en Chiapas -en los que se presentan diversos conflictos de índole inter-étnica, políticos, religiosos y, más recientemente se detecta, en diversos grados, la presencia de grupos delictivos- activan en el profesorado ciertos afectos, sentimientos y emociones que se mezclan con las experiencias vividas previamente, para definir cómo interactuará en ese momento y lugar. Desde esta mirada cada región intercultural de Chiapas presenta al profesorado diferentes claves que debe interpretar para actuar y, de manera particular, para implementar el currículo.

Las experiencias afectivas del profesorado emergen en el aula, cuando asume posturas valorativas sobre cada actor educativo presente en el contexto regional, o sobre los contenidos que enseña, preguntándose ¿qué es lo valioso para cada uno y para qué?, ¿para el profesorado, para los estudiantes, para los padres de familia y para los demás actores comunitarios?, ¿cómo se ha configurado la dimensión axiológica de cada actor educativo? La reflexión que el profesorado hace sobre las acciones que lleva a cabo tiene múltiples cargas afectivas y se ve influenciada por el contexto en el que actúa.

Le Breton (2012) argumenta que

las diferencias de las culturas afectivas se caracterizan por la existencia de emociones o sentimientos que no son fácilmente traducibles a otros idiomas sin que conlleven graves errores de interpretación [...] Cada estado afectivo es parte de un conjunto de significados y de valores de los que depende, y de los que no puede desprenderse sin perder su sentido (p. 72).

Esto implica que la valoración del y los ajustes que el profesorado realiza al currículo está mediada por sus experiencias afectivas, las cuales entran en contacto con una cultura afectiva para redefinir, en la práctica, el significado que le da a la escuela, a las acciones educativas, al juego entre pares, a los castigos y premios que allí suceden y a las interacciones entre quienes participan. Esto significa que los sentimientos se comparten en los grupos sociales y asumen significados que varían, de acuerdo con representaciones que prevalecen en cada cultura; siguiendo los planteamientos de Le Breton (1999) “la cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su evaluación de la situación” (p. 11).

## METODOLOGÍA

Lo que se expone aquí es resultado de una investigación cualitativa realizada siguiendo una metodología biográfico-narrativa (Moriña, 2016), durante los años 2021 y 2022, tomando como base la información proporcionada por 12 docentes que cursaron el doctorado en Desarrollo Educativo que impartió el Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas. Dado el enfoque reflexivo de este programa educativo, el docente-investigador que estuvo al frente de los seminarios de investigación, quien es uno de los autores de este artículo, emprendió diversas técnicas que le permitieron construir las historias de vida del estudiantado, incluidos los participantes de esta investigación.

El criterio de selección de los 12 casos que se analizaron para la redacción de este artículo fue que en sus narrativas se destacaran a las experiencias afectivas como generadoras de procesos de (re)construcción curricular que llevan a cabo para generar aprendizajes significativos en las regiones interculturales de Chiapas en las que han trabajado. Estos participantes comparten las siguientes características: han construido su trayectoria profesional al trabajar en escuelas de nivel básico ubicadas en distintas regiones de Chiapas; manifiestan tener un origen urbano que contrasta con los contextos rurales e indígenas a los que llega a trabajar, los cuales se caracterizan por la diversidad cultural, marginación, precariedad socioeconómica y presencia de conflictos de diversa índole; se reconocen como mestizos, no hablantes de las lenguas originarias de las localidades a las que llegan a ejercer la docencia y en las que permanecen por algunos años, en tanto transitan hacia otras regiones que los acerquen a su lugar de residencia familiar; consideran proceder de la clase trabajadora, identificándose también como parte de este grupo socioeconómico.

Más allá de estas generalidades que se comparten, sus historias personales y profesionales son diversas mostrando algunos puntos de encuentro y de alejamiento según sea el caso. Imparten clases en diversos niveles y grados de educación básica (compuesta por tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria); en cuanto a su condición sexo-genérica se asumen de diversas maneras, algunas reproducen roles tradicionales de ser hombre y mujer, mientras que otras resaltan su pertenencia a grupos feministas o colectivos pertenecientes a la comunidad LGBTTTIQ; en cuanto a su religión, algunos se adscriben a grupos religiosos católicos y, en otros casos, se reconocen como evangélicos (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Características del profesorado participante

NARRADOR	NIVEL EDUCATIVO (*)	ANTIGÜEDAD EN EL SISTEMA (AÑOS)	REGIONES DE TRABAJO	CONDICIÓN SEXO GENÉRICA
T01	Preescolar	12	Comiteca-Tojolabal, De Los Bosques, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer
T02	Telesecundaria	16	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Meseta Comiteca-Tojolabal, Altos Tsotsil Tzeltal	Hombre
T03	Primaria	15	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol,	Hombre

			Comiteca-Tojolabal, Altos Tsotsil Tzeltal	
T04	Primaria	13	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Altos Tsotsil Tzeltal	Hombre
T05	Primaria	18	Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Gay
T06	Preescolar	16	Meseta Comiteca-Tojolabal, Altos Tsotsil Tzeltal	Lesbiana
T07	Telesecundaria	15	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Comiteca-Tojolabal, De Los Bosques, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Hombre
T08	Preescolar	14	Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer
T09	Secundaria	18	Tulijá Tzeltal Ch'ol, Comiteca-Tojolabal, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Hombre
T10	Primaria	16	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Comiteca-Tojolabal, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer
T11	Preescolar	14	De Los Bosques, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer
T12	Telesecundaria	17	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer

(\*) Los niveles que integran la educación básica en México son los siguientes:

*Preescolar:* nivel previo a la educación primaria, abarca tres grados escolares anuales, que cursan infantes de 3 a 5 años. Sus modalidades de servicio son: preescolar general, preescolar indígena y cursos comunitarios.

*Primaria:* nivel posterior a la educación preescolar, comprende seis grados escolares anuales, que cursan niñas y niños de 6 a 12 años. La primaria se ofrece en tres servicios: primaria general, primaria indígena y comunitaria. En cualquiera de estas modalidades la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.

*Secundaria:* nivel consecutivo a la educación primaria, consta de tres grados escolares anuales que estudian adolescentes de 12 a 15 años. Las modalidades de servicio que ofrece este nivel educativo son: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria. El nivel de estudios sucesivo a cursar es el medio superior (bachillerato o preparatoria).

*Telesecundaria:* forma parte del nivel educativo de secundaria y atiende principalmente zonas marginadas. Se caracteriza porque un profesor imparte todas las asignaturas con apoyo de programas televisivos satelitales y el uso de diversos medios tecnológicos. Consta de tres grados escolares anuales, que cursan adolescentes de 12 a 15 años, pero para el caso de este servicio se aceptan estudiantes de hasta 17 años.

Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas utilizadas para recabar las narrativas de los 12 docentes fueron las siguientes:

*Entrevistas individuales a profundidad*, realizadas a los participantes con el propósito de conocer sus experiencias, aquellas que marcan su actuar docente. Se desarrollaron contemplando sus etapas de vida (infancia, adolescencia, adultez) y su trayectoria profesional como docentes. En cada una

de ellas, que se realizó en al menos dos sesiones, se provocó la reflexión y problematización sobre los sucesos que detonaron emociones y sentimientos, que fueron desde la ira, la sorpresa, el miedo, la euforia, la alegría, el llanto, entre otros, que marcaron su vida antes de ser docente y durante su ejercicio profesional. Las entrevistas se realizaron en las escuelas donde laboraban los participantes y algunas de ellas en sus casas, otras se realizaron de manera virtual a través de *Google Meet*.

*Entrevistas colectivas.* Llevadas a cabo en las sesiones del doctorado procurando integrar equipos en los que se insertaron quienes participaron en esta investigación. A través de esta técnica se recabaron narrativas producto de la escucha, el encuentro con el otro, la problematización y devolución de reflexiones realizadas en colectivo. El diálogo generado a través de esta técnica se desencadenó con preguntas guía que permitieran a los participantes colocar sus ideas, pensamientos y puntos de vista, realizando una argumentación crítica que en ocasiones generó confrontaciones respecto a los argumentos de los demás. La exposición en grupo permitió diseñar estrategias de aprendizaje que llevaron a cabo en sus escuelas, a partir de los aspectos que cada uno destacó y que, para el caso de los 12 docentes considerados en este artículo, tomaron como base experiencias afectivas.

*Producciones (auto)escritas.* Durante las diversas sesiones del doctorado se produjeron diversos textos narrativos-autobiográficos en los que los participantes recuperaron experiencias significativas en su trayectoria de vida, las cuales paulatinamente fueron sistematizadas y problematizadas y, en paralelo, permitieron la identificación de lugares, acontecimientos, actores involucrados, afectos en juego, problemáticas existenciales, valores presentes, entre los aspectos principales. Estos textos fueron manuscritos y también realizados en computadora. Además, se recuperaron bitácoras y diarios de clases, así como cuadernos de trabajo del profesorado a manera de notas en los que se encontraron experiencias educativas que han desarrollado a partir de su planeación didáctica y pedagógica, así como la manera en que se han sentido tanto ellos como sus estudiantes con las actividades realizadas. En estos escritos se ubicaron aspectos curriculares como diagnósticos, diseños didáctico-pedagógicos, implementaciones y reflexiones personales sobre la valoración de los resultados de las acciones educativas realizadas.

*Análisis fotográfico y audiovisual.* Se realizó el análisis de fotografías a partir de imágenes personales capturadas a lo largo de la vida del profesorado, las cuales fueron ordenadas de manera cronológica; y de fotos de su actividad profesional dispuestos de igual manera. Los profesores buscaron estas imágenes en su propio álbum familiar, pero también en los de colegas, familiares y amigos. Estas se analizaron tomando como referentes algunos aspectos propuestos por la fotobiografía (Moriña, 2016) para identificar los sucesos más significativos en su historia de vida, mismos que fueron reflexionados para que cada uno lograra la sistematización de las experiencias capturadas en las imágenes. Se destaca que en cada sucesión de fotos el profesorado reconoció experiencias y por lo tanto afectos en juego que dieron cuerpo al fenómeno nombrado.

Una vez seleccionados los 12 casos, se sistematizó la información obtenida de las distintas técnicas para ser categorizada e interpretada, contando con la autorización de los participantes. Para la redacción de este artículo se acordó guardar el anonimato, por lo que los testimonios extraídos del análisis narrativo que se recuperan en el siguiente apartado, se identifican con una clave compuesta de la letra T, seguida del número correspondiente (del 01 a 12), así como la señalización de la técnica que permitió recolectar el testimonio retomado en la redacción (entrevista individual a

profundidad, entrevista colectiva, producciones (auto)escritas o análisis fotográfico y audiovisual). Para la exposición de la información se decidió intercalar los testimonios correspondientes buscando integrar una historia en la que intervienen diversas voces.

## EXPERIENCIAS AFECTIVAS DEL PROFESORADO Y SU INCIDENCIA EN EL CURRÍCULO

Cuando el profesorado toma decisiones acerca de ¿qué es lo valioso del currículo en la región intercultural en la que se encuentra?, ¿qué es lo que es importante aprender y para qué servirá lo que se pretende enseñar a quien aprende?, recurre a las experiencias afectivas que definieron su profesión y su actuar profesional como docentes.

El análisis de los 12 casos tomados en cuenta para la redacción de este artículo permitió identificar tres tipos en los que se clasificaron las experiencias compartidas (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Tipología de las experiencias afectivas

TIPO	DEFINICIÓN	EXPERIENCIAS AFECTIVAS SOBRE...
Sobre la profesión	Aspectos asociados a la selección de la carrera profesional.	Confusión sobre contenidos a enseñar, incompreensión del contexto y significados culturales, inoperancia del currículo oficial.
Empáticas	Construidas y reconfiguradas previamente a la práctica profesional.	Comprensión e identificación de situaciones vividas por el profesorado como carencias económicas, dificultad para realizar estudios, violencia familiar y de género.
Resilientes	Construidas y reconfiguradas durante el ejercicio profesional en las regiones interculturales de Chiapas.	Discriminación hacia indígenas, dificultades de aprendizaje por condición indígena, creencias religiosas distintas a las propias.

Fuente: Elaboración propia.

El primero de ellos alude a la propia profesión y toma en cuenta el siguiente cuestionamiento, ¿cuál es el sentido que asume esta profesión en la historia de vida del profesorado?

El segundo tipo lo constituyen experiencias afectivas empáticas. Aquí se incorporaron aquellas que son producto de afectos y sentimientos que el profesorado ha interiorizado previamente a su práctica profesional. Se trata de experiencias que se construyeron desde la infancia, que se fueron reconfigurando a lo largo de los años pero que al momento de que el profesorado inicia su labor como docente le permiten identificarse con los actores escolares y las situaciones que estos viven.

El tercer tipo lo constituyen experiencias afectivas resilientes, las cuales fueron reconfiguradas como resultado del choque afectivo, el cual se manifiesta como parte del choque cultural vivido por el profesorado al ejercer su profesión en un entorno cultural que le es ajeno, por lo que la reconfiguración de sus experiencias es producto de esta situación. En la definición de choque cultural se identifican dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva. A esta última, es a la que nos referimos como choque afectivo, ya que es común que el profesorado que enfrenta prácticas

culturales que no logra comprender “experimente emociones como la inseguridad, la ansiedad, la desconfianza, la incomodidad, etc.” (Níkleva, 2011, p.5).

En ambos casos (experiencias afectivas empáticas y resilientes) es evidente el impacto que tienen en la (re)construcción curricular y es necesario hacer notar que algunas experiencias afectivas empáticas al momento de ejercer la docencia, son resultado de procesos resilientes previos que marcaron las historias de vida del profesorado y que son producto de reconfiguraciones precedentes que, sin duda, se enriquecen en la práctica profesional.

### **Experiencias afectivas sobre la profesión**

En los casos analizados se observa que los docentes participantes en la investigación no querían dedicarse a la docencia, como profesión. Fueron sucesos fortuitos los que los llevaron a seleccionar su ingreso a alguna de las Escuelas Normales que existen en México, las cuales son “instituciones que históricamente han sido las encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p, 63). Entre los sucesos mencionados por el profesorado destacan los siguientes: por recomendación, por imposición de sus padres al considerar que esta es una profesión que garantizaría su futuro económico y bienestar social o bien, porque los estudios se consideran de bajo costo y, por tanto, accesibles de acuerdo con los ingresos familiares. También es frecuente que tenían como prioridad otra carrera profesional, pero no pudieron ingresar a la Universidad que la ofrecía y como segunda opción ingresaron a la Escuela Normal o a carreras afines (como Pedagogía o Educación) que ofrecía alguna institución de educación superior. Es necesario comentar que, hasta 2013, quienes egresaban de alguna Escuela Normal tenían asegurada una plaza laboral, lo que dio paso a la consideración de que quienes estudiaban allí tendrían asegurado el empleo. Esta situación cambió con la instauración de procesos de evaluación y concursos nacionales abiertos implementados desde la Secretaría de Educación Pública para ocupar alguna plaza en escuelas públicas (Gutiérrez y Cuevas, 2019).

Los 12 docentes que participaron en la investigación concuerdan que al iniciar su ejercicio laboral enfrentaron un contexto que en principio les pareció extraño y generó angustia. El siguiente testimonio da cuenta de esta situación:

Los primeros años como profesor [de telesecundaria] estaba muy confundido, todavía me pasa en ocasiones cuando me toca trabajar en un lugar lejano al mío, en distancia y en forma de ser de los estudiantes, ¡tan raro! No les entiendo cuando hablan, me es difícil comprender sus usos y costumbres, sus rituales que hacen, ¿qué sentido tienen? Me he sentido en ocasiones frustrado, no sé qué enseñarles ya que lo que nos enseñó la [Escuela] Normal es insuficiente (T02, entrevista individual).

Es necesario hacer notar que los procesos de formación inicial del profesorado que se llevan a cabo en las Escuelas Normales u otras instituciones educativas que ofrecen programas afines a la educación y la docencia, así como los cursos de actualización que reciben en centros de formación docente, le han aportado valiosos conocimientos sobre didáctica y pedagogía; pero son insuficientes e irrelevantes ante las realidades que imperan en las regiones interculturales de Chiapas.

Sánchez, Monge, Salas y Scappini (2021) plantean que la formación inicial del profesorado no culmina con el egreso y titulación, sino que se extiende a los primeros años de su ejercicio profesional (entre tres y cinco), durante los cuales se llevan a cabo importantes aprendizajes acerca de cómo enseñar. Durante este período de inicio del ejercicio profesional, el profesorado se da cuenta de que lo aprendido se distancia de los requerimientos reales y genera aprendizajes acordes a estas realidades.

El pensamiento práctico del profesorado que se pone en marcha para poder generar estos nuevos aprendizajes para que sean significativos en el contexto en el que llevan a cabo su ejercicio profesional, les permite darse cuenta que los saberes locales, construidos y valorados en la región, a menudo son desdeñados en el currículo y no forman parte de los planes de estudio, ni los libros de texto. El siguiente testimonio da cuenta de esta situación.

Cuando inicié como profesora, yo siempre quería imponer mis ideas, venía yo a quitarle la ignorancia a mis alumnos, sus padres y la comunidad. Siempre consideré que lo que ellos saben no sirve para mucho, que deben aprender cosas mejores, de nosotros de la ciudad. Sentía impotencia cuando no me hacían caso y me daba mucha alegría y orgullo cuando hacían lo que yo quería, ya que pensaba ¡aquí mando yo y estos ignorantes no pueden estar sobre mí!; así aprendí porque eso me enseñaron en mi casa. ¿Qué pasó después de muchos años que cometí errores?, fui reflexionando en cursos y en mi casa que mis alumnos se sentían tímidos, cohibidos, con miedo hacia mí y la escuela, sin hablar, sin participar, solo hacían lo que yo les decía... hoy en día me arrepiento de eso...(T01, producción (auto)escrita).

Los nuevos aprendizajes que genera el profesorado contrastan con las experiencias afectivas construidas a lo largo de su vida, desde “mi casa” como expresa la profesora, pero se modifican y reconfiguran a través del tiempo hasta llegar a comprender y aceptar otras formas de ser. Estas reconfiguraciones de las experiencias afectivas se suceden constantemente conforme el profesorado se inserta en otra región, convirtiendo el proceso de aprendizaje sobre la enseñanza en algo continuo y permanente.

El currículo formal no ha facilitado este proceso al imponer contenidos alejados de las realidades regionales y al colocar un exceso de carga administrativa al trabajo que realiza cada docente. Aunque para el caso mexicano en general será necesario indagar sobre los cambios que la actual reforma educativa podrá provocar en la práctica. A nivel de planteamiento, esta reforma reconoce el gran vacío que existe en la formación docente y propone un cambio de enfoque que se impulsa en la Estrategia Nacional de Formación Continua 2023 (Secretaría de Educación Pública, 2023), cuyo objetivo es:

promover relaciones pedagógicas que impulsen la reflexión y acción colegiada sobre sus prácticas educativas, la colaboración al interior de las aulas, en la escuela y con la comunidad, la autonomía profesional, el liderazgo en la gestión escolar, la generación de ambientes escolares y áulicos propicios para el aprendizaje y la corresponsabilidad del colectivo docente, las familias y otras figuras educativas y sociales del entorno en el proceso de enseñanza (p. 9).

El enfoque propuesto es humanista, crítico y situado. En el documento que plantea esta estrategia se asume el enfoque Intercultural Crítico, el cual reconoce la necesidad de impulsar currículos regionales ya que se propone

modificar las desigualdades socio-territoriales entre culturas distintas, impulsando, a su vez, la diversidad de sistemas de conocimiento, metodologías, formas de aprendizaje, de organización comunitaria, y demás prácticas de los pueblos, comunidades y barrios, en los procesos educativos, generando, con ello, formas pertinentes, críticas situadas y decolonizadoras de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales, las cuales particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran (SEP, 2023, p. 82).

Y en el Boletín de agosto de 2023 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) se especifica el enfoque de formación situada el cual comprende los siguientes rubros:

a) la recuperación de saberes, conocimientos y experiencias docentes; b) la consideración del contexto donde se desarrolla la práctica docente, que no es estable ni predeterminado, y se genera y construye en el marco de la participación de los docentes; c) el trabajo colaborativo y la construcción de comunidad; y d) el desarrollo de procesos de reflexión sobre la práctica (p. 14).

Si bien lo expuesto a nivel oficial se acerca a la perspectiva que se expone en este artículo al procurar dotar al profesorado de una formación que le permita actuar en contexto evitando, en la medida de lo posible, la angustia que le provoca la distancia que existe entre lo que aprende y la realidad que enfrenta, será necesario profundizar el estudio de los efectos reales que podrán generarse.

### **Experiencias afectivas empáticas**

Las experiencias afectivas de tipo empático toman como base la identificación del profesorado con los actores educativos que habitan la región en la que se ubica la escuela y son producto de reconfiguraciones previas realizadas por el profesorado antes de iniciar su ejercicio profesional. Este es el caso del siguiente testimonio, en el que el profesor trata de aliviar los sentimientos de tristeza, angustia y los miedos que considera enfrentan sus estudiantes, comparando las situaciones que viven con las propias.

Yo me identifico mucho con mis estudiantes ya que yo crecí en una comunidad igual de pobre que aquí, solo que yo era rural y aquí es rural pero además indígena. Tienen muchas necesidades. Me sentía triste, impotente, con angustias, miedos porque sabía que no iba a estudiar nada, mis padres eran muy pobres y no me iban a pagar la escuela, por eso trabajé y estudié y aprendí varios oficios como: electricidad, carpintería, plomero, albañil... Llegué a ser peón y después albañil. Todo eso lo sé y se lo enseño a mis estudiantes, tenemos en la escuela talleres de electricidad, de carpintería (aquí hay mucha madera), taller de albañilería, todo esto les sirve mucho en su vida diaria, en su comunidad indígena, me agradecen lo que aprenden y se ponen muy contentos (T03, análisis fotográfico y audiovisual).

Otras experiencias afectivas empáticas que destacaron en la investigación tienen que ver con situaciones previas de violencia género que sufrieron algunas profesoras durante su infancia, lo que las lleva a impulsar actividades curriculares en las que este tipo de violencia no esté presente. Los siguientes testimonios son una muestra de esto.

Desde los seis años fui violada por un tío cercano, abusó de mi sexualmente por cinco años más, hasta que, al fin, un día él se accidentó y murió, si no fuera por eso creo que hubieran sido muchos años más de sufrimiento. Ahora lo puedo decir, porque he ido a muchos grupos, lo he trabajado mucho, he estado con el psicólogo, con el psiquiatra, he batallado mucho para superar esto... creo que lo voy logrando. Yo siempre he sido una persona con miedos, con angustias, con desconfianza, con muchos temores, soy muy insegura, bueno he sido, pero ahí voy... Por lo que me pasó siempre promuevo la igualdad del hombre con la mujer con mis alumnos, hacemos campañas contra la violencia y el maltrato, contra el abuso sexual, vemos películas, hacemos juegos, pláticas y conversatorios en la telesecundaria, vemos películas... siempre promuevo e incluyo esto como un eje transversal en mis clases, trato de que ellas [sus estudiantes mujeres] no pasen lo que yo pasé y estén informadas. Actualmente soy militantes de colectivos feministas, siempre marché en San Cristóbal en el 8M [8 de marzo] (T06, entrevista individual a profundidad).

Así como reconfiguraciones que son producto de situaciones de violencia familiar que generaron cierto afectos y sentimientos en el profesorado que hoy trata de evitarlos recurriendo a ejercicios de reflexión con sus estudiantes, como se expresa a continuación.

Mis padres me violentaban mucho, más mi papá, él era alcohólico y frecuentemente me pegaba por casi todo. Yo así me fui creciendo con insultos, con golpes, con mentadas de madre [en México esta expresión se utiliza para ofender a una persona]. Me gustaba ser controlador por lo mismo que así me fueron haciendo, era yo también muy agresivo, posesivo y golpeador de mujeres, me sentía orgulloso de eso, me sentía hombre y poderoso; de tanto mi esposa y mis hijos me dejaron y se fueron, quedé solo, eso me hizo sentirme como el más miserable, el más ruín, me sentía triste y cobarde. Pero fue muy tarde, el mal ya estaba hecho con ellos (...) hoy reflexiono y siempre le doy consejos a mis estudiantes que no sean así, hacemos de la igualdad del hombre con la mujer, leemos libros donde reflexionamos del poder, del maltrato, del control, vemos películas, promuevo que no deben ser violentos, hacemos el termómetro de la violencia en la pareja de novios, en la casa, en la comunidad. Hacemos seguido obras de teatro contra la violencia. Todo esto así va formándose el currículo (T09, entrevista colectiva).

### **Experiencias afectivas resilientes**

Las experiencias afectivas resilientes son aquellas que el profesorado reconfigura como resultado de los choques afectivos que enfrenta en su ejercicio profesional. Estos choques tienen que ver con estereotipos y prejuicios prevalecientes a causa de las diferencias étnicas y las relaciones de desigualdad que se impusieron en Abya Yala como producto de la colonialidad. Se optó por utilizar este término para referirnos al continente americano, teniendo en cuenta que en las regiones interculturales de Chiapas, en las que se desenvuelve el profesorado que participó en esta investigación, habitan pueblos originarios para los que “la denominación Abya Yala es símbolo de identidad y de respeto por la tierra que se habita” (Del Popolo, 2017, p. 21); esta denominación ha sido adoptada como parte de las demandas del movimiento indígena durante las últimas décadas del siglo XX; para efectos de este trabajo, interesa de manera particular el cuestionamiento que este movimiento hace a la homogeneidad cultural y su lucha por “otra educación, porque aquélla

impuesta desde fuera desconocía los valores de las culturas indígenas. Una nueva educación [que] debía fundarse en una pedagogía que se armonizara con la realidad propia” (Chihuailaf, 2018, s/p). El siguiente testimonio da cuenta de las consideraciones realizadas por un profesor sobre sus estudiantes indígenas y la necesidad de emprender una educación que tome en cuenta la diversidad cultural.

En mi casa, desde que era niño, siempre mi papá y mi mamá me decía que los “indios”[manera despectiva para referirse a los grupos étnicos], no saben nada, que son mugrosos y que huelen feo, que no hay manera de hacerlos entender y que nunca van a aprender, son salvajes... esto me ha provocado rechazo, asco, indiferencia, incomodidad, enojo, cuando me he relacionado con ellos, lo he trabajado y he mejorado, ¡ay voy poco a poco!... después entendí que era por esto que cuando mis alumnos indígenas se acercaban a mí, yo me alejaba, los evadía, ahora he trabajado mucho esto... (T11, producción (auto)escrita).

Las consideraciones acerca de supuestas dificultades para aprender, asociadas a la condición indígena de los estudiantes, encubre la hegemonía del pensamiento eurocéntrico y su penetración en el currículo escolar. Estas reconfiguraciones de las experiencias afectivas que afectan el currículo se entremezclan con las creencias del profesorado, las cuales se ven también afectadas en el encuentro y reconocimiento de la otredad. El siguiente testimonio de una profesora muestra la reconfiguración de una experiencia afectiva en este sentido.

Antes, siempre que había un evento como el 2 de noviembre aquí en México [celebración del día de muertos en el país], en Chiapas, no me gustaba. Yo siempre evitaba enseñarles a mis niños las tradiciones de aquí del lugar y de México como éstas, no quería, no me gustaban, las aborrecía, me daba miedo, temor, hasta asco, me sentía mal. Y era por mi religión cristiana evangélica, allí nos inculcan que todo eso es malo porque va contra Dios y se venera a la muerte... Después, poco a poco fui cambiando, reflexionando, y dejé de ser radical en mi religión. Entendí que el rescate y análisis de la riqueza cultural que tenemos en Chiapas es enorme y debes reflexionarla críticamente. No fue fácil, me ha costado mucho (T10, análisis fotográfico y audiovisual).

## CONCLUSIONES

En las narrativas del profesorado que participó en esta investigación se develan sucesos significativos que los han formado; estos sucesos dan cuenta de sus afectos, sentimientos y emociones, los cuales son la base para interpretar su mundo educativo y constituyen sus experiencias afectivas.

Las experiencias afectivas del profesorado que impactan a nivel curricular están íntimamente relacionadas con sus historias de vida, y sus trayectorias profesionales permiten reconfigurarlas de acuerdo con las relaciones e interacciones que, en cada caso, establecen con actores educativos culturalmente diversos en su tránsito por diversas regiones interculturales de Chiapas, en las que enfrentan situaciones particulares haciendo uso de su pensamiento práctico para orientar el currículo hacia acciones curriculares que respondan a situaciones concretas. El pensamiento práctico del profesorado (Espinosa y Pons, 2023) y el enfoque realista en la ejecución de currículo (Korthagen, 2010) encuentran en las experiencias afectivas la posibilidad de su realización.

Es de especial interés que el profesorado sea consciente de cómo sus propias experiencias afectivas pueden influir en su enseñanza y en la construcción y desarrollo del currículo, de ahí que la autoevaluación y la reflexión de sus experiencias que fue desencadenada como estrategia metodológica en la investigación, prueba ser una estrategia valiosa para que el profesorado asuma un papel activo en el diseño de planes y programas de estudio que sean sensibles a las condiciones y necesidades regionales.

La reforma educativa que se impulsa actualmente en este país parece orientarse en este sentido, reconociendo la heterogeneidad cultural del país y el carácter intercultural de sus regiones busca, a través de lo que se denomina *La Nueva Escuela Mexicana* y su concreción operativa en las escuelas de educación básica con el Plan y Programa de Estudio 2022, transformar el enfoque educativo promoviendo una visión centrada en el estudiante y la comunidad, así como en los valores culturales del país.

En lo que respecta a la dimensión curricular de esta reforma destacan desde el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (SEP, 2022), los aspectos de: *integración curricular*, mediante el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad, el trabajo con proyectos organizados por los campos formativos de: Lenguajes; Ética, naturaleza y sociedad; Saberes y pensamiento científico; y De lo humano a lo comunitario, y los ejes articuladores de: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, así como, artes y experiencias estéticas.

La *autonomía profesional del magisterio*, para la contextualización curricular conforme a la realidad socio-cultural de cada localidad; la *comunidad*, considerada como eje medular de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la relación escuela-comunidad; y el *derecho humano a la educación* como eje prioritario del Sistema Educativo Nacional.

Sin embargo, será necesario indagar a futuro en sus resultados y los cambios que provocará, de ser el caso, en este propósito ya que se enfrenta a retos y tensiones educativos históricos, así como un país diverso que demanda no solamente lineamientos escritos en los diferentes documentos derivados de esta reforma, sino hechos en concreto ante estas grandes pretensiones, mediante la formación de recursos humanos y la destinación de recursos suficientes de infraestructura, materiales y económicos a los centros educativos a lo largo y ancho de México.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chihuailaf, A. (2018). Los indígenas en el escenario político a finales del siglo XX. *Amérique Latine. Histoire & Mémoire* (36). DOI: <https://doi.org/10.4000/alhim.7255>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Educación en Movimiento*. Año 2, (20). Recuperado de <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin/el-nuevo-curriculo-y-el-derecho-a-la-educacion>
- Del Popolo, F. (ed.) (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e6ed287d-fb24-4e10-891a-ba4b116112fa/content>

- Espinosa Torres, I. de J., y Pons Bonals, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, Nº. Extra 2, pp. 47-70. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie722100>
- Espinosa Torres, I. de J., y Pons Bonals, L. (2023). Soluciones prácticas que reconstruye el profesorado de escuelas primarias de Chiapas ante problemas educativos regionales. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(2), pp. 175-212. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.550>
- Gutiérrez Vidrio, S. y Cuevas Cajiga, Y. (2019). Estudiantes normalistas ante la reforma educativa mexicana de 2013: emociones y representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 14(27). DOI: <https://doi.org/10.28965/2019-27-08>
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 83-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/249194>
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, (10), pp. 67-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E. y Morales Hernández, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico narrativa*. Madrid, España: Narcea.
- Níkleva, D. G. (2011). Aspectos interculturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes de origen búlgaro en Andalucía. *MarcoEle Revista de Didáctica ELE*, (13). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17560/inmigrantes-bulgaros%2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, F., Monge, V., Salas, C. y Scappini, R. (2021). Experiencias afectivas de profesores de educación básica sobre su proceso de inserción laboral docente por medio de la indagación poética. *Revista Praxis y Culturas Psi*, número 34, pp. 4-20.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (2023). Convocatoria del proceso para la autorización de cambio de centro en educación básica, ciclo escolar 2023-2024. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Recuperado de [https://www.educacionchiapas.gob.mx/docs/Convocatorias/2023/Convocatoria\\_Cambios\\_Chiapas\\_23-24.pdf](https://www.educacionchiapas.gob.mx/docs/Convocatorias/2023/Convocatoria_Cambios_Chiapas_23-24.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica, 2022*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. México. Recuperado de [https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2023/Docs/ENFC\\_2023.pdf](https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2023/Docs/ENFC_2023.pdf)
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 1(51), pp. 30-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372004/html/>

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 1(51), pp. 15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372004/html/>

## El lenguaje de los vínculos en la enseñanza. Paradojas de un enredo virtuoso

The language of links in teaching. Paradoxes of a virtuous entanglement

*Diana Mazza*  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
mazza.diana@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-395>

Recibido: 16 de noviembre de 2023

Aceptado: 23 de noviembre de 2023

### RESUMEN:

El artículo propone abordar lo vincular como dimensión constitutiva de las situaciones de enseñanza y de formación. Los vínculos humanos inervan relaciones de distinta índole: comunicacionales, emocionales, así como relativas al ejercicio del poder y la dominación.

Pondremos en discusión tres modelos teóricos desde los cuales será posible interpretar y comprender lo vincular en torno a la enseñanza y a la formación: el vínculo comunicacional; el vínculo de poder; el vínculo emocional.

En todos los casos, será posible advertir el sentido paradójico que adopta lo vincular en las relaciones dentro del aula. Paradoja que, lejos de entenderse como un obstáculo o una dificultad que se nos presenta frente a la comprensión de la realidad, se propondrá como una clave de lectura para acceder a la complejidad propia de lo humano.

**PALABRAS CLAVE:** vínculo, intersubjetividad, enfoque clínico, implicación, enseñanza

### ABSTRACT

The article proposes to address linking as a constitutive dimension of teaching and training situations. Human bonds innervate relationships of different kinds: communicational, emotional, as well as related to the exercise of power and domination.

We will discuss three theoretical models from which it will be possible to interpret and understand the connection around teaching and training: the communication link; the power bond; the emotional bond.

In all cases, it will be possible to notice the paradoxical meaning that linking takes on in relationships within the classroom. Paradox that, far from being understood as an obstacle or difficulty that presents itself to us in understanding reality, will be proposed as a reading key to access the complexity of humanity.

**KEYWORDS:** link, intersubjectivity, clinical approach, involvement, teaching

### INTRODUCCIÓN

Si prestamos atención al desarrollo de las teorías que dan cuenta de la enseñanza, advertimos que el mundo de los vínculos intersubjetivos y, más precisamente, desde un punto de vista afectivo, no parece haber sido un objeto de análisis frecuente. Si bien parece ser recién hacia la década de 1980 que las teorías acerca de la enseñanza en Argentina comienzan a incorporar miradas teóricas diversas dentro de su campo de investigación, no lo hacen particularmente en torno al problema de los

vínculos intersubjetivos<sup>1</sup>. Sin embargo, nadie dudaría que la posibilidad de enseñar y de aprender aparece en buena medida condicionada por los vínculos construidos al interior del aula.

En esta línea, este artículo se propone abordar lo vincular como dimensión constitutiva de las situaciones de enseñanza y de formación. Los vínculos humanos intervienen relaciones de distinta índole: comunicacionales, emocionales, así como relativas al ejercicio del poder y el dominio sobre el otro.

Dependerá de la perspectiva, y más puntualmente de la teoría adoptada dentro de ésta, que el vínculo pueda ser pensado de cierto modo. Y es desde este modo particular de pensar que se harán visibles y comprensibles, las relaciones que se dan en la vida cotidiana de las aulas.

Internarse en el mundo de los vínculos supone contar con un marco de referencia que oficia como un lenguaje y que permite construir sentido sobre actitudes, emociones, representaciones y modos de actuar propios de la vida humana. Cada marco plantea posibilidades y límites a nuestra comprensión de lo vincular. Delimita lo pensable de lo impensable.

Pondremos en discusión tres perspectivas desde las cuales será posible interpretar y comprender lo vincular en torno a la enseñanza y a la formación: el vínculo comunicacional, el vínculo de poder y el vínculo emocional. Cada uno con su propia gramática. Sin embargo, y tal como intentaremos mostrar, la realidad de la enseñanza es lo suficientemente compleja como para que estos tres tipos de realidad aparezcan entrelazados en relaciones siempre únicas e irrepetibles.

En todos los casos, tal como anticipamos, será posible advertir el sentido paradójico que adopta lo vincular en las relaciones dentro del aula. Paradoja que, lejos de entenderse como un obstáculo o una dificultad que se nos presenta frente a la comprensión de la realidad, se propondrá como una clave de lectura para acceder a la complejidad propia de lo humano.

## **SOBRE EL VÍNCULO COMO ENREDO**

Hemos hecho referencia, en más de una oportunidad, al carácter conflictivo que presentan los vínculos en tanto fenómenos propios de la vida humana (Mazza, 2016), al punto de caracterizar lo vincular con imágenes próximas al “enredo”, a una suerte de entrelazamiento nunca del todo controlado, nunca completamente racional.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza o a la formación, reconocemos que parte de nuestro trabajo consiste en contribuir a la conformación de vínculos que sean sostén y no obstáculo del tipo de procesos que queremos generar en nuestros estudiantes. Sin embargo, pronto advertimos que lo vincular se nos escapa, que las formas de relacionarse dentro de aula adquieren estilo propio y en ocasiones plantean condiciones encontradas con la posibilidad de aprender y transformarse.

Aún sin adentrarnos por el momento en las teorías que permitieron hacer pensables fenómenos propios de lo vincular, el mismo Diccionario de la Real Academia Española nos brinda una aproximación, casi intuitiva, a la complejidad de la noción, definiendo la palabra “Vínculo”: “(Del lat. *vincŭlum*). 1. m. *Unión o atadura de una persona o cosa con otra*”. Unión y atadura remiten en el lenguaje cotidiano a aquello que nos liga, nos permite “hacer contacto” y, al mismo tiempo, simultáneamente, a lo que nos limita en nuestro espacio de libertad, así como en nuestra capacidad

de comprensión de la realidad. Es posible advertir, ya en esta idea muy preliminar, un juego de sentidos encontrados, como una cierta tensión. Pronto veremos cómo esta ligazón que “une” posibilitando la relación y el contacto, al mismo tiempo “ata”, limitando nuestro propio margen de acción subjetiva.

En los años 60, un antropólogo y psicoanalista de origen húngaro produjo una obra de inestimable valor para la comprensión de la relación de intersubjetividad<sup>2</sup>. En *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, George Devereux (1977) desarrolló un modelo conceptual que permitió dar cuenta de lo que en la obra se traduce como “*traslape*”<sup>3</sup>, esto es, el área de probabilidad en la que un sujeto que intenta conocer llega a hacer contacto con el mundo, incluidos otros sujetos. Esta suerte de solapamiento entre sujeto que conoce y sujeto que se presta a ser conocido, daría cuenta de algo del orden de lo “oculto”, de lo que queda por debajo de aquello que solapa y por lo tanto deja de ser visible, o pensable.

Aun cuando el interés de Devereux estuvo centrado en la posibilidad de conocimiento que tiene un investigador sobre otro sujeto, el diverso origen disciplinar del autor (habiendo transitado la física, la química, la antropología, el psicoanálisis) hacen que el libro se constituya en un texto epistemológico. Orientado por el ideal de alcanzar una ciencia del comportamiento “objetiva”, sostendrá que los datos de la ciencia del comportamiento provocan ansiedad en el observador y esto es causa de distorsiones. Así, afirmará que “*Cuanto mayor ansiedad ocasiona un fenómeno, menos capaz parece el hombre de observarlo debidamente, de pensarlo objetivamente y de crear métodos adecuados para describirlo, entenderlo, controlarlo y pronosticarlo*” (Devereux, 1977, p. 27).

Podríamos preguntarnos ¿por qué hablar de “ansiedad” al referirnos a la relación de conocimiento que, como sujetos, establecemos con el mundo? La inclusión de la ansiedad en la relación de conocimiento nos anticipa, a través de este autor, la mirada eminentemente clínica. Nuestro vínculo con la realidad es un vínculo tanto epistémico como emocional. La ansiedad -o angustia- es indicio de esta afectación emocional que experimentamos en nuestro intento de comprender lo que está más allá de nosotros.

Al recorrer su obra vemos que, aun cuando sostiene la idea de objetividad propia de un modo de pensamiento moderno<sup>4</sup>, pronto advertimos, a medida que desarrolla los distintos capítulos, que esa “distorsión” -producto de nuestra afectación- a la que hace referencia no tiene necesariamente un sentido negativo o limitante.

El científico del comportamiento debe saber reconocer que nunca observa el hecho comportamental que ‘se hubiera producido en su ausencia’ ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona. Por fortuna, los llamados “trastornos” o “perturbaciones” creados por la existencia y las actividades del observador debidamente aprovechados, son las piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento y no -como suele creerse- contratiempos deplorables, con los que lo mejor que se puede hacer es esconderlos apresuradamente debajo de la alfombra (Op. Cit., p. 31).

Llegados a la cuarta parte de la obra, su título anticipa un sentido algo paradójico: “*la distorsión como camino hacia la objetividad*”. El sentido negativo de “distorsión” se modifica en tanto se convierte en fuente de información sobre aquello que intentamos conocer. Lo que podría interpretarse como error producto de nuestra ansiedad por aquello con lo que intentamos hacer contacto, se convierte

en dato de esa realidad. Realidad interna y externa al mismo tiempo. De ahí que el “deslinde” entre observador y sujeto observado se vuelve imposible por definición. Es por la falla del deslinde que planteará la necesidad de una reformulación en la forma de entender la relación entre observador y sujeto

Este conocimiento nos obliga a renunciar -al menos en un sentido exento de afectación- a la idea de que le operación fundamental en la ciencia del comportamiento es la observación de un sujeto por un observador. Debemos reemplazarla por la idea de que es el análisis de la relación recíproca entre ambos, en una situación donde son al mismo tiempo observadores para sí y sujetos para el otro. Pero incluso en ese caso hay que aclarar lógicamente la índole y el lugar del deslinde entre los dos, porque los intentos experimentales de crear esos deslindes siempre fallan, por ser lógica y prácticamente contraproducentes (Devereux, 1977, p. 331).

Aun cuando este planteo pueda parecer algo alejado del problema vincular que es lo que aquí nos ocupa, pronto veremos que en la base de los vínculos intersubjetivos se juega la imposibilidad de definir el punto de deslinde entre lo subjetivo y lo intersubjetivo, siendo el *traslape* del que nos habla Devereux, móvil y permanentemente regenerado. Esta hipótesis llevará a este autor sostener la necesidad de un enfoque complementarista: el del psicoanalista y el del sociólogo o etnólogo. Se trataría de un modo de aproximación binocular que combina marcos de referencia diferentes.

La peculiar relación entre lo subjetivo y lo social que da cuenta de los vínculos, ya anticipada en la teorización de Devereux, tomará relevancia en el seno del Mayo Francés, en el campo de los enfoques institucionales. Tal como Fernández, López, Borakievich, Ojam y Cabrera (2014) reconstruyen, debemos a Georges Lapassade y a René Loureau la introducción del concepto de *implicación*, para dar cuenta de las relaciones contratransferenciales<sup>5</sup> que vinculan a los sujetos con las instituciones. El concepto de implicación, de naturaleza clínica, se constituyó en una herramienta conceptual de alto potencial explicativo, al tiempo que su análisis se convirtió en un recurso metodológico de inestimable valor al interior de este enfoque.

Es seguramente a Ardoino (1997) a quien le debemos una de las conceptualizaciones más claras sobre el fenómeno de la implicación en el vínculo intersubjetivo. “*La idea de implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo*” (p. 2). Distingue dos sentidos de implicación: por un lado, la que denomina implicación libidinal, para dar cuenta del particular modo en que nos vinculamos con los otros en función de nuestra propia estructura psicológica. Por otro lado, la implicación institucional, de naturaleza social<sup>6</sup>. Es sobre el primero de los sentidos que nos interesa particularmente hacer hincapié en esta oportunidad. Es el análisis de esta relación de ligazón, consciente e inconsciente, de este espacio donde se juegan fenómenos transferenciales y contratransferenciales, el que nos permite comprender la naturaleza absolutamente única de cada vínculo humano.

La relación de enseñanza o formación, en tanto vínculo intersubjetivo, no escapa a la complejidad de lo que Ardoino plantea como relaciones entre “partenaires”, que aún compartiendo un juego que tiene sus propias reglas, no son iguales, ocupan lugares diferentes, y están atravesados por lo que llama “negatricidad”. Denomina así al tener cada uno de los sujetos de ese vínculo humano, la

capacidad de responder con sus contraestrategias a las estrategias que, perciben, se pretenden sobre ellos.

Si se asume una hipótesis de estas características, parte del trabajo del formador consiste en el develamiento, al menos en parte, de esta opacidad propia del fenómeno de la implicación. Consiste en cierto retorno sobre sí mismo de quien se dedica a formar, para darle sentido a lo que lo liga con sus estudiantes. Se trata de un trabajo sobre el que no existen garantías sobre su alcance. Se trata de una suerte de “enredo” que, al tiempo que nos permite hacer contacto con el otro, en ocasiones nos limita en nuestra capacidad de comprender. Es como si el punto de demarcación entre lo que nos pertenece y lo que pertenece al otro se encontrara en constante movimiento. Se trataría de un “enredo virtuoso” en la medida en que, aun tolerando la opacidad que supone, es lo que nos constituye como sujetos y hace posible vincularnos, conectarnos con el mundo, compartir sentidos con otros.

En lo que sigue, desarrollaremos tres líneas teóricas desde las cuales es posible pensar sobre el vínculo intersubjetivo. Cada una de ellas pone en visibilidad algunos aspectos de este enredo “virtuoso” y deja en opacidad otros. Cada uno de estos modelos conceptuales puede ser tomado como un lenguaje particular para ponerle nombre a lo que se juega en esa relación.

## EL VÍNCULO COMUNICACIONAL

Intuitivamente, podríamos pensar que la posibilidad de construir vínculos con nuestros estudiantes radica en la posibilidad de “ponernos de acuerdo”. Las ideas de acuerdo, de claridad de los mensajes, de coincidencia de significados, podrían ser asociadas positivamente con el establecimiento de vínculos sanos, favorecedores del crecimiento. Sin embargo, nos proponemos, a través del desarrollo de esta primera herramienta para el análisis de la relación intersubjetiva, complejizar el planteo.

Uno de los desarrollos teóricos sobre la comunicación que ha tenido mayor impacto sobre el problema de la intersubjetividad, dando lugar a una teoría particular sobre el origen de la esquizofrenia, lo constituyó la escuela de Palo Alto<sup>7</sup>. Grupo que, tal como Moguillansky y Nussbaum (2014) señalan, se vio muy influenciado por el pensamiento de Gregory Bateson (1998). Este autor interesado por la comunicación humana -entre otros fenómenos, dada la multiplicidad de marcos disciplinares en los que desplegó su pensamiento- desarrolló una teoría capaz de dar cuenta de las complejas relaciones dadas en las situaciones de comunicación entre hablantes y los múltiples contextos en los cuales éstas tienen lugar, de modo tal que las clasifican y determinan. El contexto de significado es lo que clasifica y metadefine lo que se comunica en una situación. Algo así como “claves” o “patrones” que permiten al receptor del mensaje saber cómo debe ser entendido lo que se está diciendo.

Bateson hablará así, incluso, de “discontinuidad” entre contextos para referirse al hecho de que cualquier organismo vivo responde no sólo a estímulos del medio sino a señales que le permiten clasificar conjuntos de estímulos. De este modo, sería posible pensar en diversos contextos en términos de tipos o niveles lógicos, donde cada uno de éstos clasifica a su nivel precedente: estímulo,

contexto del estímulo, contexto del contexto del estímulo, etc., en una suerte de “*regresión infinita*”.

Así señalaba: “... podemos considerar el “contexto” como un término colectivo que engloba todos aquellos acontecimientos que dicen al organismo entre qué conjuntos de alternativas debe efectuar su próxima elección” (Bateson, 1998, p. 319).

Imaginemos, por ejemplo, cuán compleja puede volverse la lectura para un estudiante de una situación de enseñanza, si no logra acceder a este significado contextual, que incluso puede estar “metadefinido” en varios niveles sucesivos: el nivel de lo que se espera que sea dicho en el marco de la relación con ese docente, en el marco de esa clase y su historia previa, en el marco institucional de esa escuela, etc.

Advertir esta complejidad nos permite además acceder a todo un conjunto de indicios no verbales, y no por ello menos determinantes del significado contextual, que metadefinen lo que como docentes enunciamos a través de palabras. Los tonos de voz, las posturas corporales, la mirada, los ritmos que decidimos darle a nuestras palabras. Todo eso, en un registro analógico, parte de nuestra acción, comunica y define contextos de significado<sup>8</sup>.

Entender el vínculo intersubjetivo en términos de la teoría generada por Bateson, nos permite pensarlo como una suerte de entramado contextual de significados. Parte del desarrollo sano de un vínculo -familiar o escolar- depende de la posibilidad de discriminar esos distintos niveles contextuales y tolerar cierto nivel de malentendido, inevitable en cualquier situación de comunicación humana. Cuando por múltiples motivos esto no es posible, la comunicación puede volverse patológica. En esos casos, no solo la posibilidad de aprendizaje de nuestros estudiantes disminuye, sino que, llevado a niveles extremos, puede ser fuente de enfermedad<sup>9</sup>.

Un docente podría manifestar explícitamente interés por que sus estudiantes aprendan y se apropien de aquello que transmite, pero, en la acción de comunicación, mostrar rechazo emocional o ideológico por ellos. En ese contexto, la única posibilidad de supervivencia que tendrían sus estudiantes consistiría en “aprender a ignorar” uno de los niveles de significado. Podrá fácilmente advertirse cómo el vínculo en una situación de estas características se empobrece, pudiendo llegar a niveles de sufrimiento importantes.

Contrariamente, cuando la comunicación no encuentra semejantes escollos, la interacción humana y la construcción sucesiva de contextos de significado amplía el mundo interior de quienes allí se encuentran compartiendo un aula. La captación de indicios contextuales, en diferentes niveles, promueve el desarrollo del pensamiento abstracto, tanto como el aprendizaje de las distintas asignaturas en la escuela. Nos hace libres en nuestro vínculo con el mundo. Pero sobre esta idea de libertad, profundizaremos a partir de la segunda de las herramientas.

## EL VÍNCULO DE PODER

Interrogados sobre lo que persiguen como propósito en sus estudiantes, ningún docente dejaría de expresar que desea que éstos aprendan y se transformen. Independientemente del enfoque de la enseñanza o la formación que sea sostenido, la idea de transformación o de alteración se expresaría

de uno u otro modo. Reviste particular interés en relación con la idea de “*alteración*” el análisis que realiza Ardoino (1990), señalando que, proviniendo del latín *Alter*, “el otro”, comporta distintos sentidos según su raíz sajona o latina. Mientras en el primer caso, las lenguas anglosajonas retienen una acepción más neutra como “cambio”, en las lenguas latinas parece haber adquirido un sentido despectivo, como un cambio “de bien en mal”, una falsificación, una degradación o desnaturalización.

Esta diferenciación semántica tal vez sirva como analizador de la tensión inevitable que, en cualquier vínculo intersubjetivo, atravesado por la formación, se juega en torno al poder, esto es, a los márgenes de libertad -o complementariamente, autoridad- para la alteración de quien se forma. Estamos aquí frente a un enredo de distinta naturaleza pero que también configura lo vincular: el enredo de los deseos inconcientes de ser o no diferente, de cuánto es posible que la transformación de quien se forma se aleje de una cierta identidad narcisista del formador. Se trata del enredo cuya configuración permitirá o no el alejamiento, la “traición” del ser diferente, el ser “otro”.

Filloux (2001), citando a Freud, refiere que ya éste hablaba de la existencia de una pulsión primitiva de apoderamiento. Podríamos pensar, dice Filloux, en la existencia de una “*movilización de la relación de apoderamiento que se constituye en el proyecto mismo, en la “intención” de instruir*” (p. 36). Y, recuperando nociones de Natanson, amplía:

Reproducir la imagen propia, perpetuarse según el modelo propio, imponer su marca a los otros que nos sucederán y asegurarán la prolongación de esta influencia: ésta es una forma de paternidad intelectual y espiritual que está vinculada, al mismo tiempo, con el deseo de poder y con el deseo de inmortalidad (Filloux, 2001, p. 37).

Cabría preguntarnos si esta seducción obligada (Cifali, 1994) es condición o no de posibilidad del establecimiento del vínculo. Vínculo emocional pero que en algún punto se torna vínculo de poder o apoderamiento. O, dicho de otro modo, ¿sería deseable, y en ese caso, sería posible abstraerse de esta fuerza pulsional de dominación sobre el otro?

Para Cifali, (1994) ante la caída actual del autoritarismo en la relación de enseñanza, la cuestión que surge con fuerza es la de la seducción, donde, señala, el otro obedece sin dolor. Ante el fracaso de la autoridad, la seducción se presenta como necesaria en los primeros instantes del encuentro, para generar confianza, para “amansar” al otro. Sin embargo, la responsabilidad de quien forma sería transformar esta seducción en una relación duradera. Cuando esto no sucede, y la única manera de relacionarse es la seducción, el otro no es más que una excusa para nuestro narcisismo, según palabras de la autora.

Detrás de la seducción se esconde una relación de poder sobre la cual sería preciso trabajar permanentemente, aun sabiendo que no existen garantías sobre su esclarecimiento. Es la imposibilidad de su develamiento lo que puede convertir la alteridad en alienación de quien aprende.

Así como la madre seduce por primera vez al niño y lo introduce en el placer, en el juego de la mirada, es su mismo corrimiento lo que permite al niño salir al mundo y constituirse en un sujeto deseante. He aquí nuevamente una suerte de paradoja: aquello que hechiza y de algún modo somete, pareciera ser condición de posibilidad de la salida futura.

## EL VÍNCULO EMOCIONAL

La tercera de las herramientas conceptuales propuestas para dar cuenta del vínculo intersubjetivo permite profundizar en lo que pareciera estar en la base de nuestra relación con el mundo. Tal como Pichon Rivière (1985) lo formulara,

Podemos definir el vínculo como una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. Tenemos así dos campos psicológicos en el vínculo: un campo interno y un campo externo (p. 35).

Cualquiera sea la realidad con la que nos vinculamos -los otros, el conocimiento, nuestra propia realidad psíquica en un proceso de vuelta sobre sí mismo- la conexión parece posible sólo en la medida en que toleremos esta dualidad de objetos, interno y externo a la vez. Pronto veremos que esta tercera paradoja -de algo que está dentro y fuera del propio psiquismo en forma simultánea- permitirá comprender fenómenos muy complejos como la génesis del pensamiento consciente, la relación entre la madre y el bebé, así como la relación que vincula a un formador con sus estudiantes.

Debemos a Bion (1980a) el haber abstraído un modelo conceptual -basado en la línea inglesa del psicoanálisis iniciada por Melanie Klein- que da cuenta de la génesis del pensamiento, y del primer vínculo intersubjetivo que lo hace posible.

A partir de sus ideas es posible suponer que, en el comienzo de la vida, la inmadurez del bebé y la existencia en su psiquismo no desarrollado de emociones intensas sin posibilidad aún de ser procesadas, requieren de un continente psíquico externo provisto por su madre.

La madre recibe las proyecciones del bebé -en un mecanismo descrito por Klein como identificación proyectiva- y dándoles cabida las procesa en su propio psiquismo para devolverlas transformadas, procesadas, en forma de cuidado, alimento, afecto. Klein y Bion llamaron a esto "*función de rêverie*"<sup>10</sup>. Se trata de la capacidad de la madre de estar abierta a las proyecciones del bebé y otorgándoles sentido, contribuir a su crecimiento.

La *relación continente-contenido* es así un modelo abstraído de esa teoría que permite comprender fenómenos propios de la relación intersubjetiva desde un punto de vista emocional e inconsciente. El vínculo de enseñanza o formación puede ser entendido en términos de la relación entre aquello que es proyectado por quien se forma y el continente psíquico<sup>11</sup> que permite su alojamiento. Si el docente no tolera la proyección de ansiedad por parte de sus estudiantes, si no es capaz de officiar de continente psíquico puede, o evitar el contacto estableciendo una relación carente de influencia mutua o devolver amplificado y sin procesar lo que ha sido previamente proyectado. En este caso la relación se volverá, desde un punto de vista psíquico, mutuamente despojante y destructiva.

La generación de un continente psíquico crea condiciones para que el pensamiento y el aprendizaje sean posibles. Si existe un continente, la emoción puede ser procesada y puede abstraerse de ella una representación que la haga pensable para quien aprende. Cuando esto no es posible, la tolerancia es

reemplazada por la envidia, así como por el ataque al vínculo que se establece entre formador y estudiante. Se ataca la función misma de formación.

Tal vez sea esclarecedor detenernos por un momento en la idea de procesamiento o elaboración que el psicoanálisis nos propone. Que emociones y representaciones inconscientes sean “procesadas” o “elaboradas” significa que pueden acceder a la conciencia en un “enlace de sentido”. El estado de prematuridad del bebé le impide otorgar sentido a su necesidad y es la madre, entonces, quien atribuyéndole sentido a la necesidad del bebé elabora esa emoción proyectada por él y le pone un nombre: hambre, frío. De ahí que pueda interpretar la necesidad del bebé hasta tanto él pueda hacerlo por sí mismo. Elaborar los propios estados internos supone esta recuperación de un componente inconsciente. Más allá de este momento originario que describimos, volvemos permanentemente a sentir la necesidad de “ser contenidos” por otros que ofician como continentes y nos ayudan a “ponerle nombre” a emociones que no comprendemos en nosotros mismos. La elaboración psíquica es un proceso “siempre fallido” sobre el que nunca hay garantías. Sin embargo, en el marco de esta teoría, es condición de posibilidad de nuestra relación con el mundo.

Diversas preguntas, de gran importancia para el mundo de la formación y de la enseñanza, podrían derivarse de este planteo. ¿Cuán importante es la capacidad de elaboración psíquica de un docente, es decir, de conocerse a sí mismo? Así como reconocemos con facilidad la necesidad del análisis contratransferencial en un terapeuta ¿por qué pareciera que la pregunta sobre la propia afectación del docente no parece parte de su tarea? ¿Cuánto afecta la falta de elaboración psíquica -esto es, de construir sentido- al establecimiento de vínculos que hagan del aula un lugar confiable?

En un desarrollo que reconoce raíces teóricas comunes a las de Bion, Winnicott (1991) describirá esa relación primera en la que predomina la identificación proyectiva, en términos de objetos y fenómenos transicionales. Si frente a las intensas proyecciones del bebé, las experiencias buenas predominan sobre las malas, esto es, si la madre se presenta como “suficientemente buena” -ni totalmente presente ni en total ausencia- el bebé estará en condiciones de “crear” objetos como primera forma de contacto con el mundo.

Lo interesante de esta noción, y que es una construcción particular de Winnicott es que esa “creación”, ese objeto al que ha denominado “*transicional*” es simultáneamente algo externo que la madre ofrece y algo interno que el bebé crea. La madre ofrece la posibilidad al bebé de tener la ilusión de que el objeto creado es parte de la realidad. Se trata del “*arte de darle al bebé la ilusión de que lo que él crea a partir de su necesidad e impulso tiene existencia real*” (Winnicott, 2005, p. 150). El vínculo de formación puede constituirse en un espacio transicional, donde quien se forma vive imaginariamente lo que aprende como una creación propia, aun cuando haya sido puesto a disposición por el formador. Al igual que en esa relación primera, podríamos preguntarnos: el objeto creado ¿es externo o interno? Se trata nuevamente de una paradoja que es preciso tolerar. Si esto sucede, habrá condiciones adecuadas para la elaboración psíquica y el aprendizaje.

## LO PARADOJAL COMO INTRÍNSECAMENTE HUMANO

Hemos intentado, desde tres perspectivas diferentes y complementarias, dar cuenta del vínculo intersubjetivo en la enseñanza. Cada sistema de ideas y conceptos pueden ser considerados como lenguajes posibles para poner en visibilidad aspectos particulares de lo que se juega en el encuentro de esa relación.

Como todo trabajo de traducción, el pasaje de una a otra de las hipótesis supone transformaciones de sentido, corrimientos, puesta en visibilidad de aspectos del vínculo y conservación de la opacidad en otros. Ninguna de ellas agota la densidad simbólica y fenoménica que presenta cada nuevo vínculo que establecemos con nuestros estudiantes.

Más allá de las diferencias que habrán podido advertirse entre los distintos modelos, estamos en condiciones, llegados a este punto, de formular algunas ideas generales sobre el vínculo intersubjetivo. No será nuestra intención cerrar lo que hemos abierto sino, abrir nuevas preguntas o cuestiones.

La primera idea que se deriva del análisis realizado refiere al sentido paradjal que adopta lo vincular: relación de implicación como relación que oculta y al mismo tiempo permite el contacto (Devereux, 1977; Ardoino, 1990); contextos de significado diversos que se entrelazan de modo no necesariamente congruentes (Bateson, 1998); seducción libidinal que conecta con el placer, invita, y al mismo tiempo somete, domina (Cifali, 1994); continente psíquico que, siendo externo, pasa a ser interno (Bion, 1980a); objeto transicional que es “creado” y es “real” en forma simultánea (Winnicott, 1991; 2005). En todos los casos la comprensión de lo vincular nos invita a un modo de pensamiento móvil, tolerante de las indeterminaciones. Donde los fenómenos requerirían ser vistos desde más de un ángulo en forma simultánea<sup>12</sup>.

La segunda cuestión, remite al sentido de “enredo”. Con esta palabra quisimos dar cuenta de que nada que involucre fenómenos vinculares podría ser analizado en términos de elementos aislados, de componentes que influyen unos sobre otros. La naturaleza de la ligazón, en cualquiera de las teorías consideradas, exige la mirada de conjunto, en una suerte de “abrazo” a esa madeja, y donde renunciamos a formularnos preguntas por el origen para concentrarnos en develar lo que sucede en el “aquí y ahora” de ese encuentro.

Finalmente, y para concluir, la comprensión de lo vincular siempre nos convoca, nos involucra y nos implica. Ya sea que se trate de un vínculo propio, vivido por nosotros, o de un vínculo analizado desde el rol de investigadores, lo vincular nos impacta, por asociación, vía implicación. Su análisis supone un develamiento nunca completo, ya que no hay garantías sobre los procesos de elaboración psíquica. Se trata de una búsqueda en la que, si nos internamos, vamos ganando en disponibilidad y sensibilidad clínica para conectarnos con el tipo de fenómenos que hemos descrito. De ahí que el análisis de lo vincular requiera inevitablemente de cada uno, un trabajo de retorno sobre nosotros mismos, ya que lo que somos tuvo siempre un origen vincular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, J. (1990). *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire*. Paris: PUF. Traducción mimeografiada.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación. Conferencia impartida el 4 de noviembre de 1997 en el Centro de Estudios sobre la Universidad*. México DF: UNAM.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Bion, W. (1980a). *Aprendiendo de la experiencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1980b). *Experiencias en grupos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E. y Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. En *Revista Sujeto, subjetividad y cultura*, 7, abril, pp. 5-20.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1981). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gage, N. L. (1960). Paradigms for research on teaching. En Gage, N. L. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 94-141). Chicago: Rand McNally.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. XI, (11). pp. 93-113.
- Mazza, D. (8 de julio de 2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Perfil. Pp. 73-79.
- Moguillansky, R. y Nussbaum, S. (2014). *Teoría y clínica vincular. Discusiones clínicas vinculares (Vol.2)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, Á. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 95-138). Madrid: Akal Editor.
- Pichón Rivièrè, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Real Academia Española (1970). Vínculo. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (comps.) *Corrientes didácticas contemporáneas*, (pp.117-156). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (comp.). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, (pp. 9-81). Barcelona: Paidós.

Watzlawick, P.; Beavin Bavelas, J. y Jackson, D. (1997). *Teoría de la comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Winnicott, D. (1991) *Realidad y Juego*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gedisa Editorial.

Winnicott, D. (2005) *La naturaleza humana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

## NOTAS

---

**1** Diversos autores han reconstruido epistemológicamente los problemas de investigación construidos desde la didáctica a lo largo del siglo XX (Gage, 1960; Shulman, 1997; Pérez Gómez, 1985). Si bien el Programa ecológico, al decir de Shulman, incorporó miradas disciplinares diversas para dar cuenta de la complejidad de los medioambientes de clase (la sociología, la antropología, la psicología situada, los enfoques etnográficos) no fue tan frecuente la incorporación de una mirada clínica. La incorporación de una mirada clínica en educación y formación ha sido objeto de nuestro trabajo en los últimos veinticinco años (Souto, 1996; 2000; 2016; Mazza, 2013; 2014).

**2** La doble raíz teórica de Devereux, antropológica y psicoanalítica, le permitirá dar cuenta con gran profundidad de la naturaleza de lo intersubjetivo. De ahí que contribuya a la constitución de lo que se llamó el Etnopsicoanálisis.

**3** El diccionario de la Real Academia Española define “traslapar”: “Del latín *trans*, más allá, y *lapis*, losa). Cubrir una cosa a otra. **2.** Cubrir parcialmente una cosa a otra; como las tejas de un tejado, las hojas de una ventana, etc.”

**4** La idea de objetividad, así como la hipótesis que asume la posibilidad de separación entre sujeto y objeto, ha sido sostenida por la ciencia moderna originada en el siglo XVII y puesta en duda recién en el siglo XX. Proceso de ruptura dado a partir de avances en disciplinas diversas que cuestionaron la idea de absoluto, tal como es el caso de la física relativista, que planteó un espacio y tiempo relativos a la posición del observador.

**5** La noción de “transferencia” da cuenta de una de las conceptualizaciones centrales de la teoría psicoanalítica. A partir del dispositivo de la cura, es posible interpretar que entre terapeuta y paciente se estructura una relación afectiva particular. En algunos casos, relación de carácter positivo (transferencia positiva) por la que el paciente deposita un sentimiento de confianza, afecto y hasta de enamoramiento en el terapeuta; en otros (transferencia negativa) se da una depositación de aspectos hostiles y hasta agresivos que hace que se descalifiquen y desoigan los señalamientos del terapeuta. Uno y otro tipo de transferencia dan cuenta de que en la situación de análisis son reeditadas antiguas relaciones parentales del paciente, siendo justamente esta reedición la que haría posible el análisis. Complementariamente, el analista se ve afectado por aquello que sobre él se proyecta. Freud (1981) llama a esto “contratransferencia”. Su análisis, esto es, la elaboración de la afectación en el terapeuta de lo que se proyecta sobre él, es condición de posibilidad del trabajo de interpretación y del funcionamiento del dispositivo.

**6** En un planteo similar al de Ardoino, pero particularmente referido al vínculo entre el investigador y el objeto de investigación, René Barbier (1977) distinguirá distintos niveles o tipos de implicación: psico-afectiva, estructuro-profesional e histórico-existencial.

**7** Se ha dado en llamar “escuela de Palo Alto” a los desarrollos teóricos y dispositivos de investigación social que surgieron en la postguerra, en la segunda mitad del siglo XX, particularmente en California, Estados Unidos. Puede señalarse que se da allí el surgimiento de la Psicología Social como disciplina que estudia el campo de lo relacional, las relaciones entre el o los individuos y la sociedad en situaciones concretas. Se origina como necesidad de responder a situaciones sociales como la crisis durante la segunda guerra mundial, la reconstrucción económica, social y política de la posguerra, el nazismo, etc. En 1930 George Mead habla de Psicología Social en Estados Unidos. Es el padre del Interaccionismo Simbólico. La Psicología Social se nutre de distintas corrientes de pensamiento dentro de la Psicología y de la Sociología representadas por algunos pensadores europeos que vienen huyendo del nazismo. Tal es el caso de Kurt Lewin, creador de la Teoría del Campo y de la Dinámica de grupos; Jacob Levy Moreno, creador de la Sociometría y del Psicodrama; Elton Mayo, famoso por sus investigaciones sobre las condiciones de trabajo y la necesidad de introducir cambios en la población en sus hábitos alimentarios.

**8** No casualmente la escuela de Palo Alto, bajo la influencia del pensamiento de Gregory Bateson dio lugar a una corriente teórica que se dio en llamar Pragmática de la comunicación. Dicha teoría impulsada fundamentalmente por

Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1977) formuló, entre otros, el axioma de que “toda conducta es comunicación”.

**9** Es justamente el análisis de las situaciones familiares de comunicación paradójicas -esto es, situaciones en las que se emiten mensajes contradictorios en distintos contextos- lo que permitirá a Bateson dar una explicación a la génesis de la esquizofrenia.

**10** Rêve en francés significa sueño. Rêverie refiere al sentido de “ensoñación”, que da cuenta de un modo de conexión particular, no consiente, que permitiría esta relación continente-contenido entre la madre y el bebé, hasta tanto éste desarrolle su propio continente psíquico.

**11** Hablamos de continente psíquico para referirnos metafóricamente a un espacio, a un reservorio, donde son depositadas emociones y contenidos desconocidos por nuestra conciencia. Toda relación intersubjetiva supone en alguna medida esta posibilidad de aceptar, de recibir y tolerar dentro del propio psiquismo las proyecciones de otro sujeto. El ejemplo paradigmático es el de la relación entre el bebé y quien oficia de madre. Sin embargo, se hace necesaria la puesta en juego de este “continente” en cualquier otra relación que suponga una función de sostén (la relación médico-paciente; maestro-alumno, etc.). Somos continentes para otros, al tiempo que proyectamos aspectos de nuestro propio psiquismo en otros.

**12** Se trataría de un modo de pensamiento propio de la mirada clínica. Bion (1980b) llamó a esto “visión binocular” para dar cuenta, en el marco de su teoría de los grupos, de la necesidad de observar un fenómeno desde más de una perspectiva o hipótesis.

SECCIÓN

---

# ARTÍCULOS

34 - 1

## Políticas educativas tendientes a la democratización de los Institutos Superiores: entre intentos regulatorios y prácticas inclusivas en el Instituto de Formación Docente N° 3

Educational policies aiming at the democratization of Higher Institutes of Teacher Training: Regulatory attempts and inclusive practices at the Higher Institute of Teacher Training N° 3

*María Soledad Boquin*  
*Universidad Nacional del Sur – ISFD N° 3, Argentina*  
soledad.boquin@uns.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-380>

Recepción: 13 Septiembre 2022

Aprobación: 24 Febrero 2023

### RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de los alcances de las políticas educativas dirigidas a la generación de procesos de democratización que tuvieron lugar en las últimas dos décadas en los Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires. Interesa conocer su puesta en acto en la vida institucional del Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza” en la localidad de Bahía Blanca desde la perspectiva docente teniendo en cuenta las legislaciones educativas que motorizaron estas transformaciones en los planos interno y externo. A través de entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de docentes de la mencionada institución, quienes fueron partícipes de estas traducciones normativas en el período arriba indicado, se indagó sobre resistencias, cambios y continuidades en cuanto a su participación institucional como así también en torno a nuevos sentidos otorgados a sus prácticas, generando esto último mayores niveles de inclusión estudiantil.

**PALABRAS CLAVE:** institutos superiores de formación docente, políticas educativas, democratización, inclusión.

**ABSTRACT:** The main objective of this paper is to render the scopes of educational policies aimed at the development of democratization processes that took place during the last two decades at Higher Institutes of Teacher Training in the province of Buenos Aires. It is of special interest to analyze their implementation at the Higher Institute of Teacher Training N° 3 “Dr. Julio César Avanza” in the city of Bahía Blanca, from a teaching perspective, considering that educational legislation led to changes in the internal and external aspects. By means of semi-structured interviews to a purposive sample of teachers who are members of the institution and were responsible for the compliance of such regulations during the aforementioned period of time, a line of inquiry about resistances, changes and continuities was conducted, regarding their institutional participation as well as around new facets granted to their practices, thus fostering greater levels of student inclusion.

**KEYWORDS:** higher institutes of teacher training, educational policies, democratization, inclusion.

## INTRODUCCIÓN

Las agendas de los países de la región paulatinamente han ido incorporando debates en torno al derecho a la educación en el nivel superior (IESLAC, 2017) estimulando políticas educativas de diverso tenor en torno a la democratización de estas propuestas. Chiroleu (2008) distingue dos

planos<sup>1</sup> en lo que a procesos institucionales democratizadores respecta aclarando que no tienen, necesariamente, que darse en forma conjunta.

Por un lado, puede hablarse de democratización interna haciendo referencia a la participación -en diferente proporción según los casos- de los estamentos en el gobierno (docentes, graduados, estudiantes, etc.). Con la denominación democratización externa, por su parte designa la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria... (p.20).

En cuanto a este último plano la autora afirma que “la democratización externa en el nivel superior ingresa a principios de siglo en las agendas de los gobiernos latinoamericanos dando lugar a la formulación de políticas públicas de diverso tenor que procuran atender/contener esta problemática” (2017, p.19) partiendo de la idea de que una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social.

La permanencia y el egreso estudiantil plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel no obligatorio con una arraigada tradición de selectividad (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016). En nuestro país si bien, existen intentos tendientes a mayores tasas de cobertura, como contrapartida, también se visualizan índices crecientes de fracaso académico y abandono en aquellos sectores juveniles provenientes de hogares de bajos recursos, de facciones étnicas, agravándose estas situaciones, por cuestiones relacionadas al género y a minorías sexuales disidentes (Ezcurra, 2011; Álvarez y Conci, 2019). La necesidad de profundizar lineamientos normativos para la concreción de programas gubernamentales socio-educativos tendientes a la retención de estas poblaciones se ha vuelto una cuestión primordial en el nivel.

En el presente trabajo, por cuestiones de extensión, no se profundizará sobre el complejo surgimiento de la educación superior terciaria en nuestro país, aunque se vuelve necesario tener en cuenta algunas cuestiones en pos de comprender el devenir de los procesos de democratización que acaecieron en este subsistema, haciendo especial referencia a las políticas educativas dirigidas hacia los Institutos Superiores de Formación Docente y/o Técnica, (ISFD/T en adelante). Esta génesis se caracterizó por una errática diversificación de instituciones (Boquin, 2018) que hicieron de la heterogeneidad su rasgo dominante estructurando, en la actualidad, su oferta formativa en un sistema binario donde conviven con las propuestas universitarias. La falta de articulación entre estos componentes pone en jaque, permanentemente, el carácter sistémico del nivel superior pudiéndose entender como un “conglomerado de instituciones” (Chiroleu, 2013, p. 286) en donde predomina la dispersión y la superposición de ofertas más allá de la existencia de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior creados a partir de la Ley de Educación Superior.

Múltiples variables explican el desordenado crecimiento del nivel en los últimos 40 años marcado por un avance privatista, tanto en el ámbito universitario como de los ISFD/T, en conjunción con la necesidad de acceso a mayores credenciales educativas. Es así que a partir de la década del '90 hasta el primer decenio del siglo XXI aumenta un 30% la cantidad ISFD/T (Davini, 2005; Sverdlick, et al. 2005; Aguerrondo y Vezub, 2008).

Con respecto a la convivencia entre ISFD/T y propuestas universitarias, desde la bibliografía existente, se concibe a las propuestas ofrecidas por los primeros como respuestas tendientes al logro

de mayores niveles de equidad socio-educativa ya que algunos sectores juveniles, que por múltiples causales no eligen y/o desertan de los formatos universitarios, quedarían relegados de la educación superior (Álvarez y Dávila, 2005; Sigal y Wentzel, 2005; Gallart, 2006). Este abordaje estimula el debate sobre la democratización del acceso y permanencia en el nivel para determinados colectivos juveniles en tanto reclamo por la ampliación del derecho a la educación superior. Numerosos estudios (Landinelli, 2009; García de Fanelli y Jacinto, 2010) abordan fenómenos de segmentación y acceso diferenciado a estos circuitos educativos. Algunos de los factores condicionantes de la elección de un formato por sobre el otro serían los siguientes: nivel educativo de la familia, nivel socioeconómico, género y expectativas estudiantiles de inserción laboral.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto se decidió llevar adelante un trabajo exploratorio cuyo objetivo fue reflexionar sobre los alcances de las políticas educativas dirigidas a la generación de procesos de democratización en los ISFD en las últimas dos décadas<sup>2</sup>. Específicamente interesó indagar cómo fue su puesta en acto (Ball, et al., 2012) en el devenir institucional del ISFD N°3<sup>3</sup> “Dr. Julio César Avanza” de la localidad de Bahía Blanca desde la perspectiva docente. Para esto se tuvieron en cuenta las legislaciones educativas básicas y derivadas<sup>4</sup> que dirigieron estas transformaciones.

Partiendo de considerar a las instituciones educativas como “ensamblajes sociales que rechinan”<sup>5</sup> (Ball et. al., 2012, p. 70), siendo heterogéneas y estando atravesadas por luchas y contradicciones, la pregunta que estructuró el presente trabajo giró en torno al impacto de esta serie de políticas educativas democratizadoras en sus vertientes interna y externa (Chiroleu, 2008) desde la mirada de quienes se desempeñaron/desempeñan como docentes en esta institución. Es así que a continuación se presentarán algunas aristas de cómo se vivenciaron estas traducciones (Ball, 1993) llegando, en ocasiones, a reestructurar los niveles de participación de la comunidad educativa como así también sus prácticas docentes, las que impactaron en mayores niveles de inclusión.

A partir de un proceso de rastreo e identificación de las legislaciones nacionales y jurisdiccionales<sup>6</sup> básicas y derivadas (Giovine y Suasnábar, 2013) se analizaron los aspectos más enfatizados, haciendo foco en las ideas fuerza incidentes, junto a los conceptos más renombrados en esta documentación oficial en torno a los procesos democratizadores en los ISFD. De esta sistematización surge la posibilidad de llevar adelante entrevistas<sup>7</sup> semiestructuradas a directivos/as, asesores/as pedagógicos/as y profesores/as del ISFD N°3. En esta etapa se buscó comprender las vivencias docentes en torno a este proceso de “hacer políticas” democratizadoras en territorio dando cuenta de sus variadas interpretaciones. Este proceso de traducción multidimensional dio lugar a diversas formas de concreción en términos de cambios y continuidades en la participación institucional docente como así también en la modificación de sus prácticas lo que terminó impactando en mayores niveles inclusivos.

## 1. Hacia una nueva institucionalidad en los ISFD/T. La creación de órganos colegiados tendientes a mayores niveles de representatividad

Como se anticipó en el apartado anterior en la actualidad coexisten, desde lo normativo en el nivel superior, el subsistema universitario y las propuestas de ISFD/T como circuitos diferenciados en varios aspectos. En lo que hace a variables institucionales, académicas y administrativas los ISFD/T no gozan de los niveles de autonomía que caracterizan a las universidades dependiendo de las autoridades ministeriales provinciales. Tampoco se auto-gobiernan ni tienen autonomía académica estando ceñidas, en lo que a su coordinación jurisdiccional respecta, al Consejo Provincial de Educación Superior. Por último, si nos remitimos a la articulación con propuestas de grado este proceso se concreta de manera muy esporádica, aunque en los últimos veinte años se comienza a vislumbrar una interesante oferta de ciclos de complementación curricular, en su mayoría arancelados, ofrecidos por universidades estatales y privadas (Boquin, 2016).

En lo que va del nuevo milenio pueden reconocerse intentos sostenidos de revaloración y reconocimiento de los ISFD. Se vuelve necesario mencionar aquí la reforma de raigambre neoliberal que atravesó durante estos años al sistema educativo, generando una transformación curricular sin precedentes escenarios para los ISFD los que a partir de fines de los años 90 comienzan a contar con una oferta formativa de profesorado para tercer ciclo de la EGB y polimodal cuyos planes aun hoy siguen vigentes. Quizás un significativo antecedente lo constituya el *Plan Nacional de Formación Docente* (Res. CFE 23/07 y 30/07) en donde se cimientan las bases de un proceso de construcción de una nueva institucionalidad. A partir de este momento se les atribuyen funciones de investigación y extensión, en tanto instancias de producción de saberes sobre la enseñanza erigiéndose como ejes vertebradores identitarios, que se suman a la formación docente inicial y continua. Esta ampliación de funciones si bien es anunciada un año antes en la Ley de Educación Nacional 26206/06 -LEN en adelante- art. 72, se concretiza en el 2008 en una primera convocatoria de proyectos de investigación dirigida a profesores/as y estudiantes de ISFD/T generando sentimientos de profesionalización docente y pertenencia institucional.

*No podemos ser educación superior sino hacemos investigación y extensión* (Ex. Regente del ISFD3 rememorando las palabras de quien fuera director de Educación Superior de la Pcia. De Buenos Aires durante el 2006-2007 Mg. Jorge Huergo).

En cuanto a intentos de democratización del subsistema de los ISFD/T y, teniendo como base el art. 30 de la Ley Provincial de Educación 13688/07 -LPE en adelante- se establece la creación de órganos colegiados de gobierno regionales, jurisdiccionales e institucionales tales como el Consejo Provincial de Educación Superior (CPES), el Consejo Regional de Directores/as y el Consejo Académico Institucional (CAI).

El CPES comienza a funcionar en septiembre del 2010 en la ciudad de La Plata como cuerpo colegiado supra institucional con funciones de orientación y asesoramiento abriendo espacios de participación compuestos por representantes de claustro directivo, docente y estudiantil (Res. 4042/09). Este órgano de orientación y asesoramiento tendrá participación en la delineación de políticas integrales de formación inicial, continua e investigación y extensión en el sistema formador

de nivel superior intentando constituirse como un espacio de autonomía para los sectores involucrados.

*Empezamos a viajar a La Plata todos los meses y nos encontrábamos con otros profes de superior de las 25 regiones de la provincia. Intercambiábamos sobre cuestiones que tenían que ver con mecanismos para mejorar nuestras propuestas educativas y consolidar al grupo de estudiantes que pasaban por el instituto. También nos acompañaban los representantes estudiantiles...fue una época intensa pero linda. Me acuerdo que en ese primer año estuvimos abocados a la conformación del reglamento del funcionamiento del CPES (Representante del claustro docente en el CPES del ISFD N°3-2010).*

En lo que respecta a la democratización interna de los ISFD/T la Res. 2383/05 estimula la creación del CAI como instancia de participación y asesoramiento en pos de crecientes niveles de democratización intra institucional. Dos años más tarde la LPE, en su art. 31, indica que estará integrado en forma *ad honorem* por sus miembros representantes de los tres claustros siendo sus funciones asesorar al cuerpo directivo en todas las cuestiones de interés institucional. En la misma línea la Res. CFE 72/08 en su art. 7 busca

garantizar principios que caracterizan una gestión democrática en las instituciones mediante la participación de docentes, estudiantes y graduados para la consulta, toma de decisiones e instancias de control que aseguren el carácter público de las acciones, como también la legitimidad en el acceso y ejercicio de los roles y funciones de los integrantes de las instituciones, de las instancias de representación previstas y de las decisiones que se adopten.

Es así que en la Resolución N° 4044/09 se dicta el marco normativo que reorganiza su constitución y funciones. Aguerrondo y Vezub (2011) afirman que para finales del 2010 todos los ISFD/T de la jurisdicción incluían la figura de este órgano cuya composición, funciones y atribuciones variaban según la manera en que estas normativas fueron interpretadas y asumidas en cada una de las instituciones a partir de su tradición e historia, de la cultura existente en torno a la autonomía y la toma de decisiones colegiadas o más centralizadas en la figura de los/as directivos/as. Respecto de la traducción de estas políticas en el ISFD3 se evidenciaron diversas repercusiones en la vida institucional. Ahora bien, cabe preguntarse por sus alcances en tanto mecanismo de poder y representatividad institucional siendo que desde su constitución no ha dejado de dinamizar un campo de fuerzas e intereses que pusieron en jaque el verticalismo que caracterizaba a estas instituciones.

*A partir del 2006 comienza a concertarse el CAI en Avanza. Esos años fueron de muchos cambios que trajeron aire fresco en cuanto a la participación democrática, en primer lugar, de los docentes y, gradualmente, años más tarde el protagonismo lo empiezan a tener los estudiantes hasta llegar al punto culmine en donde el centro de estudiantes no falta a ninguna sesión...El CAI si bien su función es consultiva marca la agenda...Esto no fue nada fácil para la gestión pero a la vez fue enriquecedor (Ex. Miembro del equipo de conducción del ISFD N°3 2006-2016).*

*Lo que se vive en el CAI es como un parlamento mínimo, pero que no llega a ser tal... hay mucha disputa ya que todo tema controversial, por ejemplo: mesas de mayo, apelaciones de concursos, tratamiento excepcional de equivalencias, etc. se define allí. Si bien es un órgano consultivo la dirección no puede hacer oídos sordos a lo que*

*allí sucede y en ese sentido, si bien no tenemos como en la universidad claustros con voto, es una limitante para el equipo directivo* (Profesora representante docente en el CAI desde 2012-2014/ 2016-2018).

Estas dinámicas institucionales, en contextos de traducción normativa, encarnan complejos procesos docentes intra e intersubjetivos los que modifican, generan resistencias y delimitan nuevos horizontes incidiendo en un sinnúmero de situaciones socio-educativas. Significados alternativos habilitan nuevas miradas y desedimentan prácticas sujetadas por un recorrido histórico situado en medio de la generación de dispositivos estructurados. Todo esto decanta en intentos de democratización externa que alternan entre lo instituido y lo instituyente a la vez que posibilitan otras formas de transitar y participar en el gobierno del ISFD N° 3.

## **2. La democratización externa y el énfasis en las trayectorias estudiantiles como concepto estelar de las políticas de inclusión en los ISFD/T: entre dispositivos y prácticas socio-político- pedagógicas situadas**

Camilloni (2008) da cuenta del carácter polisémico del término inclusión, el que convoca a reflexiones situadas junto a progresivas redefiniciones históricas ya que se encuentra, en la actualidad, de modo omnipresente en todas las formulaciones de las políticas públicas de la región. En el nivel superior, desde la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, desarrollada a principios de junio del 2008 en la ciudad de Cartagena de India, se recomienda ampliar las políticas de inclusión para el ingreso e instrumentar mecanismos de apoyo público al colectivo estudiantil. Este desafío implica superar la contradicción que la no obligatoriedad y la búsqueda de patrones de calidad suponen aspectos que terminan excluyendo per se a grandes sectores de la población.

Teniendo en cuenta que un alto porcentaje de estudiantes que deciden transitar por los ISFD son mujeres jóvenes que en su gran mayoría son primera generación que accede al nivel (Enseñar, 2017) se propone indagar sobre la bajada situada de estas políticas inclusivas tendientes a la retención escolar de este colectivo estudiantil siendo que esta franja de estudiantes se considera, en la Comunicación 5/2020, como un grupo altamente vulnerable en términos socio-pedagógicos.

En este sentido el concepto estelar que emerge de esta revisión legislativa de los últimos 20 años en relación a procesos de inclusión en los ISFD/T es, sin duda, el de trayectorias formativas, académicas, escolares, etc. entendidas como aquellos recorridos estudiantiles enfocados, inicialmente, desde una mirada teórica (Terigi, 2010).

En las resoluciones y comunicaciones de este periodo prima la enumeración de requisitos formales para el tránsito gradual por estas instituciones (condiciones para el ingreso, equivalencias, sistema de correlatividades, etc.). Es así que se insta a favorecer procesos de alojamiento institucional para facilitar la filiación, permanencia y egreso invitando a la reflexión y resignificación de las prácticas docentes junto con la corresponsabilidad que estas implican.

*Allá por el 2008/9, por esos años todas las normativas, resoluciones, comunicaciones mencionaban el concepto de trayectorias educativas. Creo que Terigi no pensó nunca que iba a ser tan camisetaado ese término (Se ríe).*

*Si bien fuimos tomando poco a poco consciencia de que como docentes podíamos aportar a que este tránsito sea más aceitado en ocasiones parecía que estábamos frente a un discurso vacío (Docente del ISFD N°3 desde el 2004 hasta el 2018).*

En la Res. 4026/03 se focaliza en el período de ingreso entendido como instancia fundante y transicional de las trayectorias estudiantiles, con carácter propedéutico, diagnóstico y orientador no circunscribiéndose, únicamente, a cuestiones relacionadas con la alfabetización académica.

*Si bien el taller inicial empieza siendo en los primeros años un dispositivo estructurado desde la lógica de la comprensión y producción de textos académicos, con el tiempo va más allá de estos aspectos...tiene que ver con acompañar a los estudiantes en este tránsito hacia esta nueva institucionalidad en sentido integral: nuevos modos de desenvolverse, pedidos de certificados, reconocimiento de normativa, horarios de cursado y exámenes (Docente del ISFD N°3 desde el 2006 hasta la actualidad).*

A partir de estos documentos se incentivan acuerdos intrainstitucionales sobre prácticas sociopedagógicas de andamiaje generando condiciones de filiación institucional para las y los ingresantes. Es así que estas propuestas de organización de la enseñanza, relacionadas inicialmente con la alfabetización académica, comienzan a pensarse más allá de las fronteras temporales que implica un curso inicial atendiendo a variables procesuales que tendrán lugar durante el primer año en pos del sostenimiento de la cursada estudiantil.

Reafirmando la importancia de esta primera instancia formativa la Res. CFE N° 72/03, vinculante a todas las jurisdicciones provinciales, centra su mirada en el sujeto en formación y compromete la intervención de las instituciones formadoras. Años más tarde en el ámbito de la provincia de Buenos Aires la Res. 4043/09, en la que se establece el Régimen Académico Marco para los ISFD/T, consolida la concepción de ingreso como acompañamiento diferenciándolo de procesos meritocráticos y selectivos. Aquí se afirma categóricamente que este período es entendido como “parte de un sistema integral de ingreso al nivel superior que implica un continuo acompañamiento metodológico y académico con la finalidad que las y los estudiantes afiancen su trayectoria en profunda vinculación con el conocimiento de sus múltiples manifestaciones culturales” (Capítulo I- Ingreso).

Otro antecedente que impactó significativamente en la organización del trabajo docente por ende en las trayectorias estudiantiles fue la creación del cargo de jefe/a de área (Res. 2383/05- Capítulo VIII “Del Ámbito Técnico-pedagógico” – Artículo 24) como integrante del Equipo de Conducción de los ISFD/T que atiende cuestiones vinculadas a las prácticas docentes y sus impactos en las trayectorias estudiantiles. Este dispositivo de *asesoramiento, seguimiento y, en repetidas ocasiones, de contención emocional* (Jefa de Área- ISFD3) funciona en el ISFD3 desde el año 1999 ingresando en la escena institucional de la mano de la creación de los profesados de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal de Historia y Lengua y Literatura. Actualmente quienes se desempeñan en estos cargos perciben como difusos los límites de su accionar, aunque no por esto menos gratificante.

*Desde mi rol muchas veces se desdibujan los límites de mi trabajo... hasta dónde puedo y hasta dónde debo orientar ya que muchas veces tengo que mediar entre directivos, docentes y estudiantes. Trato siempre de privilegiar el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, aunque no siempre es tan clara esta frontera (Jefe de Área 2, ISFD N°3).*

Si bien esta tarea se constituye como un rasgo distintivo de los ISFD/T, diferenciándose de otras figuras como las del/la preceptor/a, las/losestudiantes ingresantes significaron su función de andamiaje y orientación en el contexto de pandemia como clave para sostener las trayectorias estudiantiles en esos tiempos complejos (Ciccione et. al., 2021).

En cuanto al reconocimiento de la sustantividad política en la vida de los ISFD/T se manifiesta como derecho estudiantil, en la arriba mencionada Res. N° 2383/05, su participación en el gobierno institucional. En esta línea, la Res. 4900/05,<sup>8</sup> impulsa la conformación de los Centros de Estudiantes en los ISFD/T como ámbitos de participación democrática.

*Me acuerdo que allá por el 2006 se forma la primera agrupación estudiantil en el ISFD3 de la mano del Profesorado de Historia. Desde ese momento hasta la fecha ha tenido mucha visibilidad la participación política estudiantil en el instituto bajo diversas y marcadas diferencias entre los mandatos de cada agrupación. Con algunos tuvimos mejor relación que con otros, llegando a momentos extremos, como la toma del instituto en 2018 por cuestiones edilicias... En definitiva el Centro de Estudiantes siempre generó movimiento en la vida institucional y no pasó desapercibido (Docente del ISFD N°3 desde el 2003 hasta la actualidad).*

Es así que estas invitaciones desde la normativa se traducen en la gesta de espacios institucionales de diálogo no exentos de marcadas rispideces en torno a la circulación capilar del poder en el ISFD N°3.

*Creo que la falta de madurez tanto de docentes como de estudiantes, por un lado, algunas agrupaciones estudiantiles, principalmente las que estaban ligadas a los partidos políticos no eran percibidos de la misma forma que aquellas apartidarias. Muchas veces las demandas de los primeros eran consideradas como ataques directos a la gestión. Por otro lado, otros grupos estudiantiles no aceptaban ningún tipo de control institucional reglamentado... entonces nos situábamos en lógicas anárquicas (Docente del ISFD N°3 desde el 2009 hasta la actualidad)*

Para finalizar este análisis resulta imprescindible mencionar la creación de la figura de Coordinadores/as Institucionales de Políticas Estudiantiles (CIPes), en el año 2011, como parte de una estrategia del INFoD, en acuerdo federal con las Jurisdicciones, para fortalecer las trayectorias académicas entendiéndolas como parte del equipo ampliado de políticas estudiantiles en cada jurisdicción (Res. CFE 188/12).

*Como CIPes no voy a poder intervenir mucho en aquellas trayectorias que van directo al abandono por ciertas cuestiones, generalmente vinculadas con carencias materiales y económicas, pero lo que sí puedo hacer desde el rol es darles significatividad. Qué su formación docente inicial sea intensa... el año pasado (2019) participamos de numerosos eventos que fueron muy enriquecedores y de eso los estudiantes no se olvidan (CIPes del ISFD N°3 desde el 2016 hasta la actualidad).*

Sus prácticas giran en torno a creación de canales de diálogo entre estudiantes, profesores/as y directivos/as, como así también vínculos entre el instituto y el resto de la comunidad. Por otro lado, se vuelve necesario mencionar que estos dispositivos funcionan dentro de los ISFD/T bajo lógicas de contratación laboral precaria, impactando esta cuestión en ocasiones en la ejecución de este rol.

*Les CIPes trabajan en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, desarrollando diversos proyectos que van desde tutorías entre pares, pasando por encuentros, hasta talleres extracurriculares para promover el ingreso, la permanencia y el egreso. Si bien trabajan difundiendo programas focalizados como*

*becas también difunden diferentes actividades de formación docente y capacitación, promoviendo instancias de reflexión y debate sobre problemáticas sociales actuales del instituto. Es una pena que su cobro no sea regular porque dificulta su continuidad (Miembro/a del actual equipo de Conducción del ISFD N°3).*

## REFLEXIONES FINALES

La pregunta en torno a cómo el cuerpo docente del ISFD N° 3 experimentó esta serie de políticas educativas -tendientes a la democratización interna y externa- surge de traducción de un corpus legal denso -entendido como discursos de orden (Giovine, 2012)- en usos institucionales que conllevaron a mayores niveles de participación y cogobierno teniendo en cuenta la representación paritaria de los claustros. Desde su vertiente externa estas normativas también fueron invitaciones al redireccionamiento de prácticas docentes en pos de la ampliación de las bases sociales del estudiantado en esta institución.

En ambos planos se vivenciaron como ordenadoras y estructurantes de una paulatina “nueva institucionalidad”. Por un lado, se avizoró la aparición de nuevos sujetos colectivos que comienzan a visibilizar las demandas y reclamos de los claustros docentes y estudiantiles conllevando nuevas asunciones y formas de ejercer el poder en esta institución a través del particular dinamismo de los órganos de asesoramiento. En el caso del CAI es indudable que su impronta, aun como órgano de carácter consultivo y asesor del equipo de conducción, no ha pasado desapercibida gestando nuevos espacios de poder, aunque resta avanzar hacia la concretización de funciones resolutorias con mayores niveles de participación reglamentados.

Con respecto a las diversas interpretaciones de la letra normativizada emergen estrategias y dispositivos como intentos de democratización externa poniendo énfasis en el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles como concepto estelar de las políticas de inclusión practicadas en el ISFD N°3. Es así que desde la perspectiva docente se estructuraron nuevos roles y figuras junto con el abono de reflexiones y prácticas socio-político-pedagógicas que hacen más significativo el tránsito de las y los estudiantes por esta institución tratando de evitar el desgranamiento de la matrícula. Si bien la traducción de estas políticas educativas generó tensiones en el cuerpo docente que llevaron a repensar la identidad de los ISFD, poniendo en debate cuestiones vinculadas al mérito, a las corrientes normalistas y la inclusión como mandato socio-educativo, es reconocido este avance por las y los docentes entrevistados/as que, por otro lado, insisten en demandas gubernamentales en cuanto a mayores coberturas de programas socioeducativos para este sector estudiantil.

Ahora bien, para finalizar se abre la pregunta sobre la democratización de estos espacios escolares en cuanto a su apertura a acciones tendientes a la participación multisectorial más allá de lo gubernamental. Entendiendo que en este subsistema son escasas las prácticas de articulación con otras redes sociales o actores de la sociedad civil; con otros espacios educativos que actúen como trama de contención, control y direccionamiento de estas poblaciones que concurren a los ISFD/T, cabe preguntarse por los límites de las permanencias de algunos grupos estudiantiles en escenarios socio-educativos cada vez más heterogéneos y fragmentados, en ocasiones al límite del gobierno de la pobreza, que intentan mantenerse en el nivel superior. En el plano escolar de los ISFD/T no se

incorporaron mayormente organizaciones de la sociedad civil a la tarea de gobierno Giovine (2012), como sí lo hicieron en los niveles precedentes en pos de su filiación social. Resta reflexionar, en el marco de sociedades cada vez más desiguales por la provisionalidad de estos amarres que, en definitiva, sostienen las trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Para ahondar sobre estas temáticas se vuelve fundamental conocer la diversidad de voces estudiantiles, las que nos ofrecerán otras versiones de la puesta en acto de estas políticas educativas junto a sus vivencias, demandas y resistencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2008). *Las Instituciones terciarias de formación docente en la Argentina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89789/Las%20instituciones%20terciarias%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20la%20Argentina.pdf?sequence=1>
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). *Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico*. EDUCAR, 47(2), pp. 211-235.
- Álvarez, M. y Conci, M. (Comp.) (2019). *Caracterización y democratización de la educación superior en Mercosur*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: [http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Libro\\_Reales\\_-16-11.pdf](http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Libro_Reales_-16-11.pdf)
- Alvarez, M. C. y Dávila, M. (2005). *La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*. Documento de trabajo N° 141. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), pp. 10-17.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Boquin, M. S. (2016). Tendencias socio-educativas en el acceso al nivel superior. Circuitos diferenciados, paralelos e inconexos en la ciudad de Bahía Blanca. III Congreso Internacional de Educación "Formación de Sujetos y Prácticas". Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.
- Boquin, M. S. (2018) Notas sobre el devenir de la educación terciaria en Argentina. Ensayo de una periodización en el marco de las políticas educativas y los factores socio-económicos que incidieron en su génesis. XV Encuentro del Corredor de Ideas del Cono Sur. X Coloquio Internacional de Filosofía Política. UNS - CONICET, Bahía Blanca.
- Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*. 2(1), pp. 1-12. Dezebrombo.
- Cambours de Donini, A. M. y Goristiaga, J. (Coords.) (2016) *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Chiroleu, A. (2008). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades. UDUAL*. LIX, 40, 19-28.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología* 22(2), abril-junio, 2013, pp. 279-304.
- Ciccione, R., Hegler Hernández, R., Ledesma, J., Monzón, S. y L. Ortega (2021) Prácticas pedagógicas de acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes del primer año del profesorado de inglés del ISFD 3 - ciclo lectivo 2021. VI Jornadas Nacionales Profesora Eva Rossi "Pedagogía y Ternura para una enseñanza democrática y Diversa, ISFD N° 3, 17 y 18 de junio, Bahía Blanca.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2009). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles educativos*, 31(125), pp. 90-108.

- Davini, M. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DNGCyFD.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gallart, M. A. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?*. Montevideo: Cinterfor-OIT.
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, IISUEUNAM/Universia, 1(1), 58-75.
- Giovine, R. y Suasnábar, J. (2013). Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En C. Tello y M.L. Almeida (comps.) *Estudios Epistemológicos no campo Pesquisa em Política Educacional* (pp.193-228). Campinas: Mercado de Letras.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- IESLAC (2017). *Los deberes sociales y territoriales de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Colección 25° Aniversario. Vol. 26.
- Landinelli J. (2009). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A.L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 155-178). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Enseñar (2017) *Evaluación Diagnóstica. Estudiantes avanzados de carreras docentes*. Disponible en <https://www.mendoza.edu.ar/se-presentaron-los-resultados-de-la-evaluacion-diagnostica-ensenar-2017-sobre-la-formacion-docente/>
- Sigal, V. y Wentzel, C. (2005). Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales. En V. Sigal y M. Dávila (Coords.). *La educación superior no universitaria argentina* (pp.7-23). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Belgrano-Siglo XXI editores.
- Sverdlick, I., Ferrari, P. y A. Jaimovich (2005). Desigualdad e inclusión en la Educación Superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. *Ensayos e Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas* (9).
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo* (100), Abril 2010, pp. 74-78.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

## NORMATIVAS

- Ley N° 26.206/06. Buenos Aires, Argentina. Disponible en [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ley Provincial de Educación N° 13.688. Buenos Aires Argentina. Disponible en <https://www.suteba.org.ar/download/ley-de-educacin-provincial-43873.pdf>
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 72/03. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>

- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 72/08. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 188/12. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4026/03. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4900/05. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 2383/05. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4042/09. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4043/09. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 4044/09. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Comunicación de la Provincia de Buenos Aires N° 4/17. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Comunicación de la Provincia de Buenos Aires N° 5/20. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Documento de Apoyo N° 1/17. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>
- Documento de Apoyo N° 1/18. Disponible en <https://des-bue.infed.edu.ar/sitio/normativa/>

## NOTAS

---

**1** Si bien la autora circunscribe los procesos de democratización interna y externa al contexto universitario estas nociones se consideraron como posibles estructuradores teórico/prácticos del presente trabajo en el ámbito del ISFD N°3.

**2** Por motivos de extensión no se tuvo en cuenta el corpus legislativo sancionado durante el período de pandemia por COVID-19.

**3** La numeración de este ISFD obedece a la consecutividad histórica fundacional de estas unidades académicas en la provincia de Buenos Aires. El ISFD 3 “Dr. Julio César Avanza” surge en 1950 como Instituto Superior de Pedagogía y desde entonces ha sido ampliamente reconocido por su formación académica siendo elegido por muchos/as estudiantes de la localidad y región. Según los registros oficiales de estos últimos 20 años, se ha evidenciado un aumento considerable de la matrícula, llegando a duplicarse desde el 2016 y manteniéndose hasta la fecha. En la actualidad transitan 1800 estudiantes por estas propuestas de formación docente inicial desgranándose esta matrícula considerablemente en los primeros años de las carreras.

**4** Leyes Nacionales, Provinciales, Resoluciones del Consejo Federal de Educación, Resoluciones provinciales, Comunicaciones de la DFDI.

**5** Si bien estos autores centran sus investigaciones en cuatro escuelas secundarias londinenses bajo la premisa de que los centros educativos hacen política educativa desde sus realidades cotidianas y su contexto social y material se consideró que estas teorizaciones podrían ser aplicadas a las dinámicas institucionales de los ISFD/T.

**6** Se consideró a estos textos legales como “analizadores de las políticas en tanto hacen hincapié en el carácter relacional, histórico, plural, heterogéneo y conflictivo del proceso de elaboración y definición de la legislación que

---

regula y direcciona- y a la vez limita a- los sistemas educativos” (Giovine y Suasnábar, p. 3, 2013). En este proceso de sistematización normativa se trató de tener en cuenta la coexistencia y superposición de diferentes temporalidades, lógicas, racionalidades y lenguajes para luego visualizar cómo estas interfirieron en la puesta en acto, resistencia y renovación del conjunto de prácticas institucionales.

**7** Durante los años 2019-2020 se llevaron a cabo 25 entrevistas a personal docente que desempeñó distintas funciones docentes en el ISFD N°3 durante los últimos 20 años.

**8** En consonancia con la Ley N° 23.849 -Convención Internacional de los Derechos del Niño- consagrada por el art. 75 inc. 22 de la Constitución Nacional, el artículo 43 inc. e) de la Ley Federal de Educación N°24.195 (vigente en ese momento), el artículo 13 inc. b) de la ley N°24.521- Nacional de Educación Superior- y el art. 21 inc. e) de la ley 11.612- Provincial de Educación (vigente en ese momento).

## Crterios de evaluaci3n y transiciones entre niveles educativos: una aproximaci3n metodol3gica

Evaluative criteria and transitions between educational levels: a methodological approach

*Oscar L. Graizer*  
*Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*  
 ograizer@campus.ungs.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-381>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691002>

*Ver3nica Acosta Salinas*  
*Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*  
 veroacostasalinas@gmail.com

*María Adanero Marcos*  
*Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*  
 madanero@campus.ungs.edu.ar

*Silvina Cimolai*  
*Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*  
 scimolai@campus.ungs.edu.ar

*Gabriela Alejandra Toledo*  
*Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*  
 gtoledo@campus.ungs.edu.ar

Recepci3n: 22 Diciembre 2022  
 Aprobaci3n: 16 Marzo 2023

### RESUMEN:

El artculo presenta las elaboraciones te3ricas y metodol3gicas de un estudio desarrollado en escuelas del conurbano bonaerense sobre las prcticas de evaluaci3n en las transiciones entre niveles del sistema educativo. A partir de los resultados emp3ricos obtenidos, se expone la discusi3n sobre la transformaci3n del objeto de estudio inicial del proyecto que se enfocaba en la categoría de “eventos evaluativos” a la conceptualizaci3n de “criterios de evaluaci3n”, siguiendo los aportes de la teoría de Basil Bernstein. Se toman a los criterios de evaluaci3n como constructos que permiten identificar la variaci3n de las expectativas de los y las docentes en las transiciones entre niveles educativos. Se presenta el proceso de construcci3n de redes semánticas para el análisis del material emp3rico obtenido en el trabajo de campo, la elaboraci3n de un lenguaje de descripci3n para abordar los criterios de evaluaci3n, y la construcci3n de los tres criterios resultantes de la codificaci3n: criterios de selecci3n de contenidos, de clasificaci3n de estudiantes y de evaluaci3n. Finaliza ilustrando algunos hallazgos en cada uno de los criterios, dando cuenta de sus especificidades de acuerdo al nivel educativo.

**PALABRAS CLAVE:** trayectorias escolares, evaluaci3n, transiciones entre niveles educativos, criterios docentes, Bernstein.

### ABSTRACT:

The article presents the theoretical and methodological elaborations of a study developed in the area of Great Buenos Aires about the evaluation practices in the transitions between levels of the educational system. Based on empirical results it presents the discussion over the transformation of the project initial research object which was in the category of “evaluative events”, towards the conceptualization of “evaluative criteria”, following Basil Bernstein’s theory. Evaluative criteria are taken as constructs that allow to identify the variation of teachers’ expectations in the transitions between educational levels. It presents the process of construction of semantic networks used for the analysis of empirical material obtained in the fieldwork, the elaboration of a language of description in order to address evaluation criteria, and the construction of the three criteria which arose from the codification: criteria for the selection of contents, of students classification and evaluative criteria. The last part illustrates some of the findings for each criteria, giving an account of the specificities according to the educational level.

**KEYWORDS:** school trajectories, evaluation, transitions between educational levels, teachers criteria, Bernstein.

## 1. INTRODUCCIÓN

En un contexto de expansión de la escolarización en Argentina, y con interés en el estudio de los procesos de incorporación, retención y expulsión de estudiantes que se producen en ese marco, los proyectos de investigación llevados a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento y coordinados por Flavia Terigi estudian desde hace varios años el problema de las trayectorias escolares. Desde el año 2016 se han desarrollado dos proyectos de investigación en los que se pone foco en las transiciones escolares, es decir, en los procesos de pasaje entre niveles educativos, momentos delicados en los recorridos escolares en los que se incrementa el riesgo de discontinuidad. Estos proyectos se propusieron analizar lo que sucede en las transiciones entre niveles educativos con especial énfasis en la mirada a las prácticas de evaluación que allí se despliegan<sup>1</sup>.

El objetivo general que orientó a ambos proyectos fue:

Analizar las particularidades y las variaciones en las prácticas de evaluación sumativa en los años escolares involucrados directamente en las transiciones entre niveles educativos (sexto año de primaria/primer año de secundaria y sexto o séptimo año de secundaria/inicio de educación superior) en cuatro áreas centrales del currículo (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Prácticas del Lenguaje y Matemática).

El proyecto en el cual se inscribe esta publicación se focalizó en el análisis de los eventos evaluativos que se despliegan en las cursadas afectadas por las transiciones entre niveles educativos. Esta aproximación permitiría profundizar la comprensión de las continuidades y discontinuidades en las prácticas de evaluación en las transiciones entre niveles educativos. En tal sentido se indagaron prácticas y criterios de evaluación en sexto año de la educación primaria, primero y sexto año de la educación secundaria, y el ingreso a la universidad.

A continuación, se presentan algunas de las hipótesis que fungieron como puntos de partida del proyecto:

Entre los aspectos ligados a la problemática del pasaje de un nivel educativo al siguiente, la exposición de las y los estudiantes a nuevos requerimientos académicos y criterios de evaluación, promoción y acreditación constituyen un elemento clave.

Estos requerimientos y criterios varían entre instituciones y docentes, de modo que las discontinuidades en las trayectorias que se producen en la transición entre niveles podrían relacionarse con discrepancias en los criterios y modalidades de evaluación sumativa en los distintos niveles educativos, y con diferencias en las perspectivas de docentes concernidas acerca del perfil de egreso de cada nivel.

En los niveles de la educación obligatoria (educación primaria, educación secundaria), las regulaciones formales enunciadas en los diseños curriculares y en los regímenes de evaluación se encuentran a cierta distancia de las decisiones concretas que deben tomar las y los docentes, por lo cual asuntos sustantivos - como los criterios de acreditación y los contenidos mínimos que se espera que sean aprendidos en cada nivel- presentan una dispersión significativa entre las distintas instituciones y entre las y los docentes concernidas.

El análisis de eventos evaluativos en las transiciones entre niveles escolares y en áreas claves del *currículum* constituye una vía de entrada al estudio del modo en que se resuelve en la práctica la distancia entre regulaciones generales y decisiones sobre calificación y acreditación, y puede permitir precisar las hipótesis actuales sobre cómo se producen las discontinuidades en las transiciones escolares.

Para la construcción de los casos, se diseñó una novedosa forma de selección de instituciones, buscando dar cuenta de “recorridos institucionales plausibles” que un/a estudiante puede llevar a cabo desde su escuela primaria hasta el ingreso a la universidad (Terigi, Scavino, Cimolai, Briscioli, Rio y Ruiz Lezcano, 2018). Así, a partir del análisis de la matrícula que ingresa a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

se identificaron escuelas secundarias públicas de las cuales provenían mayormente las/os estudiantes. Seguidamente, las escuelas primarias fueron elegidas entre aquellas que aportaban mayor cantidad de estudiantes a las escuelas secundarias seleccionadas. Esto permitió relevar propuestas y experiencias de evaluación que eran susceptibles de ser vivenciadas por un/a estudiante en los pasajes entre niveles. El proyecto indagó las cuatro grandes áreas que componen el currículo (prácticas del lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y matemática).

El relevamiento empírico del estudio se realizó en 4 escuelas primarias, 6 escuelas secundarias y en el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) que realizaba la Universidad Nacional de General Sarmiento hasta el año 2018<sup>2</sup>. El trabajo de campo se realizó entre los años 2016 y 2019. Como parte del mismo, se realizaron entrevistas a directivos de las escuelas primarias y secundarias seleccionadas, y a coordinadores de los talleres del CAU; entrevistas a docentes de las diferentes áreas. Además, se realizaron entrevistas a una selección de estudiantes de las escuelas secundarias seleccionadas y del CAU, y se aplicó una encuesta a la totalidad de cada curso. En el caso de estudiantes de escuela primaria se realizaron *focus groups* con una selección de participantes de cada curso. Por otra parte, se realizaron observaciones de instancias de evaluación sumativa para todos los casos seleccionados, así como observaciones de instancias de devolución de evaluaciones y/o de cierre de calificaciones; se relevaron programas, planificaciones, planillas de seguimiento de los y las estudiantes (en caso que las hubiera) y de instrumentos de evaluación.

Este artículo presenta el proceso de análisis de las transiciones entre niveles educativos en el área de Prácticas del Lenguaje<sup>3</sup> realizado en el marco del proyecto antes mencionado. El objetivo es dar cuenta del proceso de análisis y acerca de cómo el material empírico tuvo un rol sustantivo para definir abordajes metodológicos y teóricos. En primer lugar, se expone la redefinición del objeto de estudio, en función de los resultados obtenidos; en segundo lugar, se hace una breve reseña del marco conceptual utilizado; en tercero se desarrolla el modo de construcción de la descripción de los resultados obtenidos para su análisis; y por último, se reseñan algunos resultados preliminares del estudio a fin de ilustrar el tipo de producciones resultantes a partir del trabajo metodológico propuesto.

## 2. MOVIMIENTO DEL FOCO DE ESTUDIO: DEL EVENTO EVALUATIVO A CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tal como se planteó en la introducción, el problema central del proyecto se vincula con las transiciones y las dificultades en el paso entre niveles e intranivel. En el diseño inicial del estudio la transición fue construida desde la evaluación, como una práctica pedagógica, por lo cual se la pretendía describir en tanto proceso. Se procuraba realizar un análisis de los “eventos evaluativos”, como una forma de práctica donde se concretan aquellos elementos que dan cuenta de las variaciones de criterios en las transiciones entre niveles educativos. El supuesto era que el análisis de los eventos evaluativos permitiría comprender rupturas y continuidades que hubiera y explicar, en última instancia, las dificultades en los pasos entre niveles. Así es que el trabajo de campo se orientó al relevamiento de situaciones “naturales” no controladas.

En la recolección de información se encontraron diversas dificultades que arrojaron como resultado una gran variación en los datos obtenidos entre las diferentes escuelas. Sin embargo, un hallazgo, que en una primera instancia fue evaluado como una dificultad pero que luego se tornó en un resultado de relevancia, fue que en el material de campo era muy difícil delimitar los “eventos evaluativos” como prácticas discretas, a partir de las cuales describir los pasajes entre niveles. En los casos estudiados, tanto en el nivel primario cuanto en el secundario, la evaluación de los estudiantes, y en particular aquella ligada a la acreditación de las materias, no se define exclusivamente por los resultados de pruebas o exámenes que se puedan identificar como “eventos” discretos. Se ha encontrado que la evaluación de cada estudiante se procesa en registros difusos que se extienden a lo largo del año.

En función del trabajo con la totalidad del material de campo relevado, y ya no sólo con los registros de observaciones, se decidió reorganizar la aproximación cambiando el foco del evento evaluativo para lograr una construcción de los criterios de evaluación puestos en juego en los casos seleccionados. Se propuso analizar los criterios que operan en la evaluación que realizan los docentes, criterios para la calificación de evaluaciones discretas (pruebas, trabajos, exámenes), criterios acerca de la aprobación de la materia y criterios para la selección de contenidos por parte de docentes.

Por lo expuesto se reformuló el objeto de estudio, para lo cual se realiza una nueva operación tomando como puntos de partida los objetivos e hipótesis antes señalados y se lleva a cabo una traducción teórico metodológica de la teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein (Bernstein, 2000; Graizer, 2013), la cual permite producir unas descripciones de las evaluaciones que realizan los docentes en los momentos de pasaje entre niveles educativos.

El objeto del estudio se define como los criterios de evaluación que se ponen en juego en los años de pasaje entre niveles educativos. Tales criterios son entendidos en tanto principios que operan como reguladores de las prácticas de evaluación, estos principios forman parte del Discurso Pedagógico que regulan los mensajes considerados legítimos en el contexto de la comunicación pedagógica, los modos de realización de dichos mensajes, así como también la producción del contexto comunicativo en sí mismo (Bernstein, 1990; 2000; Graizer, 2009; 2012; 2013; Singh, 2002; Díaz, 2001). Para ponerlo en otras palabras, los criterios no poseen una existencia material, asequible de manera directa, lo que se puede obtener empíricamente son formas discursivas en expresiones y representaciones de juicios de docentes, relatos de toma de decisiones, notaciones, interacción comunicativa entre actores, documentos producidos en las prácticas pedagógicas. Estos criterios no son autoevidentes, son construidos por el equipo de investigación a partir de “cadenas de significado” (Halliday, 1982), al obtener algún tipo de relaciones entre lo “regular” y lo “irregular”, lo constante y lo variable presentes en el material obtenido en el trabajo de campo y a través de una lectura basada en la teoría.

### 3. MARCO CONCEPTUAL

Basil Bernstein (1990; 2000) sostiene que las prácticas pedagógicas son reguladas, y en parte producidas, por los principios que configuran un Discurso Pedagógico específico. La práctica pedagógica es entendida como un tipo particular de práctica comunicativa, se constituye como una relación social productora y reproductora de cultura. En tanto que práctica comunicativa posee regulaciones a través de principios que dan forma a qué se comunica y cómo se comunica. Para Bernstein (1990; 2000) toda práctica pedagógica se inscribe en una forma específica de contexto comunicativo, creado y regulado por los principios de comunicación del discurso pedagógico. En un sentido recursivo, el contexto es producido por las relaciones sociales específicas (Bernstein, 1994), que son las prácticas pedagógicas -relaciones entre “transmisores y adquirentes”, de manera que son las relaciones sociales las que regulan el contexto comunicativo (ídem).

La teoría del discurso pedagógico (Bernstein, 1986; 1990) pretende modelizar los “principios que conforman la práctica comunicativa especializada”, característica distintiva de la actividad central de la escuela. Se propone indagar cómo funciona el propio proceso de transmisión y aprendizaje, posando su atención en los principios que lo hacen posible. Si se conocen cuáles son los principios que subyacen a unas prácticas pedagógicas, es posible realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funcionan (Graizer y Navas, 2011). Tales principios o reglas, como también los denomina el autor, conforman el Discurso Pedagógico<sup>4</sup> el cual “(...) combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social” (Bernstein, 1998, p. 62). Estos dos conjuntos de reglas, conceptualizadas como Discurso Instruccional y Discurso Regulador, poseen una relación de imbricación donde el segundo domina sobre el primero (Bernstein, 1994, pp.188-189).

En el plano de las descripciones y explicaciones sobre las formas locales de la práctica pedagógica, Bernstein lleva a cabo una nueva traducción en la que el discurso se traduce en “reglas de la práctica pedagógica” (Bernstein 1994; Graizer y Grandoli, 2012). Sintéticamente, las reglas de la práctica pedagógica como transmisora cultural son tres: regla de jerarquía, reglas de secuencia (que incluyen las de ritmo <sup>5</sup>) y reglas de criterio.

En la teoría de Basil Bernstein la evaluación ocupa un lugar de relevancia y, según las diferentes posiciones que le otorga en el marco de la teoría, le permite tanto describir prácticas pedagógicas como explicar relaciones más amplias entre procesos micro y macro sociales. Bernstein sostiene que la evaluación condensa el significado del Dispositivo Pedagógico (Bernstein, 2000) el cual regula la comunicación pedagógica que él mismo hace posible (Bernstein, 1994). Tal como fue desarrollado en otro lado (Graizer, 2012), para Bernstein la evaluación opera como reguladora de la práctica pedagógica; las reglas de evaluación, constitutivas del Dispositivo Pedagógico, son las que le permiten a Bernstein traducir las formas más abstractas del discurso pedagógico a prácticas pedagógicas. Así, la evaluación define la legitimidad de los conocimientos, de los mensajes y las prácticas en un contexto de transmisión específico. Para el autor, en la evaluación se define la expresión interaccional del Dispositivo Pedagógico, “las reglas evaluativas constituyen cualquier práctica pedagógica. Cualquier práctica pedagógica está con un propósito: transmitir *criterios* <sup>6</sup>” (Bernstein, 2000, p. 28, traducción propia) (destacado en el original).

Para Bernstein (1994) los criterios permiten a los agentes de las prácticas pedagógicas en un contexto determinado participar de qué se entiende por comunicación legítima, cuál no lo es, y cuáles son las formas de la relación social y posiciones que ocupan en el contexto de transmisión. Los criterios se expresan y se ponen en juego en los procesos de evaluación. Sostenemos que desde un punto de vista metodológico los criterios de evaluación, permiten comprender procesos y prácticas de diferente nivel; por un lado, al regular las prácticas el estudio de los criterios facilita la comprensión de las formas específicas de las prácticas pedagógicas, en particular porque la evaluación (en tanto criterios) define qué cuenta como realización válida en el contexto de las prácticas pedagógicas. Y, de particular relevancia para nuestro estudio, la evaluación define el conocimiento que se considera legítimo en un contexto dado:

“En cualquier relación de enseñanza la esencia de la relación es evaluar la competencia del adquirente. Lo que se está evaluando es si los criterios que se han hecho disponibles para el adquirente han sido alcanzados - ya sean criterios regulativos sobre la conducta, el carácter y la manera de ser, o instruccionales, criterios discursivos: cómo resolver este problema o aquel problema, o producir una pieza aceptable de escritura o enunciado” (Bernstein, 1990, p. 66, traducción propia).

Los criterios presentes en la evaluación establecen qué se espera y logra en un nivel, en una asignatura y producen marcas en las trayectorias, a la vez que establecen los puentes entre tipos de actividad escolar, tipos de conocimiento, o pasajes entre unidades curriculares o niveles educativos.

#### 4. ELABORACIÓN DE UN LENGUAJE DE DESCRIPCIÓN

A partir de la teoría, y desde una perspectiva metodológica, el estudio de la evaluación permite aproximarse a las prácticas pedagógicas, en términos de los principios comunicativos y reglas que la regulan, a la vez que permite acceder a aquello que se configura como legítimo en términos de prácticas comunicativas interactivas, conocimiento, mensajes, etc. El objeto de estudio redefinido refiere a los criterios de evaluación que marcan los pasajes, las continuidades y discontinuidades entre niveles educativos y al interior del nivel secundario.

A partir de trabajos previos como los de Morais (1996), Graizer (2012) y Graizer y Navas (2011), que han utilizado la misma fuente teórica para elaborar estrategias metodológicas y análisis de prácticas pedagógicas, así como específicamente de evaluación, se han tomado a los principios de comunicación ligados a la evaluación, promoción y acreditación de estudiantes como el modo de traducir empíricamente el objeto de estudio.

Según Bernstein (1990) y Morais (1996), entre otros, en las prácticas de evaluación, en los procedimientos e interacciones ligadas a la evaluación, el “texto privilegiante” se hace visible e identificable, es el momento de validación en la práctica pedagógica de aquello que se constituye como el conocimiento legítimo, válido, en el contexto de transmisión.

La información obtenida en relación con los modos en que se evalúa a las y los estudiantes permite construir los criterios de evaluación en los pasajes de año o nivel; entre otros, cómo se decide la calificación en una examinación específica o para definir la aprobación y promoción de la materia, el tipo de instrumentos que se utiliza, las notaciones que realizan los docentes, las devoluciones o retroalimentaciones a los estudiantes (o su falta), los contenidos que se seleccionan para las evaluaciones y la selección que se hace de lo que se considerará parte de la materia o de lo que quedará fuera de la misma. Por otra parte, en el proceso de valoración de las realizaciones de los estudiantes, en pos de su calificación y acreditación, las y los docentes realizan un conjunto de apreciaciones que termina en algún tipo de etiquetamiento (por ejemplo: se esfuerza, tiene dificultades en la casa, no puede leer de corrido en voz alta, no tiene ganas de aprender, etc.), el cual incide en la resolución de los juicios que realizan las y los docentes en la evaluación en su conjunto y en las calificaciones finales. Estos juicios y valoraciones juegan un papel relevante en las definiciones docentes, por lo cual se incluye el análisis de las categorías que conforman una clasificación de estudiantes, específicamente, en relación con la acreditación.

Se construyeron tres conjuntos de criterios que, si bien poseen relaciones de interdependencia e interpenetración en las prácticas pedagógicas, se han diferenciado para el análisis discursivo y se definen a continuación:

- a) Criterios de selección de contenidos.
- b) Criterios de clasificación de estudiantes.
- c) Criterios de evaluación.

**a.- Criterios de selección de contenido (curricular):** refieren a la selección de contenido realizado en una asignatura y funciona como el conjunto de saberes, capacidades, prácticas, tomando las indicaciones que ofrece el diseño curricular correspondiente al nivel y año. Este criterio busca indagar cuál contenido se incluye en la asignatura y cuál no; qué se incorpora; cuál es la secuencia entre asignaturas entre los distintos años y niveles. Al mismo tiempo, pretende indagar sobre las jerarquías que se construyen entre los contenidos curriculares, es decir, qué es más importante y qué menos; así como la secuencia en la cual se inscribe la enseñanza de estos, es decir, qué contenidos corresponden al año o nivel educativo y no pueden dejar de ser trabajados. Como parte de la construcción del criterio de selección también se incorpora la información sobre los motivos de las selecciones e.g. “no lo traen del nivel/año previo”, “les servirá para la universidad”, “se acordó en la institución”, “les sirve para la vida”, “le gusta a los estudiantes”, “me gusta”.

**b.- Criterios de clasificación de estudiantes:** refieren a los juicios y decisiones en torno a las evaluaciones donde se ponen en juego formas de etiquetamiento o clasificación de individuos o grupos. Estos criterios pueden ser atributos de personalidad, de trayectoria escolar, atributos extra-escolares o familiares, modos de desempeño o actitudes hacia lo escolar, etc. Se considera de particular interés, puesto que los consideramos un indicador de criterios evaluativos, los criterios de clasificación de los estudiantes son un indicador de qué formas de saber y de hacer escolar se privilegian. No es objeto de este estudio el etiquetamiento en sí mismo, ni sus efectos de subjetivación; en el marco de este estudio interesa en tanto expresan criterios evaluativos: cómo se jerarquizan en relación con los saberes clasificando a los estudiantes, cómo se establecen relaciones entre juicios o valoraciones de los individuos y la toma de decisión acerca de la evaluación escolar.

**c.- Criterios de evaluación:** se refiere al conjunto de criterios que dan cuenta de aquello que se privilegia y pondera a la hora de evaluar -en sentido amplio-, calificar y establecer la promoción y acreditación de las materias. A diferencia de lo planteado en el diseño original del proyecto, en donde se ponía el foco en los “eventos” evaluativos que aquí denominamos “discretos”, esto es delimitados en tiempo y en instrumentos,

la información recogida ha orientado el análisis a considerar a la evaluación, la calificación y la acreditación como procesos que se desarrollan en períodos extensos de tiempo. Sólo en los talleres de Prácticas del lenguaje del nivel superior operan de manera clara las evaluaciones discretas (examen de cualquier tipo, producción desarrollada en un tiempo determinado, etc.), en ninguno de los casos de nivel primario y secundario que participaron del estudio la calificación se define de modo exclusivo por el resultado de una evaluación discreta.

## 5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS CON REDES SEMÁNTICAS

El conjunto de material recolectado en el trabajo de campo fue procesado como un conjunto de textualidades sobre las cuales se procedió a realizar un análisis discursivo, que permitiera la construcción de “cadenas semánticas” para generar relaciones de significados en el conjunto de los datos. Según Halliday (1982) las cadenas de sentido construidas en las formas de expresión, en contextos específicos, se configuran en las opciones que toma un “hablante” y conforman una unidad discursiva, a la vez permiten conectar con significados producidos en las relaciones sociales más amplias.

El análisis de las entrevistas fue realizado a partir de la construcción de redes semánticas. Seguimos la metodología diseñada por Bernstein y otras (Bernstein, 1973; Cook Goompertz, 1973; Pedro, 1981) y utilizada en trabajos previos por parte de integrantes del equipo (Graizer, 2009; Graizer, 2012; Graizer y Grandoli, 2012). Pedro (1981) plantea que las redes establecen una conexión entre la teoría y las fuentes empíricas a partir de un conjunto de reglas explícitas; así las redes permiten traducir la textualidad construida en entrevistas, documentos u observaciones a un lenguaje de categorización proveniente de la teoría y construida para el caso. Las redes semánticas son herramientas potentes para la descripción de un significado potencial del lenguaje, lo cual implica poner en relación el contexto léxico gramatical del hablante junto con las opciones de significado. Una red semántica recrea lo que el hablante hace “en un contexto específico, lo cual es interpretado como actos de significar y de decir” (Hasan, Cloran, Butt y Williams, 1996, p.114). Una red semántica constituye una hipótesis sobre ciertos patrones de sentido. La condición básica para su creación es la necesidad de tener una teoría desde la cual describirla, que vaya de lo más general a lo más particular (Graizer, 2009).

Para la construcción de las redes, en primer lugar, se seleccionó un conjunto de entrevistas desgrabadas y sobre ellas se realizó una codificación de la totalidad del registro. La codificación supuso la tarea de asignar un término o una frase (presente en el texto) que sintetizara el significado de un segmento; a cada unidad de sentido se le asignó un valor alfanumérico para su recuperación posterior. En segundo lugar, a partir de la codificación realizada se establecieron cadenas de significados halladas en las entrevistas. Luego, se analizó el conjunto de cadenas presentes en el material empírico y se procedió a ordenarlas según criterios de análisis en base a la teoría y a conexiones de sentido establecidas en las producciones discursivas seleccionadas. En cuarto lugar, con ese ordenamiento se procedió a codificar el conjunto de las entrevistas; luego se realizaron controles de las cadenas de sentido y de las clasificaciones producidas. En quinto lugar, a partir de la teoría se establecieron categorizaciones progresivas en grados más altos de abstracción que permitieran construir las redes y donde la teoría no ofrecía respuestas se produjeron categorías específicas a partir de las marcas textuales idiosincráticas seleccionadas de las entrevistas.

Las redes resultantes a partir de las textualidades obtenidas en el trabajo de campo también nos presentaron silencios y espacios de sentido vacíos. Se intentó completar las redes con categorías que expresaran tales ausencias, sin distorsionar la estructura básica construida a partir de las marcas textuales. Esta tarea se realizó siguiendo la lógica de las opciones obtenidas de manera explícita (incluida la negación de la categoría) y también considerando opciones que el marco teórico pudiera ofrecer. Este desarrollo de la red permite tener una idea de los significados ausentes, de los silencios que conforman un “fondo” a las figuras obtenidas en las opciones léxicas de las entrevistas. Por otra parte, permite utilizar las redes más allá del trabajo de este proyecto de investigación.

## 6. ALGUNOS APORTES A PARTIR DE LAS REDES SEMÁNTICAS

Para finalizar se presentan, a modo ilustrativo, algunos de los elementos resultantes de las redes construidas para cada uno de los criterios anteriormente presentados, los cuales dan cuenta de énfasis y saltos entre los casos seleccionados.

### a.- Criterios de selección de contenidos

La red semántica sobre Criterios de selección de contenidos incorpora aspectos vinculados a los criterios que operan en las evaluaciones a la hora de delimitar los contenidos considerados válidos a ser incorporados como parte de los requerimientos de una asignatura. En esta red se despliegan dimensiones sobre tipos de conocimientos que se seleccionan, jerarquización, saberes disponibles en el curso que impactan en el desarrollo de la enseñanza, los saberes que se consideran mínimos que deben lograr las y los estudiantes, la articulación de contenidos entre asignaturas y niveles que de alguna manera marca una secuencia, quién posee mayor control en la selección y el lugar del planeamiento y anticipación frente a la selección de conocimiento en el desarrollo de la enseñanza.

Se presentan a continuación algunas cadenas semánticas que resultan de la interacción entre las categorías:

En la dimensión de “selección de contenidos” encontramos principalmente en los niveles primario y secundario, las siguientes redes de sentidos:

- identificación de contenidos aprendidos (o no) previamente, orienta la decisión sobre adecuaciones realizadas por el docente al programa de la asignatura.

En la dimensión “saberes disponibles” de estudiantes: poseer conocimientos gramaticales y sintácticos (o no), conforman los contenidos instruccionales. Esta cadena de sentido se enlaza con la nombrada anteriormente.

En la dimensión de “jerarquía” de contenidos: conocer las reglas ortográficas y aplicarlas, resulta un indicador de avance al nivel educativo siguiente.

En el nivel universitario para la dimensión “jerarquía” de contenidos: especificidad de las prácticas de lectura y escritura que conforman el “género académico” se plantea como contenido instruccional priorizado.

Por último, como punto de confluencia entre los tres niveles educativos analizados, observamos una cadena de sentido compartida: interpretar, argumentar y analizar son la base de toda práctica del lenguaje, que ubica a la comprensión lectora como contenido instruccional priorizado.

### b.- Criterios de clasificación de estudiantes

Se organizaron las clasificaciones de estudiantes en torno a cinco dimensiones: Actitud frente a la actividad escolar, Condiciones personales para el aprendizaje, Condiciones de orden moral, Atributos de personalidad y Condiciones “extra-escolares”.

En lo que respecta a las actitudes frente a la actividad escolar partimos de la idea de que las actitudes, en tanto constructo psicológico, no refieren directamente a las conductas que se ejecutan sino a una cierta direccionalidad. Se trata de disposiciones a la acción escolar por parte de las y los estudiantes que las y los docentes identifican como de relevancia, y que forman parte de los criterios puestos en juego para las tomas de decisiones acerca de la calificación y acreditación de estudiantes. Las categorías interés, esfuerzo y compromiso se hacen presentes en las menciones en las escuelas primarias y secundarias, no apareciendo como significativas en las clasificaciones de estudiantes que docentes del CAU realizan en el ingreso a la Universidad. En cambio, la categoría atención se presenta también en el ingreso al nivel superior. En el ingreso a la universidad se configura una nueva categoría, que hemos llamado “persistencia”, que alude a lograr mantenerse, tener constancia, no caer frente a la adversidad.

Entre los atributos de personalidad hemos agrupado menciones del tipo inteligente, tímido, vago, creativo, etc. Finalmente, en las condiciones extra-escolares se crearon una serie de categorías que aluden a situaciones

familiares, sociales y de recorridos educativos previos que las y los docentes consideran en las apreciaciones acerca del rendimiento de sus estudiantes.

Presentamos a continuación algunas redes de sentidos que se construyen en la interacción entre las categorías, e inciden en las decisiones docentes acerca de la evaluación.

Le cuesta, pero se esfuerza y trabaja: valorado positivamente para la acreditación.

No le cuesta, pero no trabaja y no presta atención: valorado negativamente para la acreditación.

No se porta bien y no se compromete, pero tiene problemas familiares: implica la contemplación de la situación para, quizás, generar alguna oportunidad adicional.

No tiene buen rendimiento, pero se da cuenta de lo que le falta y muestra interés: implica el anticipo de la posibilidad de mejoría en el rendimiento por parte del estudiante.

### c.- Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación incluyen los criterios de calificación y acreditación de aprendizajes que permiten el pasaje al siguiente nivel educativo.

Se organizan en las siguientes dimensiones:

Texto privilegiante, indica la jerarquía de criterios de evaluación de carácter instruccional o regulativo.

Calificación de instancias de evaluación, refiere a cómo las y los docentes construyen el juicio para definir una nota en las evaluaciones.

Acreditación, refiere a qué aspectos se tienen en cuenta para el cierre de notas, qué ponderan las y los docentes para la aprobación, qué refieren en cuanto al mandato de inclusión (si existe o no la desaprobación y cómo se desarrolla la progresión de notas).

En la dimensión del texto privilegiante, el contenido instruccional considerado para la instancia de evaluación, tanto para el nivel primario, secundario y superior se puede agrupar en 5 grandes categorías: lectura y comprensión de texto; escritura, gramática y ortografía; oralidad, géneros literarios (tipos de texto) y lo relacionado a las prácticas en el contexto de estudio. En cada año y nivel educativo los requerimientos aumentan en complejidad, sin embargo, los ejes principales se mantienen; por ejemplo, leer y comprender un texto implica distintos tipos de habilidades en el nivel primario y en el superior.

Sobre el criterio de calificación, en 6° de primaria se concentran las respuestas en el juicio para la nota global y considerando todos los aspectos. En 1° de secundaria también en global con todos los aspectos, pero aparece la construcción parcial con todos los aspectos. En 6° no se encuentran entradas sobre construcción de la nota. Por último, en el CAU la construcción es parcial y se consideran todos los aspectos.

En cuanto a la acreditación, en 6° de primaria todas las docentes ponen notas diarias y nota conceptual general, pero donde más respuestas hay de todos es en acatar órdenes, compromiso y carpeta. Además, todas expresan que no existe la desaprobación y hay mucha concentración en oportunidades. En 1° de secundaria hay mayor concentración en el contenido regulativo sobre obedecer, compromiso y carpeta. Aparece el traer los materiales y hay un fuerte peso del contenido instruccional. Asimismo, aparece la conducta, la nota conceptual, la carpeta y las notas diarias. Aparece fuertemente lo regulativo, en mayor medida que las entradas que remarcan lo instruccional para la aprobación. Se dividen las docentes entre que la desaprobación existe y no existe. En 6° de secundaria no hay entradas en calificación. En 6° de secundaria la acreditación se reparte entre instancias de evaluación y nota conceptual general. En relación al contenido regulativo se encuentra el acatar órdenes y el compromiso por igual, mientras que no hay referencias a lo instruccional. Hay respuestas sobre existencia y ausencia de desaprobación. Finalmente, en el CAU no hay menciones a lo regulativo ni a construcción global de la nota, solo al promedio y a instancias discretas para dirimir la aprobación.

A modo de síntesis de los hallazgos preliminares del estudio se puede señalar:

En los casos estudiados de nivel primario y secundario las evaluaciones discretas (tipo examen) no son los instrumentos que definen la calificación y aprobación de las materias, a diferencia del nivel

universitario donde juegan un papel central. En los niveles obligatorios el proceso de evaluación que define las acreditaciones se extiende de manera difusa a lo largo del año y se toman en cuenta una gran variedad de tipos de información sobre los estudiantes.

En el nivel primario y secundario los criterios utilizados para calificar evaluaciones discretas de diversa índole difieren de los considerados para la acreditación de las materias. Se ha identificado que en la acreditación los aspectos regulativos (disciplina, asistencia, esfuerzo, condiciones sociales, etc.) son fuertemente ponderados a la hora de la acreditación.

En el nivel superior se cambian fuertemente los criterios, las diversas formas de discurso instruccional y el rendimiento en las evaluaciones discretas definen la calificación y la acreditación, donde no se han encontrado diferencias significativas en los criterios de ambas instancias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Salinas, V. y Toledo, G. (2022). Problemáticas de las prácticas del lenguaje en las trayectorias escolares de los estudiantes en la transición educativa primaria- secundaria. Ponencia presentada en *III Jornadas "Democracia y Desigualdades"*. Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). José C. Paz, 15 y 16 de septiembre de 2022.
- Adanero Marcos, M. (2022). Cambios y continuidades en las propuestas de talleres en los inicios de la vida universitaria de una institución del conurbano bonaerense a partir de los desafíos de enseñanza remota en el contexto de la pandemia. Ponencia presentada en el *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control. Vol. I*. Londres, Reino Unido: Paladin.
- Bernstein, B. (1986). On the pedagogic discourse. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 205-290). Nueva York, Estados Unidos: Greenwood Press.
- Bernstein, B. (1990). The structuring of pedagogic discourse. *Class, Codes and Control. Vol. IV*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Maryland, Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers.
- Briscioli, B., Cimolai, S. y Scavino, C. (2019). La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje. *Cuadernos de educación*, (18), 119-130.
- Cimolai, S. (2022). La transición escuela secundaria-universidad en el área de prácticas del lenguaje. Un estudio en escuelas secundarias públicas y una universidad del conurbano bonaerense. Ponencia presentada en el *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Cook-Goompertz, J. (1973). *Social control and socialization: a study of class differences in the language of maternal control*. Londres, Reino Unido: Routledge & Keagan.
- Díaz, M. (2001). Subject, Power, and Pedagogic Discourse. En Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds.): *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York, Estados Unidos: Peter Lang.
- Graizer, O. L. (2009). *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*. Valencia, España: Universitat de València, Servei de publicacions.
- Graizer, O. L. (2012). La configuración del conocimiento oficial en instituciones de Educación Técnica Profesional: regulaciones externas y evaluación. En M. Feldfeber y N. Gluz (Comp) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 203-239). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Graizer, O. L. (2013). Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. En C. Tello (Comp.) *Las epistemologías de la política educativa. Enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educativas*. San Pablo, Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Graizer, O. L. y Grandoli, M. E. (2012). Modalidades de gobierno en colegios secundarios privados. En M. Feldfeber y N. Gluz (Comp). *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 241-267). Buenos Aires, Argentina: CLACSO - Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Graizer, O. L. y Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D. C., México: Fondo de Cultura Económica.
- Hasan, R., Cloran, C., Butt, D. y Williams, G. (1996). *Ways of saying, ways of meaning: selected papers*. Londres, Reino Unido: Cassell.
- Morais, A. M. y Miranda, C. (1996). Understanding Teachers' Evaluation Criteria: A Condition for Success in Science Classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (6), 601-624.
- Pedro, E. (1981). *Social stratification and classroom discourse*. Estocolmo, Suecia: CWK Gleerup.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 571-582, DOI: 10.1080/0142569022000038422
- Terigi, F., Scavino, C., Cimolai, S., Briscioli, B., Rio, V. y Ruiz Lezcano, P. (2018). Los aprendizajes en la transición primaria/secundaria: perspectivas de maestros y profesores. Los desafíos de la educación inclusiva. *Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE, 559-571.
- Universidad Nacional de General Sarmiento (2017). *Programa analítico Taller de Lectoescritura (CAU)*, Los Polvorines, Argentina: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

## NOTAS

- 1 El proyecto de investigación "Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos" (IDH UNGS 30/3314) bajo la dirección de la Dra. Silvina Cimolai y la Dra. Flavia Terigi continúa el trabajo iniciado en un proyecto anterior "Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria / superior: las prácticas de evaluación en las transiciones escolares" (IDH UNGS 30/3250) bajo la dirección de la Dra. Flavia Terigi.
- 2 En 2018 la UNGS modificó el CAU estableciendo que la nueva propuesta para el ingreso no debería ser un ciclo cerrado de pregrado, sino integrado al primer año de las carreras. Desde 2019 se implementa en su lugar el Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado, que incluye en los planes de estudio de cada carrera talleres iniciales similares a los que se implementaban en el CAU.
- 3 Parte de producciones previas del equipo con respecto a las problemáticas que se presentan en la evaluación en Prácticas del Lenguaje (PDL) en las transiciones entre niveles educativos. Por ejemplo, Briscioli, Cimolai y Scavino (2019) se focalizaron en las decisiones en torno a la calificación trimestral en el primer año de la escuela secundaria, mientras que Cimolai (2022) abordó las continuidades y discontinuidades que se presentan en la transición nivel secundario-nivel superior. Con el objetivo de indagar el taller de lectoescritura en su versión luego de la reforma del CAU, Adanero Marcos (2022) sistematizó la propuesta implementada con el Programa de Acceso y acompañamiento a estudiantes ingresantes e indagó específicamente los desafíos que se presentaron para las prácticas de evaluación en el contexto de pandemia. Acosta Salinas y Toledo (2022) trabajan sobre problemáticas de Prácticas del Lenguaje en la transición entre el nivel primario y secundario, particularmente ligado a contenidos.
- 4 Para mayores desarrollos sobre el concepto de Discurso Pedagógico, además de las referencias del autor, se puede consultar Graizer (2009) y Graizer (2013).
- 5 Más adelante explicaremos que en base a trabajos previos (Graizer, 2009) y para darle relevancia al "ritmo" lo hemos separado de las reglas de secuencia.
- 6 Cita original: "Evaluative rules constitute any pedagogic practice. Any pedagogic practice is there for one purpose: to transmit *criteria*".



# Niños, niñas y adolescentes en contexto de pandemia en Argentina ¿Trabajar o estudiar? ¿Trabajar para estudiar?

Children and adolescents in pandemic context in Argentina. Work or study? Work to study?

*María Eugenia Labrunée*  
*Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*  
melabrun@mdp.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-382>

Recibido: 9 de Marzo de 2023

Aceptado: 21 de Marzo de 2023

## RESUMEN:

Este artículo se adentra en la discusión acerca de la tensión entre educación y las situaciones de trabajo de niños, niñas y adolescentes. Revisa discusiones conceptuales académicas vigentes y adiciona algunas consideraciones particulares respecto a cómo esta relación es puesta en juego en el contexto de pandemia por COVID-19, incluyendo la perspectiva de género. Para ello recorre los estudios empíricos recientes en Argentina que ofrecen información sobre las realidades de niños, niñas y adolescentes y su uso del tiempo. Agrega información primaria que se remite a experiencias en el Partido de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires. Se entiende que es en el ámbito local, mediante abordajes cualitativos y a nivel micro social, donde es posible conocer las dimensiones que tanto niños, niñas y adolescentes, como sus adultos y adultas de referencia, consideran en el análisis de coste de oportunidad entre estudio y trabajo frente a los cambios que implicó la pandemia en la vida cotidiana.

**PALABRAS CLAVES:** Trabajo de niños, niñas y adolescentes, educación, pandemia, Argentina, Partido de General Pueyrredón.

## ABSTRACT:

This article delves into the discussion about the tension between education and the work situations of children and adolescents. It reviews current conceptual and academic discussions and adds some particular considerations regarding how it is put into play in the context of the COVID 19 pandemic, including the gender perspective. To do this, it reviews recent empirical studies in Argentina that offer new information on the realities of children and adolescents and their use of time. It adds primary information that refers to the case of the Partido de General Puerredon, Province of Buenos Aires. It is understood that it is at the local level, through qualitative approaches and at the micro-social level, where it is possible to know the dimensions that both boys and girls and their reference adults consider in the analysis of the opportunity cost between study and work in the face of changes in the daily life that the pandemic implied.

**KEYWORDS:** Work of children and adolescents, education, pandemic, Argentina, Partido General Pueyrredón.

## INTRODUCCIÓN

La mirada actual respecto a la niñez, a nivel político y social, otorga un lugar fundamental a la educación como actividad exclusiva (Leyra Fatou, 2009; Berliner, Ford, Grima, Macri, Miorin, Uhart y Zucherino, 2009). Por ello, gran parte de la bibliografía y normativas que proponen la

erradicación de las actividades económicas realizadas por niños, niñas y adolescentes (NNyA) indican la existencia de una tensión con la educación (Novick y Campos, 2007), entendiendo que el trabajo compite en el uso del tiempo que vulnera su bienestar. Sin embargo, otros estudios se apoyan en una postura diferente, que promueve el derecho de éstos y estas a desempeñarse laboralmente, en tanto se lo reconoce como un mecanismo de aprendizajes de valores sociales y humanos. Este artículo recorre estas discusiones conceptuales y académicas acerca de la relación entre educación y trabajo y adiciona algunas consideraciones respecto a cómo es puesta en juego en el contexto de pandemia por COVID-19 incluyendo la perspectiva de género<sup>1</sup> en Argentina y en el Partido de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires.

En los espacios donde se estudian y militan los derechos de las niñeces hay intentos de romper las miradas adultocéntricas (Morales y Magistris, 2019; Magistris y Morales, 2021; Alzate Piedrahita, 2003; Rausky, 2021) y esto permea las investigaciones sobre sus situaciones de trabajo. Esta impronta resalta el lugar de NNyA para el reconocimiento de sus problemáticas y como hacedores de la cultura. Apunta a considerar cómo transcurren las niñeces en ámbitos concretos, como los latinoamericanos, y así comprender qué se espera de y qué esperan ellos y ellas respecto a su formación y las actividades laborales, su significado y consecuencias.

Por ello, cabe revisar los condicionantes explicativos de las situaciones de trabajo de NNyA. Puntualizamos aquí en la tensión con la educación a partir de antecedentes y aportes de estudios que analizan los impactos de la pandemia sobre las niñeces en Argentina. Agregamos información primaria con entrevistas en profundidad a NNyA y sus adultos y adultas responsables de 5 hogares pobres ubicados en la periferia marplatense que consideramos casos de estudio relevantes, en tanto al menos uno de los NNyA que los habitan realizaban en 2021 una actividad laboral, ya sea para el mercado o al interior de su hogar. En este material quedan diferenciadas las percepciones que, por un lado, muestran los adultos y adultas y, por otro, las de NNyA de cada hogar<sup>2</sup> respecto al trabajo y al vínculo con la escuela y nos permite detectar similitudes o divergencias en las miradas. Con ello nos proponemos evitar caer en análisis que reproduzcan miradas adultocéntricas respecto a las problemáticas que afectan a las niñeces y adolescencias y respetar sus puntos de vista en la revisión de los condicionantes que suelen esgrimirse respecto a la relación entre el tiempo dedicado a la formación y al trabajo. En la recolección de información se siguieron pautas éticas para investigaciones con NNyA. Adoptamos en el análisis una perspectiva de género, por su importancia en la construcción de identidades y representaciones de NNyA, las de sus adultos y adultas de referencia y su relación con los espacios donde transitan.

## **LA TENSIÓN TRABAJO-EDUCACIÓN**

Las realidades de NNyA trabajadores se estudiaron desde diferentes enfoques y posturas a nivel internacional y en Argentina, espacio en el cual planteamos esta discusión, y se mantiene en agenda por su relevancia social. Por un lado, organismos internacionales como UNICEF y OIT, han posicionado referencias morales negativas y sostienen que las actividades laborales realizadas por NNyA atentan contra su bienestar y contra lo que se espera de esa etapa de vida, como su formación

académica. En función de ello proponen su erradicación, basándose en el derecho del NNyA a estar protegido contra la explotación económica, sexual y otras formas perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar, según la Convención Internacional de los derechos del niño de 1989 (UNICEF, 2006), CIDN en adelante.

La definición de OIT de lo que se denomina Trabajo Infantil, la vincula a la explotación:

Aquel trabajo que priva a los niños de su infancia, su potencial y su dignidad, y que es nocivo para su desarrollo físico y mental. Se refiere al trabajo que es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para el niño e interfiere en su escolarización, privándole de la oportunidad de ir a la escuela; obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado (Hilowitz J, Kooijmans J., Matz P., Dorman P., de Kock, M. y Alectus, M., 2004, p. 16).

Para esta institución, el trabajo a abolir es aquel que no alcance la edad mínima que determine cada país, lo cual debe instrumentarse atendiendo a la peligrosidad para el bienestar físico y moral de la tarea, tal como se especifica en el Convenio 182 (1999) de OIT y la Recomendación 190. En el mismo sentido, UNICEF (2021) entiende que es posible diferenciar actividades laborales que son nocivas para NNyA. En estas definiciones queda explícita la prioridad de la educación en el uso del tiempo de las personas de hasta 18 años, edad de obligatoriedad de la escolaridad, según la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2005).

Esta postura está presente desde mediados de los 2000 en la normativa específica, en Argentina<sup>3</sup> -Ley Nacional 26.061 (2005), Ley de la Provincia de Buenos Aires 13.298 (2005) y Ley Nacional 26.390 (2008)- y se adecuan a Convenios internacionales como el 138 de OIT (1973). Está prohibido el Trabajo por debajo de los 16 años en todas sus formas y se protege el Trabajo Adolescente, entre 16 y 18 años.

Esto se enfrenta con el enfoque regulacionista, el cual considera la participación laboral de NNyA como una realidad compleja y multidimensional, liderado por el Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT). Apoya su derecho a trabajar, fundamentando su posición en los parámetros de los Estudios Sociales de la Infancia. Esta rama de la Sociología pretende aportar a una reflexión teórica e interdisciplinaria respecto a la infancia y busca visibilizar a NNyA como actores sociales, en línea con su reconocimiento como sujetos de derecho, siguiendo también la CIDN (Gaitán Muñoz, 2006 a y b). Específicamente, en la cosmovisión andina se valora el aporte del trabajo remunerado o no, doméstico, agrícola y para el mercado de NNyA a sus familias y comunidades como mecanismo de aprendizaje de valores en complemento con la educación formal (Leyra Fatou, 2009; Pavez, 2013).

Independientemente de estas posturas, a nivel microsociedad, la calidad y resultados de la educación formal son considerados factores que condicionan y a la vez resultan condicionados por las situaciones de trabajo, junto a otros -pobreza, situación ocupacional de los y las adultos, rigideces del contexto y cuestiones culturales-. La bibliografía específica, cuando expone los elementos que confluyen en esa tensión educación-trabajo, menciona la valoración de la formación para los miembros de los hogares -personas adultas y NNyA-. Así, la elección entre disponer el tiempo de éstos y éstas entre trabajo y no trabajo se decide a partir de un análisis de costo de oportunidad (explícito o no), entre el valor otorgado a la asistencia y finalización de estudios y sus costos, con las percepciones respecto a las retribuciones que implica el trabajo de NNyA. Por un lado, el valor de la

educación depende del acceso y calidad de la educación y la adecuación de contenidos curriculares a las necesidades percibidas de formación. También influyen las experiencias educativas y laborales de personas adultas y las posibilidades de inserción laboral dadas por el contexto y diferenciada por género. Esto último depende del rol otorgado a las mujeres dentro de la Organización Social del Cuidado -OSC-, esto es, esa interrelación entre familia, Estado, mercado y organizaciones comunitarias que producen y distribuyen cuidados (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). En cuanto a los costos económicos, se mencionan los asociados a la asistencia, materiales, vestimenta y transporte (Novick y Campos, 2007).

## **EVIDENCIAS DE LA RELACIÓN TRABAJO-EDUCACIÓN DE NNyA EN ARGENTINA**

Diferentes estudios (Waisgrass, 2007; Novick y Campos, 2007; Rausky 2008; Cervini y Dari, 2006; Berliner, et al., 2009; Miño y Gómez, 2022) resaltan que las situaciones de trabajo de NNyA coinciden con problemas en sus trayectorias escolares, pero cuestionan que tal participación económica resulte en una exclusión total del sistema escolar, más bien, dan muestras de una conciliación.

La Encuesta de Actividades de NNyA realizada en 2016 y 2017<sup>4</sup> -EANNA 2016/2017-, en consonancia con esto, relevó que el 10% de los niños y niñas de 5 a 15 años realizaban alguna actividad productiva y que hay una complementariedad entre educación y trabajo, tanto en el ámbito urbano como rural. Por su parte, el 32% de los y las adolescentes<sup>5</sup> de 16 y 17 años también declaró trabajar. En estos casos, sí se evidencia que ello ocurre junto a situaciones de abandono escolar y mayores dificultades escolares, medidas por los niveles de repitencia. Entre los y las adolescentes los porcentajes de trabajadores que no asisten a la escuela aumentan (25% en espacios urbanos y 39,4% en los rurales) así como las dificultades con la escuela (46,4% y 38,5%) (INDEC y MTySS, 2019).

Para comprender los factores que inciden en el desaliento por permanecer y cumplir con las obligaciones escolares y el vínculo con la realización de tareas productivas, consideramos evidencias acerca de la valoración de las familias respecto a la educación formal. Los estudios son cualitativos, están anclados territorialmente y relevan percepciones de diferentes integrantes de las familias y otros actores del sistema de protección social. Las personas adultas consideran que la escuela permite adquirir saberes prácticos útiles en la cotidianeidad de los NNyA y obtener las credenciales educativas para postularse a puestos de trabajo, aquellos que, en el imaginario se suponen asalariados y estables (Aspiazú y Labrunée, 2021; Rausky, 2008). Pero esto se relativiza en determinados contextos -rurales o urbanos- donde la escuela no estaría satisfaciendo expectativas en la provisión de calificaciones y herramientas (Waisgrais, 2007; Rausky, 2008 y Miño y Gómez, 2022). El estudio de Rausky recién referenciado<sup>6</sup> remite a la coexistencia de actitudes expulsivas de docentes y establecimientos educativos que afectan la percepción de adolescentes y sus responsables. Bayon (2013) también refiere a la escuela como una institución que tiende a reproducir desigualdades y relaciones de poder dominantes. Resultaría funcional para el anclaje de aquella lógica en la cual el éxito o fracaso escolar deriva directamente de esfuerzos individuales del o la estudiante, sin considerar

diferentes puntos de partida y competencias y donde los discursos pedagógicos sostienen la normalización e igualación de saberes como garantía de ascenso social (Castro Orellana, 2005; Groisman, 2012). Las familias más desfavorecidas, con menores niveles de capital cultural -específicamente, aquel que resulta valorado en la sociedad- encontrarían en esos espacios desventajas, generando frustración y potenciando deserciones escolares. También Pinto (2020) y Román (2013) exponen dificultades del sistema educativo para sostener el interés, una escasa vinculación con mundo de trabajo y pérdida de su valor simbólico.

Por otra parte, cuando hay procesos productivos donde coincide la unidad productiva con la doméstica-familiar, donde se priorizan objetivos de reproducción social familiar, los propios NNyA y las personas adultas responsables encuentran en el trabajo un espacio de sociabilización y aprendizaje válido, valores de reproducción social, transmisión de saberes y oficios. Ello implica vínculos positivos entre padres e hijos, maestros y aprendices o herederos. La cultura del trabajo aparece aquí como forma de vida, de transferencia entre generaciones, y la familia opera como agente de producción para satisfacer las propias necesidades (Rausky, 2009). Padawer (2010) y Frasco Zuker, Fatyass y Llobet (2021) encuentran en sus trabajos de campo, en ámbitos rurales y urbanos argentinos, que NNyA son atravesados por experiencias formativas en su escolarización y también en su participación periférica en procesos productivos destinados a la reproducción familiar, marcando diferentes atributos de autonomía respecto a las personas adultas.

Ahora bien, los datos de la EANNA muestran una tensión trabajo-educación más explícita entre adolescentes (INDEC, 2018 e INDEC y MTySS, 2019). En SITEAL (2016) referencian la superposición de estos dos derechos. La Ley Nacional N° 26.390 (2008) de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, si bien habilita el trabajo entre los 16 y 17 años, determina límites según el tipo de tarea, carga horaria y posibilidad de cumplir la educación obligatoria. No pueden realizar tareas nocturnas, peligrosas o insalubres, ni durante más de 6 horas diarias o 36 semanales, y sólo podrá extenderse ese horario con autorización de las autoridades administrativas<sup>7</sup>. Más allá de los discursos éticos y políticos desde OIT y la CIDN adoptados en la legislación, en SITEAL se advierte que, en las percepciones de la sociedad, no es claro el lugar de la escuela como lugar prioritario para adolescentes.

Con la intención de brindar un panorama más amplio de los aspectos que impactan en el valor otorgado a la educación y que puede condicionar situaciones de trabajo y las expectativas, creemos importante dimensionar las oportunidades que brinda la demanda de trabajo para la población joven. El mercado de trabajo juvenil argentino se caracteriza por formas de contratación precarias con bajos salarios, mucha rotación, escasa calificación, sin importar el patrón de crecimiento vigente que ofrezca el contexto socio histórico -venía ocurriendo desde la década del 80 y fue profundizado en los 90 y continúa-. Para los, y sobre todo, las jóvenes, cumplir con la educación obligatoria no garantiza su empleabilidad ni la calidad de sus inserciones (Millenaar y Jacinto, 2015 y Miranda y Alfredo, 2021). Las oportunidades suelen provenir de mercados informales o clandestinos, donde no se generan situaciones interesantes de aprendizaje. Con esta lectura, y de acuerdo a la EANNA, los NNyA en ámbitos urbanos expresan la importancia y el deseo de continuar estudiando, incluso, en el caso de las niñas, el 46,5% manifiestan que cuando tengan 18 años se dedicarán exclusivamente al estudio, mientras que para los niños, ese porcentaje sólo alcanza el 35,9%. Entre adolescentes se

reafirman esos sesgos de género. En el ámbito rural los porcentajes referidos a las expectativas a futuro entre seguir estudiando o trabajar se mantienen similares a los expresados para el ámbito urbano respecto al género, aunque la brecha resulta ser un poco mayor.

Otra cuestión a considerar es la dinámica de trabajo instalada en ciertas actividades económicas. En investigaciones realizadas en 2016 en el ámbito del Partido de General Pueyrredón, donde se encuentra Mar del Plata, Sierra de los Padres y Batán, fue posible advertir una relación entre prácticas productivas de NNyA que se vinculan hogares cuyos adultos y adultas desarrollan determinadas actividades donde la estacionalidad de las producciones implica jornadas de trabajo largas para adultos y adultas, con precariedades y bajos ingresos -industria pesquera y horticultura- (Crovetto, 2013; Labrunée y Dahul, 2017; Dahul, 2017 a y b). Pudo detectarse en esos casos, situaciones de trabajo de NNyA en estas actividades para el mercado que pueden considerarse peligrosas según la normativa (Decreto N° 1117/2016), pero, sobre todo, la realización de tareas de cuidado de otros miembros del hogar o de la vivienda, afectando la asistencia y los desempeños escolares. Las problemáticas derivadas de las escasas opciones de cuidado de NNyA, producto de déficits de una OSC se insertan en ese vínculo trabajo-escuela. Estas realidades eran advertidas por equipos docentes y ponían en disyuntiva su quehacer y estrategias. ¿Debían flexibilizar contenidos y horarios escolares para los NNyA trabajadores? ¿Corrían el riesgo de terminar avalando esas situaciones de trabajo? ¿O debían mantener las exigencias, corriendo el riesgo de fomentar la deserción?

Además, se visibilizaba que el sistema educativo en el territorio local presentaba dificultades para reconocer la diversidad socioeconómica, barrial, de identidad de género y otras, que condicionan sus trayectorias educativas y expectativas laborales y escasos espacios de escucha a los NNyA (Labrunée, Gomez, Cristini y Lamacchia, 2020).

Como cierre, la evidencia empírica que hemos rescatado de estudios y relevamientos anteriores a la pandemia dan cuenta de una complementariedad entre el trabajo y la educación de NNyA, aunque mayor en los ámbitos urbanos y menos en los rurales, donde se observa una tensión más fuerte, con situaciones de deserción escolar. También que las familias mantienen en sus ideales una prioridad hacia la educación, relativizada, por un lado, por rigideces en los sistemas educativos y, por otro, un mercado de trabajo juvenil que genera expectativas pobres y dispares según el género, condiciones que determinan la disposición para terminar el ciclo obligatorio, o incluso, avanzar en estudios superiores.

Adicionalmente, agregamos, a partir de estudios locales contextualizados en ciertas actividades productivas, que las formas de organización del trabajo, por las repercusiones sobre la vida cotidiana familiar, coadyuvan a aumentar las problemáticas de permanencia de NNyA en la escuela, atento a estrategias de reproducción familiar para resolver el cuidado –trabajo reproductivo no remunerado y naturalizado-, frente a la escasez de alternativas desde el resto de los actores que conforman la OSC. En el siguiente apartado ponemos en juego nuevamente todas estas dimensiones frente a los cambios que implicó la pandemia.

## PARTICULARIDADES EN PANDEMIA

Argentina vivió una doble crisis, económica y social, prepandemia y pandemia durante 2020 y 2021 con un fuerte impacto sobre las actividades económicas, el empleo, la estructura ocupacional y ciertas dinámicas de reproducción social de los hogares, con fuertes sesgos de género (Dalle y Actis di Pasquale, 2021). Entre 2016 y 2019 la reorientación del modelo de desarrollo hacia actividades primarias y financieras debilitó la clase trabajadora, con aumentos de la desocupación, la informalidad y reducciones de salarios reales. En este contexto se observaba un incremento de la tasa de empleo<sup>8</sup> impulsada principalmente por mujeres y jóvenes que presionaban el mercado de trabajo para complementar los ingresos familiares empobrecidos, aunque con puestos de trabajo informales y precarios, mientras entre los varones se advirtió un retroceso de las tasas de actividad y empleo. Estas realidades modificaron la cotidianeidad tanto de trabajadores y trabajadoras como de los miembros de sus hogares.

Al irrumpir la pandemia, los límites a la circulación implicaron una adicional y fuerte caída de ingresos y el principal grupo de trabajadores perjudicado fue el representado por mujeres y jóvenes, justamente por la desprotección de sus puestos. En este marco se dio una nueva reestructuración de la vida cotidiana, con mayores cargas de cuidados domésticos, que recayeron sobre ellas, y también impactaron en los sujetos de cuidado.

En UNICEF (2021), MECON y UNICEF (2021), Tuñón y Sánchez (2020), Aspiazu y Labrunée (2021), Arza (2020), Ernst y López Mourelo (2020) y Poy (2021) se analizan las repercusiones de todas estas problemáticas. Resaltamos aquí los datos generados en la Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población<sup>9</sup> de abril y mayo de 2021, el aumento e intensificación de situaciones de trabajo entre NNyA catalogadas como Trabajo Infantil según esa fuente, en hogares de bajos e intermitentes ingresos y niveles educativos bajos (UNICEF, 2021). La actividad doméstica fue la modalidad más observada -limpieza, cocina, cuidado de hermanos u otra persona conviviente-, durante 10 horas semanales o más para los niños y niñas de 5 a 13 años, y 15 horas o más para mayores de 13. Por otra parte, el 33,8% de adolescentes varones entre 16 y 17 años trabajaban (238.800), y en el caso de las mujeres lo hacía el 29.8% (189.800). En estas edades (16-17 años) la tendencia es hacia trabajos familiares o cuentapropistas, sobre todo de mujeres.

Los estudios advierten que este aumento de situaciones de trabajo representa un complemento e incluso una sustitución del trabajo de los y las adultos de los hogares, haciendo uso del tiempo disponible por las modalidades de no presencialidad en la escuela (Aspiazu y Labrunée, 2021 y Foglia, 2020). En el estudio realizado para AMBA en 2020 en hogares pobres, se observa que hay una aceptación de estas tareas por los referentes adultos, quienes valoran las habilidades y valores aprendidos por el trabajo, aunque dicha mirada convive con la concepción de que la escuela ofrece conocimientos y titulaciones necesarias para competir por puestos de trabajo en el futuro. En estas percepciones hay diferencias de género: mientras las madres valoran en mayor medida la asistencia y cumplimiento de obligaciones escolares, los padres resaltan con más énfasis las capacidades adquiridas mediante el trabajo. Las propias trayectorias de esos adultos y adultas como trabajadores y trabajadoras en sus infancias, las condiciones de inserción experimentadas y las actividades realizadas, claramente segmentadas, repercuten en sus valoraciones y expectativas para con sus hijos

e hijas. Por otra parte, se resalta la importancia de comparar las percepciones de los propios NNyA con las de sus adultos y adultas responsables. Los NNyA trabajadores de los hogares exponen el costo y los esfuerzos físicos y emocionales que implica trabajar, los cuales se suman a las propias de su vida como estudiantes, cuestión que no aparecía en las miradas adultas, o quedaban relativizadas o inadvertidas (Aspiazu y Labrunée, 2021).

Identificamos en ese estudio una cuestión ya referenciada por Rausky en 2008, que el trabajo remunerado de NNyA es una estrategia para costear la educación, en este caso, asegurar el pago de servicios de internet que garantice el vínculo escolar en la virtualidad, cuestión que visibiliza y agudiza desigualdades ya existentes (Picherili y Tolosa, 2020). Batthyany es una de las autoras que expone esta situación de rezago en el acceso de estudiantes y docentes a tecnologías de la información que, aclara, aconteció en toda Latinoamérica: “Lo que sí mostró la pandemia es que el acceso a internet pasa a ser una dimensión absolutamente necesaria e imprescindible en las comunidades educativas” (CLACSO, 2022, s/p). Vale la pena referenciar, como lo hace esta autora, que años antes se suspendieron programas de reducción de la brecha digital, como Conectar Igualdad en Argentina. Tuñón (2020) exponía, con datos de la EDSA de 2019, que el 48% de los hogares con NNyA entre 5 y 17 años no tenía computadora ni acceso a red de internet. Ese es el panorama con que debieron enfrentar las nuevas condiciones de escolaridad frente al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio -ASPO- y luego el Distanciamiento Preventivo Obligatorio -DISPO-.

Veamos ahora las implicancias de la pandemia sobre esta relación trabajo-educación a nivel micro social observando a los y las integrantes de cinco hogares pobres de la ciudad de Mar del Plata, ciudad intermedia y polo productivo de la provincia de Buenos Aires. En el trabajo de campo se encontraron, en diferentes momentos, interrupciones en las trayectorias educativas de los NNyA. En las justificaciones dadas por ellos y ellas, resaltan menciones relativas a desincentivos que consideran independientes e incluso previos a los reacomodamientos generados por la pandemia: “No, no es que no fui más por la pandemia, no me dieron ganas de ir y no fui más” (Martín, 13 años). Estos NNyA -3 niñas y adolescentes mujeres y el resto varones- vinculan sus problemas con los cambios de escuela -en estos hogares son frecuentes las mudanzas, en virtud de los problemas de acceso a vivienda por la pobreza en la que se encuentran sus familias-, lo cual implicó desvinculaciones con amistades y la incomodidad de entablar nuevas; también refieren a situaciones de *bullying*, vergüenzas y falta de elementos (vestimenta, útiles).

Más allá de esas cuestiones directamente relacionadas a su vida escolar, surgen otras relativas a dinámicas y conflictividades intrafamiliares, de diferente complejidad, que decantan en esos desincentivos hacia la escuela. En uno de los casos de estudio, por un lado, se verifican exigencias hacia la hija mujer propias de estereotipos de género que implican inasistencias reiteradas a la escuela, particularmente, por tareas de cuidado de su hermano: “por ahí cuando él tenía que ir a la escuela [su hermano de 6 años] había que cuidarlo y entraba más tarde, yo me tenía que quedar”. Cuestión que no fue mencionada como problema por la adulta responsable del hogar, quien por su trabajo está ausente por largas horas y queda desentendida de las actividades de sus hijos e hija. Este tipo de situaciones se condice con las particularidades de la actividad económica desempeñada por los y las adultas, con horarios extendidos para obtener los réditos suficientes para el sustento familiar. Nuevamente verificamos que las situaciones de informalidad de las ocupaciones de las personas

adultas, así como la organización del trabajo de ciertas actividades productivas, junto a una OSC limitada, se posicionan como un condicionante importante para el trabajo de NNyA, tal como ha venido observando la bibliografía de referencia. Agregamos que esto implica una estrategia de reproducción social en los hogares y que mantiene estereotipos de género, afectando la relación con la escuela de las niñas y adolescentes mujeres, sobre todo en el contexto pandémico.

La estrategia metodológica de conocer las percepciones diferenciadas que tienen por un lado, los y las adultas y, por otro, las de los NNyA de esos mismos hogares, permite desandar el énfasis puesto en la pobreza -concretamente los niveles de ingresos- para comprender la tensión educación-trabajo. En realidad, es necesario atender a los quiebres en los vínculos entre pares y las dificultades en las relaciones con los y las adultas del hogar y las divisiones sexuales del trabajo que tienen lugar al interior del hogar. La pobreza y las trayectorias laborales de los adultos son parte de las causas pero no las únicas.

En referencia concreta al período de ASPO en el trabajo de campo se suman relatos de NNyA sobre las dificultades para seguir el vínculo escolar por falta de dispositivos electrónicos tal como ya se referenció, e incomodidades de cumplir con protocolos por COVID-19, como el uso continuo de barbijo. Posteriormente, durante la etapa de DISPO, desde mediados de 2021 aparecieron nuevas dificultades del sector educativo frente a las modalidades de presencialidad con restricciones y las estrategias implementadas para hacer frente a una importante desvinculación de los y las estudiantes. Se transitó por situaciones híbridas, dependiendo de las posibilidades edilicias, de recursos y disponibilidad de docentes (UNICEF, 2021). Ello es complejo en el caso de las escuelas secundarias, por las particularidades del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Se agregan ciertos obstáculos que pueden observarse a nivel local y que agregaron incertidumbres respecto a los días de clase efectiva vinculadas a los protocolos por COVID-19, aislamientos de docentes, de burbujas escolares<sup>10</sup>; o suspensiones de clases por problemas edilicios o superposiciones de actividades (Grasso y Labrunée, 2021). Estas reorganizaciones dentro de las escuelas repercuten en los hogares entrevistados y en su logística familiar de traslados a la escuela en diferentes horarios y días, “cuando yo no iba, ella no iba” cuenta Martín respecto a su hermana, cuestión referenciada también por sus propios familiares adultos.

Además, tanto durante todo el período de ASPO como en el DISPO, hubo indefiniciones sobre los modos de evaluar aprendizajes, cuestión que desincentivó a los y las estudiantes. Las escuelas, bajo la premisa de evitar la deserción, instrumentaron dispositivos adicionales a los utilizados en todos los ciclos lectivos para recuperar contenidos en los meses de diciembre y febrero<sup>11</sup>, los cuales fue utilizados a veces como recurso y otras como especulación por parte de los NNyA, con un costo de oportunidad relativamente bajo de reordenar los horarios destinados a la escuela y habilitar el tiempo para realizar otras actividades “(...) en febrero rindo todo (...)” nos dice Agustina).

De todas maneras, esto depende de la capacidad de agencia del NNyA. En los casos en los cuales está reducida, por la edad, como ocurre en uno de los hogares donde los niños trabajadores tenían 5 y 8 años, las situaciones que generan tensión entre la educación y la incorporación a actividades económicas se vinculan fundamentalmente con las percepciones de los y las adultas en referencia a la opción de trabajo de sus hijos e hijas y sus propias trayectorias educativas -truncas, con experiencias negativas- y las opciones de cuidado. Su madre nos expresaba: “¿con quién dejo a los otros para llevar

a la escuela. Entonces prefiero que empiecen el año que viene derecho y ya está”. A esto se suman las rigideces/burocracias de las instituciones educativas para la inclusión y movilidad de estudiantes entre escuelas, en este caso, estos dos hermanos, a octubre de 2021, ya promediando el ciclo lectivo, no accedían aún a vacantes en la escuela cercana a su hogar. Esto choca con las intenciones de los niños que están esperando regresar.

## CONCLUSIONES

Esta revisión y los antecedentes empíricos en el contexto de pandemia muestran la importancia de volver a problematizar la relación trabajo-educación para la niñez y adolescencia y de considerar el punto de vista de los propios NNyA. En el imaginario de las familias entrevistadas -tanto para los y las adultas como para los propios NNyA-, el sistema educativo parece ser la llave para plantear cambios en las historias de los hogares de familias ubicadas desfavorablemente en la estructura social y por ello los NNyA continúan en la escuela, más allá de los tropiezos, las rigideces o dificultades del sistema educativo y las situaciones de trabajo.

En definitiva, nuestro trabajo de campo en el cual se analizaron a nivel microsociedad y situado las miradas y percepciones tanto de NNyA como de sus adultos y adultas responsables, refuerza la evidencia de complementariedad entre trabajo y educación y que los desincentivos con la escolaridad refieren a otras problemáticas de orden vincular y organizativos de los hogares, la OSC y propias del sistema educativo, antes que a una elección por trabajar. En general, las actividades productivas realizadas, si bien preexistían a la situación de pandemia, aparecen en dicho contexto articuladas con discontinuidades en la presencialidad escolar y la posibilidad de reorganizar tiempos sin costos de atrasarse en la escuela. Esta cuestión es avalada tanto por los y las adultas y aprovechada por los adolescentes varones y, en general, soportada por los niños y niñas con menos capacidad de agencia y por las adolescentes mujeres por la imposición a ocuparse en tareas domésticas intensas dentro de su hogar.

Las inequidades para el acceso a la educación y las de género se vieron profundizadas en el período de pandemia, por lo que es necesario pensar las políticas educativas y su alcance y a la escuela desde su posición y rol respecto a la noción de cuidado y como garante de los derechos, que asegure que las infancias y adolescencias ocupen su lugar como sujetos políticos. La institución escolar parece funcionar como ordenador de tiempos de vida de NNyA y las restricciones por COVID-19 redimensionan la importancia de, por un lado, la permanencia en la escuela y de mantención de vínculos entre pares y con docentes y, por otro, del valor de contar con pautas claras y certidumbres sobre la evaluación y aprobación de contenidos. Por eso son relevantes las políticas y programas de transferencias, pero también aquellas que ofrezcan alternativas que reduzcan los costos de la escolarización y sobre todo inversiones para mejoras en la calidad educativa, mayor accesibilidad, redes de protección social y, fundamentalmente, que sea complementada por una amplia y sólida OSC que reduzca inequidades o problemáticas del orden de lo organizativo en las actividades cotidianas, y vincular al interior de los hogares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate Piedrahita, M.V. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro.
- Aspiazu, E. y Labrunée M.E. (2021). *Perspectiva de género en el trabajo infantil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: OIT. Recuperado de [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos\\_aires/documents/publication/wcms\\_825014.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_825014.pdf)
- Arza, C. (2020). Familias, cuidado y desigualdad en *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina*, pp. 45-65. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, 31(91), pp. 87-112.
- Berliner, C., Ford, M., Grima, J., Macri, M.R., Miorin, S., Uhart, C. y Zucherino, L. (2009). Infancia y Trabajo Infantil: Un estado del arte de la investigación en Argentina 2004-2009. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*.
- Castro Orellana, R. (2005). Foucault y el saber educativo (tercera parte: el nacimiento de la disciplina). *Diálogos educativos*, 2(10).
- Cervini, R. y Dari N. (2006). Trabajo infantil y aprendizaje en la educación secundaria básica. *Pluralidades. Quintas Jornadas Nacionales de Investigación Social de Infancia y Adolescencia, La Convención Internacional de los Derechos del Niño y las prácticas sociales*. Vol. 28. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.
- CLACSO (2022). El abandono escolar es uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo tras la pandemia. Transcripción de la Columna de Karina Batthyány en InfoCLACSO. En *Novedades y noticias*. Recuperado de <https://www.clacso.org/el-abandono-escolar-es-uno-de-los-grandes-desafios-a-los-que-se-enfrenta-el-sistema-educativo-tras-la-pandemia/>
- Convenio 182 (1999) de Peores formas del trabajo infantil. OIT.
- Convenio 138 (1973) sobre la edad mínima. OIT.
- Crovetto, M.M. (2013). *Proyecto local de prevención y erradicación del trabajo infantil. Promoción del diálogo social*. Municipio de General Pueyrredón, Buenos Aires. Diagnóstico. Informe Final. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: OIT.
- Dalle, P. y Actis Di Pasquale, E. (2021). El impacto de la doble crisis de la prepandemia y la pandemia en las tendencias ocupacionales en Argentina (2003-2020). *Tramas*, (15), pp. 30-48.
- Dahul, M.L. (2017a). *Trabajo Infantil y estrategias familiares en Mar del Plata*. Mar del Plata: EUDEM.
- Dahul, M.L. (2017b). *Formas de organización del Trabajo y Trabajo Infantil en horticultura. Un estudio sobre la actividad de la comunidad boliviana en el cinturón hortícola del partido de General Pueyrredón*. Tesis de Maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), pp. 83-104.
- Decreto 1117/2016. P.E.N. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Tipos de trabajo que Constituyen Trabajo Peligroso para Menores.
- Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A., y Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil: una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. Documentos de Proyectos. Santiago de Chile: CEPAL – UNICEF - Naciones Unidas.

- Ernst, C., y López Mourelo, E. (2020). El COVID-19 y el mundo del trabajo en Argentina: impacto y respuestas de política. *Nota técnica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: OIT.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDES.
- Foglia, C. (2020). El confinamiento social y los derechos de niños, niñas y adolescentes en el AMBA. *Serie Especial COVID-19. La gestión de la crisis en el Conurbano Bonaerense*. (pp. 56-64). Los Polvorines: Instituto del Conurbano UNGS.
- Frasco Zuker, L., Fatyass, R. y Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. *Horizontes Antropológicos*, 27, pp. 163-190.
- Gaitán Muñoz, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia. Aproximaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), pp. 9-26.
- Gaitán Muñoz, L. (2006b). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños *Política y Sociedad*, 43(1), pp. 63-80.
- Grasso, M.A. y Labrunée, M.E. (2021). Impactos de la pandemia sobre las condiciones de trabajo de docentes de escuelas medias en el Partido de General Pueyrredón durante 2020. *XIV Jornadas de la Carrera de Sociología*, Modalidad virtual, 1-5 noviembre 2021.
- Groisman, F. (2012). Determinantes de la escolarización y participación económica de los adolescentes en Argentina (2004-2009). *Frontera norte*, 24(48), 37-61. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018773722012000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018773722012000200002&lng=es&tlng=es).
- Hilowitz J, Kooijmans J., Matz P., Dorman P., de Kock, M. y Alectus, M. (2004). *Trabajo Infantil. Un manual para estudiantes*. OIT. Recuperado de [www.ilo.org/ippecinfo/product/viewProduct.do?productId=1040](http://www.ilo.org/ippecinfo/product/viewProduct.do?productId=1040).
- INDEC (2018). Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Informes técnicos*. 5 (182).
- INDEC y MTySS (2019). Encuesta de Actividades de Niños Niñas y Adolescentes. Datos e indicadores. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eanna\\_datos\\_e\\_indicadores\\_201909\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eanna_datos_e_indicadores_201909_1.pdf)
- Labrunée, M.E. y Dahul, M.L. (2017). Bienestar de niños y niñas en el cordón frutihortícola del Partido de General Pueyrredón. Los espacios de cuidado como promotores de derechos y la prevención del trabajo infantil. *FACES*, 23(49), pp.33-53.
- Labrunée, M.E., Gómez, M., Cristini, A. y Lamacchia, L. (2020). Diagnóstico y propuestas para la escuela que queremos en el Partido de General Pueyrredón antes y durante la pandemia. En Perez, E. (Ed.) *Diagnósticos y desafíos de las infancias y las adolescencias en Argentina* (pp. 61-65). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ezequiel Pablo Pérez. Recuperado de: <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3519/>
- Ley Nacional N° 26.206 (2006) de Educación, sancionada el 14 de diciembre del 2006.
- Ley Nacional N° 20.744 (1974) de Contrato de Trabajo, sancionada el 11 de septiembre de 1974.
- Ley Nacional N° 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, sancionada el 28 de septiembre de 2005.
- Ley Nacional N° 26.390 (2008) De Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, sancionada el 4 de junio de 2008.

- Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 13.298 (2005) de Promoción y Protección de los derechos de los niños niñas y Adolescentes, publicado en Boletín Oficial el 27 de enero de 2005.
- Leyra Fatou, B. (2009). *Trabajo infantil femenino: niñas trabajadoras en ciudad de México*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Magistris G. y Morales S. (comp). (2021). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo a la participación de las niñas*. Buenos Aires: Chirimbote y Ternura Revelde.
- MECON y UNICEF (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en los hogares con niños, niñas y adolescentes a cargo de mujeres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/ DNEIyG.
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares: el lugar de los dispositivos de inserción». En Unda Lara et.al (ed) *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*, pp. 73- 100. CLACSO, Quito: Adya-Yala.
- Miranda, A. y Alfredo, M. (2021). El impacto de la pandemia Covid-19 en la inserción laboral de las juventudes en Argentina: intersecciones entre clases y géneros. *Última década*, 29(57), pp. 125-158.
- Miño, M.G. y Gómez, R.E. (2022). Dimensiones actuales en la investigación del trabajo infantil en Argentina: una sistematización teórica. *Folia Histórica del Nordeste*, (44), pp. 157-170. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.30972/fhn.0445839>
- Morales, S. y Magistris, G. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. *Kairos*, (44) pp. 35-55.
- Novick M. y Campos M. (2007). El trabajo infantil en perspectiva. Sus factores determinantes y los desafíos para una política orientada a su erradicación. En Aparicio, S. et. al (2007). *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*. 1ª edición. pp. 19-52. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Oficina de la OIT en Argentina - Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos*, (16), pp. 349-375.
- Pávez I. (2013). Infancia y división sexual del trabajo: visibilizando a las niñas trabajadoras en el servicio doméstico de Perú. *Revista Nomadías*, (17) pp. 109-132.
- Poy, S. (2021). *Alteraciones en la reproducción socioeconómica de los hogares con trabajadores/as durante la crisis por COVID-19*. Informe Técnico. Proyecto R20-61 2020-2022. Desigualdad socio-ocupacional y persistencia de la pobreza. Un análisis centrado en la reproducción de los hogares. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/349925128\\_Alteraciones\\_en\\_la\\_reproduccion\\_socio\\_economica\\_de\\_los\\_hogares\\_con\\_trabajadoras\\_durante\\_la\\_crisis\\_por\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/349925128_Alteraciones_en_la_reproduccion_socio_economica_de_los_hogares_con_trabajadoras_durante_la_crisis_por_COVID-19)
- Picherili, M. y Tolosa, M. (2020). Educación en pandemia y desigualdad. En *Observatorio Socioeconómico UCALP*. Recuperado de <https://www.ucalp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/09/Educaci%C3%B3n-en-pandemia-y-desigualdad.pdf>
- Pinto, M.F. (2020). *Pobreza y Educación: Desafíos y Políticas*. Documentos de Trabajo del CEDLAS N° 265, UNLP. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99844/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99844/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Recomendación 190 (1999). Sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación. Ginebra, 87ª reunión CIT del 17 junio 1999. Organización Internacional del Trabajo.

- Román C., M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE*, 11( 2), pp. 33-59. Madrid.
- Rausky, M. E. (2008). Acerca de la relación trabajo infantil y asistencia escolar: apuntes para su comprensión. *Question/Cuestión*, 1(17). Recuperado de <http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/515>
- Rausky, M.E. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 681-706.
- Rausky, M. E. (2021). El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje. *Revista Colombiana de Sociología*, 44(1), pp. 317-340. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-159X2021000100317](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-159X2021000100317)
- SITEAL (2016). *El trabajo de mercado como obstáculo para la escolarización de adolescentes. Conversación entre Néstor López, Mariela Macri, Oscar Dávila León*. Eventos del SITEAL. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/portal/videos/ficha/?id=983>
- Tuñón, I. (coord.) (2020). *Condiciones de vida de las infancias pre-pandemia COVID-19. Evolución de las privaciones de derechos 2010-2019*. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10267>
- Tuñón, I. y Sánchez, M.E. (2020). *Situación de las infancias en tiempos de cuarentena*. Informe Técnico, Serie Estudios: Impacto Social de las Medidas de Aislamiento Obligatorio por COVID-19 en el AMBA. Observatorio de la Deuda Social Argentina.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Madrid: Comité Español. Recuperado de <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1858/CONVENCION%20SOBRE%20LOS%20DERECHOS%20DEL%20NI%C3%91O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNICEF (2021). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Cuarta ronda*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/11626/file/Impacto%20de%20la%20pandemia%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf>
- Waisgrais, S. (2007). El trabajo de niñas, niños y adolescentes: conceptos, metodología y resultados. En Aparicio, S. et. al. *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*. Buenos Aires: OIT Argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, pp. 167-204.

## NOTAS

**1** Este documento considera parte de la sistematización realizada con motivo de la tesis doctoral para obtener el título de Doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la UNQ.

**2** Contamos con 16 entrevistas a hombres (4), mujeres (5), niños (2), niñas (1) y adolescentes (2 mujeres y 2 varones), mientras los hogares tienen composiciones de 9, 6, 3 y 2 de 4 integrantes.

**3** En Argentina, la Comisión Nacional por la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil -CONAETI- expone una definición en la misma línea, como actividad económica o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por quienes no tienen la edad mínima de admisión al empleo o trabajo, que no han finalizado la escolaridad obligatoria o no cumplieron 18 años si se trata de trabajo peligroso.

**4** La EANNA de 2016/2017 es la primera que abarcó hogares particulares urbanos y rurales del total del país. Responde al enfoque de OIT. Tiene representatividad regional y nacional.

**5** Los límites para distinguir niñez de adolescencia y juventud son marcados por procesos biológicos y sociales (Dávila León, 2004). A nivel pragmático se reconocen dos etapas de la adolescencia: la temprana, entre 10 y 14 años, y la tardía, entre 15 y 19 años (Espíndola, Sunkel, Murden y Milosavljevic, 2017).

**6** A partir de casos en un barrio con características de pobreza estructural en la periferia de La Plata.

**7** La ley, en el Art. N° 8, indica que personas entre 14 y 16 años, pueden ocuparse en empresas cuyo titular sea su padre, madre o tutor, hasta de 3 horas diarias y 15 semanales; que no sean tareas peligrosas o insalubres; que se cumpla con la asistencia escolar y tenga autorización de la autoridad administrativa laboral. Esa excepción no será autorizada cuando la empresa familiar esté subordinada a otra empresa.

**8** La tasa de empleo refiere al coeficiente, en porcentaje, entre la cantidad de población ocupada respecto a la total.

**9** Cuarta ronda de la Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Realizada a una muestra de hogares con NNyA de todo el país y aborda diferentes dimensiones del bienestar, percepciones y actitudes de la población.

**10** Grupos reducidos de estudiantes para evitar contagios.

**11** Se implementaron los Programas ATR, +ATR y Programa Forte en la provincia de Buenos Aires, ante la necesidad de afianzar los acompañamientos a los NNyA con dificultades y/o desalentados durante la no presencialidad. Se aplicaron en los últimos meses de 2020 e inicios de 2021, a fines de 2021 y durante 2022.



## Aplicación de herramientas web para formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia Covid-19

Application of web tools for the formulation of research projects in times of pandemic covid-19

*Dometila Mamani-Jilaja*  
*Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú*  
domamani@unap.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-383>

*Gino Frank Laque-Córdova*  
*Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú*  
glaque@unap.edu.pe

*Manuela Daishy Casa-Coila*  
*Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú*  
mcasa@unap.edu.pe

*Sheyla Lenna Cervantes – Alagón*  
*Universidad Nacional del Altiplano, Puno. Perú*  
slcervantes@unap.edu.pe

Recibido: 9 de Marzo de 2023

Aceptado: 26 de Abril de 2023

### RESUMEN:

El objetivo del trabajo fue determinar la influencia de la aplicación de herramientas web en la formulación de proyectos de investigación, en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de postgrado de la UNA-Puno. El método empleado fue un enfoque cuantitativo de tipo básico, descriptivo, diseño no experimental y basado en el nivel de análisis correlacional-causal. En la encuesta participaron 80 estudiantes de dicho posgrado y se utilizó escala de Likert para evaluar sus respuestas. Según los resultados, el 48,8% de estudiantes tiene eficiencia en la aplicación de herramientas web y 51,2% un nivel favorable en la formulación de proyectos de investigación, la aplicación de herramientas web influye en un 92,3% en la formulación de proyectos de investigación; y existe una correlación positiva con una significancia de (0,000;  $p < 0,05$ ). En conclusión, existe influencia significativa entre aplicación de herramientas web en la formulación de proyectos de investigación.

**PALABRAS CLAVE:** herramientas web, proyectos de investigación, Covid-19, estudiantes universitarios.

### ABSTRACT:

The objective of this study was to determine the influence of the application of web tools in the formulation of research projects during Covid-19 pandemic in graduate students of the UNA-Puno. The method used was a basic quantitative approach, descriptive, non-experimental design and based on the correlational-causal level of analysis. 80 graduate students from UNA-Puno participated in the survey, which used Likert scale to evaluate their responses. According to the results, 48.8% of students have efficiency in the application of web tools and 51.2% have a favorable level in the formulation of research projects, the application of web tools influences 92.3% in the formulation of research projects;

and there is a positive correlation with a significance of (0.000;  $p < 0.05$ ). In conclusion, there is a significant influence between the application of web tools in the formulation of research projects.

**KEYWORDS:** web tools, research projects, Covid-19, university students.

## INTRODUCCIÓN

A raíz de la epidemia de COVID-19, la tecnología se ha utilizado con mayor frecuencia y amplitud (Cueva, 2020). Debido a esto, las ayudas y los recursos técnicos son ahora uno de los medios de comunicación entre los educadores y sus estudiantes. A pesar de que las instituciones educativas han recorrido un largo camino desde mediados del siglo XX, ya habían empezado a incorporar la tecnología a sus rutinas, no obstante, la proliferación de teléfonos móviles conectados a Internet hizo más visible esta tendencia a principios del siglo XXI. Las actitudes de los profesores oscilaban entre extremadamente positivas y negativas. Sin embargo, no tenían otra opción debido a la emergencia pandémica. Los fundamentos teóricos que aportan significado a la incorporación de la tecnología en la enseñanza en el aula se convierten en una cuestión importante en este contexto (Parra-Rocha et al., 2022).

Dado que el uso de las herramientas web es importante en el proceso de enseñanza, ya que generan conocimientos significativos, también es relevante que se integren en el proceso de aprendizaje, para mejorar el desempeño de los estudiantes al compartir experiencias e ideas con respecto a un tema (Blanco-García et al., 2022). Al respecto, las plataformas virtuales han tenido un profundo efecto en la educación y son responsables de diversos modos de transmisión del conocimiento, en los que las personas utilizan ampliamente los ordenadores y otras herramientas técnicas, reduciendo el tiempo que se tarda en hacer cosas que solían ser más complicadas hace décadas (Barrera y Guapi, 2018).

Por su parte, según Campoverde y Balladares (2022), incluir herramientas web en la evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la administración de las actividades académicas es beneficioso. Consecuentemente Padilla et al. (2022) señala que, Gmail, Google Docs, Google Slides y Google Forms, son algunas de las herramientas web más utilizadas en los diferentes niveles educativos y profesionales, reconociendo la utilidad de herramientas con servicios de almacenamiento e intercambio de archivos en la nube (Google Drive, Dropbox), las que facilitan la cooperación de los estudiantes (Moodle y Google Classroom), y las destinadas a las actividades habituales del aula y pedagógicas como son; Zoom, Google Meet, Skype, entre otras.

Según Cruz (2019), el uso regular de herramientas web permite el desarrollo de habilidades y competencias tan importantes como saber utilizar los dispositivos digitales, facilitar el trabajo colaborativo, fijar el conocimiento, fomentar la creatividad y fortalecer las habilidades informáticas. En ese sentido, los entornos de aprendizaje diversifican la formación en los centros educativos, en gran parte gracias a la aplicación de herramientas web, además, los alumnos suelen ser receptivos a estos avances, demostrando interés por la búsqueda del conocimiento (Parra y Rengifo, 2021). Resulta sorprendente que las instituciones de educación empiecen a adoptar estos métodos para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y del mundo (Barrera y Guapi, 2018).

En consecuencia, los educadores de la enseñanza superior están creando nuevas formas de enseñar a la luz de los cambios demográficos, las prioridades pedagógicas y la tecnología (Vargas-Murillo, 2020). Haciendo un uso eficaz de estas herramientas, los educadores pueden proporcionar a sus alumnos una educación que les dé una ventaja en el mercado global, representando un avance sistemático con resultados ambiciosos que progresa de manera justa y constructiva en los procesos de enseñanza en diversos espacios (Barrera y Guapi, 2018).

Por otra parte, las universidades suelen afirmar que la investigación científica es una parte importante de su misión, pero pocas destacan realmente su producción científica (Hidalgo-Brenes, 2021). Por ello, es esencial que los futuros profesionales reciban una educación que cumpla las normas establecidas por la ley que rige las universidades, que considera la calidad de la enseñanza superior impartida por las universidades como eje central del progreso nacional y del progreso científico. En comparación con otros países de América del Sur, Perú tuvo la productividad científica proyectada más baja en 2016 entre las universidades públicas y privadas, según lo informado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) (Cervantes et al., 2019). Es importante que las universidades identifiquen y atiendan las múltiples limitaciones para la creación de iniciativas de investigación. Al respecto, se sugiere que se anime a los estudiantes de grado a empezar a leer artículos académicos mientras aún están matriculados en la universidad, o que se asuma que los que empiezan a investigar mientras aún son estudiantes de grado sigan haciéndolo después de graduarse (Zafra y Castillo, 2016). Durante este periodo pueden surgir limitaciones relacionadas tanto con la universidad (institucionales) como las personales (factores individuales), además de los retos que se les plantean al intentar investigar y al intentar poner en práctica esa investigación (Huamán y Ruiz, 2019).

Para Liva et al. (2021), entre las funciones del profesional figuran la gestión y la investigación. Esta última se considera el vínculo entre la teoría y la práctica, ya que produce conocimientos que influyen en la evaluación y el fundamento de las acciones educativas. La participación en la investigación durante los años de formación en la enseñanza superior no sólo proporciona una base epistemológica para definir el propio campo de estudio en relación con otras disciplinas científicas, sino que también contribuye a conceder a los estudiantes las capacidades necesarias para convertirse en expertos profesionales independientes y de éxito (Gálvez et al., 2019). Aunque existen políticas para la administración de la investigación a nivel de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), en Puno; hay una serie de barreras para el éxito académico, incluyendo la falta de tiempo, asesores de investigación, la rutina de la lectura, la habilidad de gestionar el acceso y la búsqueda de bases de datos de información científica, y la falta de una infraestructura tecnológica de apoyo y recursos en línea. Además, hay que reforzar la formación en investigación científica fuera del aula en las instituciones de educación.

Dado el profundo efecto que el COVID-19 ha tenido en el sistema académico, el desarrollo de la investigación es un tema de relevancia (Parra-Rocha et al., 2022). Los profesores se veían obligados a utilizar la tecnología a medida que se aceleraba el cambio de las aulas tradicionales al aprendizaje en línea, y muchos exploraban por primera vez el potencial pedagógico de los nuevos medios (García, 2021).

La situación es más difícil tanto para los alumnos como para los educadores en América Latina. En Chile las universidades pusieron a disposición de los estudiantes unos 2.500 chips inalámbricos de Internet y 500 ordenadores. Asimismo, los universitarios de Colombia recibieron licencias gratuitas de software de Adobe, mientras que varias instituciones de Argentina y Brasil retrasaron el inicio del semestre durante la emergencia sanitaria (Higgins y Lubianco, 2020).

Todavía existen brechas en la infraestructura tecnológica de las universidades peruanas, en la administración de enfoques apropiados para la enseñanza en línea y en la familiaridad y competencia en el uso de herramientas web con fines pedagógicos (Vilela et al., 2021). No obstante, aún se está a tiempo de ofrecer y dotar a todas las instituciones educativas de herramientas tecnológicas útiles. Las universidades tienen una fuerte vocación investigadora, pero rara vez emprenden un autoestudio introspectivo para mejorar sus procesos y procedimientos de acuerdo con las normas de garantía de calidad. Este atributo, sin embargo, surge como subproducto de alguna acción (Galván y García, 2019). La falta de una norma a la que atenerse es uno de los elementos que establecen la periodicidad y gravedad de los fallos, entre otras cosas. El mundo necesita reconocer las estrategias de éxito para que puedan reproducirse en proyectos de investigación de interés (Ariza, 2017).

Aunque las UNA-Puno cuentan con plataformas de instrucción y licencias para el uso de herramientas de videoconferencia, los estudiantes a menudo carecen del mayor apoyo debido a las fallas de la infraestructura. También es cierto que la mayoría de los educadores carecen de las competencias y los conocimientos requeridos para que los cursos en línea resulten atractivos y eficaces para sus alumnos (San Andrés et al., 2022).

Por otra parte, en cuanto a la formulación de proyectos de investigación se toman en consideración aspectos relacionados con el título y delimitación del estudio, la formulación del problema, objetivos e hipótesis, el desarrollo del sustento teórico y metodológico y la planificación de las actividades relacionadas con el proyecto (Huamán y Ruiz, 2019; Barrientos et al., 2022). Al respecto, el propósito del uso de herramientas web en la coyuntura virtual, es servir de base de datos para archivar documentación de los ciclos de los proyectos de las instituciones de educación en todas las etapas; proporcionar acceso a información sobre todas los proyectos de investigación y tesis activas en la institución; responder a preguntas sobre viabilidad, avances pasados, planes futuros y si un proyecto traspasa o no los límites disciplinarios, elaborando una base de datos nutrida de los requerimientos de toda la comunidad académica (Molinero y Chávez, 2020).

Por lo antes expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la aplicación de herramientas web influye en la formulación de proyectos, en tiempos de pandemia de Covid-19, en estudiantes de la Escuela de postgrado de la UNA-Puno? Asimismo, como objetivo general del estudio se pretende conocer la influencia de la aplicación de herramientas web en la formulación de proyectos de investigación, en tiempos de pandemia Covid-19, en estudiantes de la Escuela de postgrado de la UNA-Puno.

## **DESARROLLO**

En la declaración mundial de cuarentena por la epidemia de COVID-19, se cerraron instituciones educativas en todo el mundo. Debido a esta necesidad de garantizar que la educación estuviera

siempre disponible, se dio la bienvenida a numerosas formas de tecnología en el ámbito educativo (Ortega et al., 2021). La lucha contra el COVID-19, como señalan Agudelo et al. (2020), podría llevarse a cabo eficazmente mediante la tecnología digital. Según Reyero (2019), la naturaleza democratizadora de la tecnología fomenta el compromiso social, allana el camino para experiencias de aprendizaje atractivas y empodera al estudiante para que actúe como arquitecto de su propio conocimiento. Gracias a este avance técnico, se ponen de manifiesto conceptos constructivistas que antes solo existían a nivel teórico (Rubio y Jiménez, 2021).

### **Aplicación de herramientas web**

La implementación de herramientas web en la educación, se convierte en una estrategia innovadora para aquellas instituciones y docentes que requieren mejorar las habilidades y competencias de los alumnos (Berrocal y Aravena, 2021). Estas ayudan a los estudiantes a adquirir una serie de destrezas que pueden aplicarse tanto dentro como fuera del aula. Del mismo modo, la incorporación de la tecnología en la enseñanza superior beneficia tanto a los instructores como a los estudiantes al facilitar un aprendizaje abierto, continuo y flexible a pesar de las limitaciones geográficas o temporales. Esto, a su vez, tiene el potencial para mejorar las vías de comunicación, para impartir los métodos educativos y la difusión de conocimientos que podrían tener consecuencias de gran alcance tanto para las aulas como para los lugares de trabajo (Garcés et al., 2016).

En ese orden de ideas, debido al vínculo que se ha creado entre las herramientas web y los estudiantes universitarios, cada vez son más los que reciben formación sobre cómo utilizarlos y los incorporan a sus clases, actividades extraescolares y carreras profesionales (Casillas et al., 2016). Además, el aumento del rendimiento académico, junto con el desarrollo de capacidades analíticas y aptitudes servirán a los estudiantes en sus carreras y al desarrollo de investigación, se han atribuido en parte a la adopción generalizada de las herramientas web en la enseñanza superior (Molinero y Chávez, 2020).

Aunado a ello, estas posibilitan la innovación continua en el aula al ampliar el abanico de posibles escenarios de aprendizaje y permitir la adopción de una gran variedad de estrategias didácticas (Faúndez et al., 2017). Al igual que las aulas tradicionales, los entornos de aprendizaje en línea requieren enfoques pedagógicos de vanguardia que ayuden a los educadores a mejorar las características visuales de sus lecciones mediante el uso de herramientas virtuales de libre acceso que los estudiantes ya emplean a diario (Thomas et al., 2017).

Asimismo, las herramientas web crean ambientes de aprendizaje novedosos, atractivos y más eficientes que dotan a los alumnos de una extensa gama de recursos para profundizar en su comprensión del material, construir su sentido de identidad profesional, desarrollar procesos de investigación, ampliar su conjunto de habilidades y prepararlos para el éxito en el lugar de trabajo (Alzahrani, 2017).

## **Formulación de proyectos de investigación**

La creación de nuevo conocimiento es responsabilidad de las universidades; son ellas las que ayudan a la solución de problemas y producen ventajas a corto, mediano y largo plazo (Medina, 2018). Actualmente, existe una falta de información respecto a los procesos que utilizan las universidades para producir sus investigaciones, por lo que las decisiones institucionales en esta materia se toman a ciegas (Miyahira, 2018).

En muchos casos, señalan Delgado (2021), la exposición inicial de los estudiantes a la investigación ocurre durante el desarrollo de sus tesis; por lo tanto, cualquier problema encontrado a lo largo de este proceso tiene el potencial de formar o exacerbar actitudes negativas preexistentes hacia el proceso de investigación. Es importante identificar las diversas variables que dificultan la formulación de proyectos de investigación a nivel universitario para poder abordarlas. También se sugiere enfatizar la lectura de investigación incluso a nivel de pregrado, partiendo del supuesto de que los estudiantes que se dediquen a la investigación lo seguirán haciendo después de graduarse (Delgado, 2021).

Por otra parte, la investigación en el pregrado es fundamental para preparar a los futuros profesionales para enfrentar los múltiples desafíos y exigencias del país. Pero no es suficiente por sí sola, sino que adquiere relevancia cuando los hallazgos son publicados en revistas académicas, y más aún cuando la revista es indexada (Huamán y Ruiz, 2019).

## **Antecedentes**

Por su parte, el estudio de Pastor et al. (2020) utiliza estrategias de aprendizaje virtual para ayudar a los estudiantes universitarios a desarrollar sus habilidades de investigación con el objetivo de dotarlos de los conocimientos, destrezas y habilidades necesarios para que puedan mejorar sus procesos de investigación. Los resultados revelaron un crecimiento de 13,5 puntos porcentuales en la capacidad de los estudiantes para poner en práctica sus habilidades de investigación; esto demostró la utilidad de las tácticas de instrucción en un entorno en línea.

Asimismo, González y Oseda (2021) manifiestan que el uso de herramientas virtuales permite alcanzar los resultados deseados, como el aprendizaje de los alumnos, la retención de la memoria, la exploración de conceptos, la exposición a nuevos entornos y el intercambio de información. Los resultados indican que los estudiantes tienen un grado intermedio (91%) de dominio de las herramientas virtuales, con un 70% de dominio avanzado en competencia digital. Además, el R<sup>2</sup> indica que el uso de recursos digitales incide en un 43,8% en la fluidez informática. Concluyendo que, el uso de tecnologías virtuales permite a los estudiantes de educación superior desarrollar sus competencias digitales al tiempo que amplían sus conocimientos académicos.

Aunado a ello, Zapata (2020) realizó un estudio sobre las tecnologías digitales más significativas para apoyar la investigación educativa por parte de estudiantes y profesionales. Manifestando, que existen seis grandes tipos de tecnologías educativas: las que ayudan a la instrucción, a la exploración y registro de información, a la interacción y comunicación, a la recogida y análisis de datos, a la clasificación y automatización de la información, la difusión y transparencia del resultado. Concluye que es

importante capacitar a los investigadores para que dominen los métodos e instrumentos de investigación tecnológica.

Isela y Otuyemi (2020) en el estudio desarrollado tuvieron como propósito examinar el propósito del ambiente virtual en la pedagogía de la educación superior. Los hallazgos indican que los "entornos virtuales" se refieren a cualquier software, herramienta web, plataforma o lugar en red diseñado para mejorar la colaboración. Además, son lugares donde los estudiantes pueden interactuar entre sí y acceder a una gran cantidad de recursos de aprendizaje. En síntesis, los rasgos más distintivos son la interacción, la adaptabilidad, la escalabilidad y la omnipresencia de las herramientas, que sirven tanto de medio de evaluación como de estímulo para el desarrollo de investigación.

## **METODOLOGÍA**

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, debido a que el mismo posee datos reales para demostrar las hipótesis con apreciaciones numéricas y análisis estadísticos en la comprobación de la problemática planteada. Además, posee un alcance descriptivo ya que permite una explicación más exhaustiva de lo que ocurre entre las variables en cuestión en un momento dado. Asimismo, es de tipo básica, ya que permite construir, reconstruir o ampliar el conocimiento científico existente (Escudero y Cortes, 2018). Dada la naturaleza de las exigencias conceptuales y metodológicas del estudio, el diseño es no experimental, con un nivel correlacional-causal de corte transversal, por lo que se pretende determinar la influencia de la variable independiente (Aplicación de herramientas web) en la segunda variable (Formulación de proyectos de investigación) en un contexto específico, recopilando datos en un período único o aplicando en una sola oportunidad el instrumento a los individuos, objetos o variables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La población corresponde al total de los sujetos, medidas u objetos que poseen características similares en un momento o lugar en específico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Un total de 100 estudiantes de la Escuela de Posgrado UNA-Puno participaron en este análisis. Por otra parte, el subconjunto de una población se denomina muestra, donde los componentes serán extraídos a partir del segmento poblacional seleccionado. De este modo, los participantes en la investigación fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple basado en la fórmula de la población finita, con lo que se obtuvo una muestra estadísticamente significativa de 80 personas.

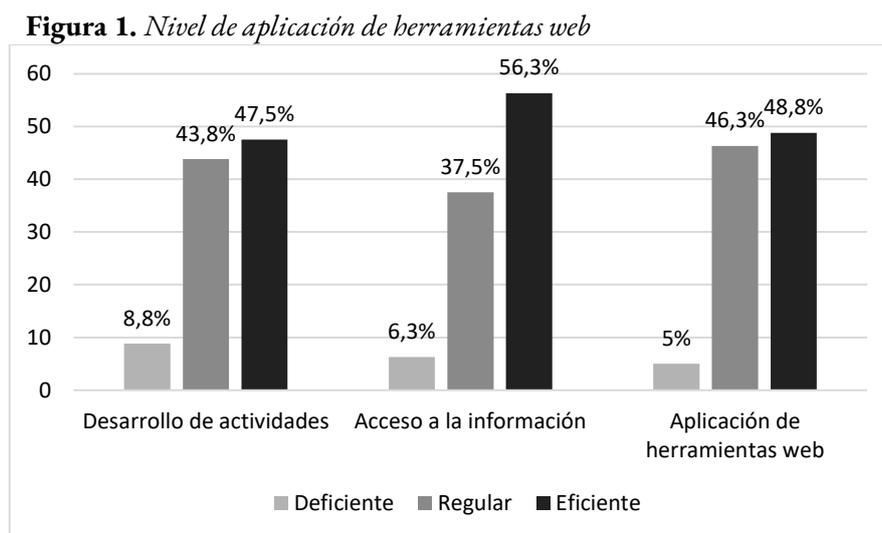
El instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual fue sometido a una prueba de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach, que determinó la consistencia interna del mismo, obteniendo como resultado una confiabilidad de 0,945 para la variable Aplicación de herramientas y 0,845 para la variable formulación de proyectos de investigación. El mismo estuvo conformado por 20 ítems divididos en dos partes, la primera evalúa la variable Aplicación de herramientas web y sus dimensiones: desarrollo de actividades (5 ítems) y acceso a la información (5 ítems), mientras que la segunda parte, valora la formulación de proyectos de investigación y sus dimensiones: descripción de procesos (5 ítems) y factores limitantes (5 ítems), con una escala de medición tipo Likert. Los datos recolectados fueron analizados en software SPSS STATISTICS versión 26.0, para generar los

resultados en forma de tablas de frecuencias y porcentajes, juntos con los gráficos de barras representativos para facilitar la interpretación.

## RESULTADOS

Se muestran todos los datos recopilados de las variables, aplicación de herramientas web y formulación de proyectos de investigación recolectados por medio del instrumento aplicado.

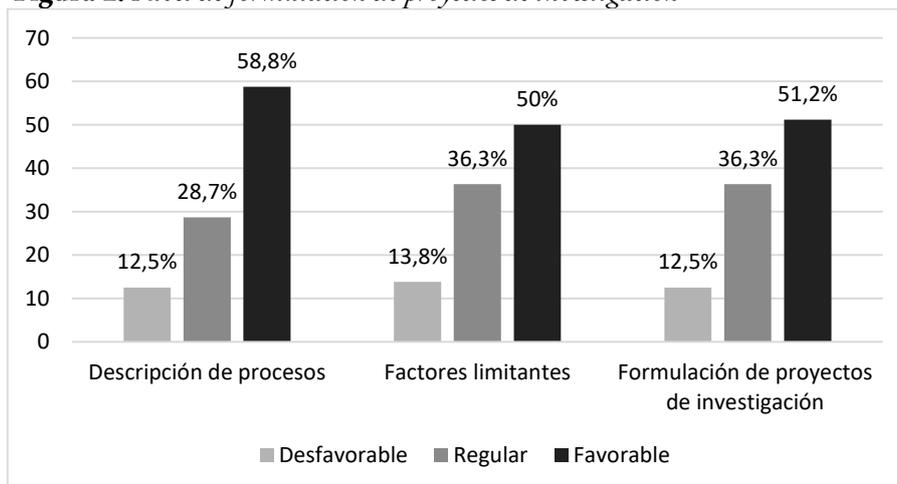
Los niveles y porcentajes según los estudiantes de la Escuela de Posgrado UNA-Puno se muestran en la Figura 1. En términos de competencia con el uso de herramientas web, se tiene que el 48,8% está en un nivel eficiente, el 46,3% está en un nivel regular y el 5% está en un nivel deficiente. Respecto a la dimensión desarrollo de actividades, se muestran los siguientes niveles; 47.5% tiene un nivel eficiente, 43.8% tiene un nivel regular, 8.8% tiene un nivel deficiente. En cuanto a la dimensión acceso a la información, se obtuvieron los siguientes niveles; 56.3% tiene un nivel eficiente, 37.5% tiene un nivel regular, 6.3% tiene un nivel deficiente.



Fuente: Elaboración propia 2022

En la Figura 2 se representan las estimaciones de los encuestados sobre los niveles y el porcentaje de la variable de formulación del proyecto de investigación, el 51.2% tiene un nivel favorable, 36.3% tiene un nivel regular, 12.5% tiene un nivel desfavorable. Respecto a la dimensión descripción de procesos, se muestran los siguientes niveles; 58.8% tiene un nivel favorable, 28.7% tiene un nivel regular, 12.5% tiene un nivel desfavorable. En cuanto a la dimensión, factores limitantes, se obtuvieron los siguientes niveles; 50% tiene un nivel favorable, 36.3% tiene un nivel regular, 13.8% tiene un nivel desfavorable.

**Figura 2.** Nivel de formulación de proyectos de investigación



Fuente: Elaboración propia 2022

La distribución de los niveles de la formulación de proyectos de investigación percibidos por los estudiantes de la Escuela de Postgrado de la UNA-Puno, respecto de los niveles de aplicación de herramientas web (Tabla 1). Se indica que el mayor porcentaje de estudiantes (48.8%) que utiliza de forma eficiente la aplicación de herramientas web, alcanzaron un nivel favorable en la formulación de proyectos de investigación; asimismo, el 36.3% de estudiantes que utilizaron de manera regular la aplicación de herramientas web, alcanzó un nivel regular en la formulación de proyectos de investigación; mientras, que el 7.5% de los estudiantes, que también utilizaron regularmente la aplicación de herramientas web, alcanzaron un nivel desfavorable en la formulación de proyectos de investigación.

**Tabla 1.** Nivel de formulación de proyectos de investigación

		Formulación de proyectos de investigación			Total
		Desfavorable	Regular	Favorable	
Aplicación de herramientas web	Deficiente	4	0	0	4
		5,0%	0,0%	0,0%	5,0%
	Regular	6	29	2	37
		7,5%	36,3%	2,5%	46,3%
	Eficiente	0	0	39	39
		0,0%	0,0%	48,8%	48,8%
<b>Total</b>		10	29	41	80
		12,5%	36,3%	51,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2022

Por otra parte, el resultado de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov obtenido para la variable aplicación de herramientas web fue 0.316 y formulación de proyectos de investigación igual a 0.321, con un nivel de significancia para ambas de 0.000. Esto sugiere que si el valor  $p$  es inferior a 0.05, los datos de la investigación no siguen una distribución normal. Por lo tanto, se utilizó el estadístico no paramétrico de regresión ordinal para determinar la prueba de hipótesis.

**Tabla 2.** Prueba de normalidad para las variables de estudio

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Aplicaciones de herramientas web	,316	80	,000
Formulación de proyectos de investigación	,321	80	,000

Fuente: Elaboración propia 2022

Como se observa en Tabla 3 el resultado obtenido de la regresión ordinal aplicada a la variable aplicación de herramientas web y la variable formulación de proyectos de investigación, el valor de Chi-cuadrado fue (112,995) y de la significancia (0,000). Por lo tanto, se demuestra que existe un nivel de influencia significativa entre la aplicación de herramientas web en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de la Escuela de Postgrado de la UNA-Puno.

**Tabla 3.** Información de ajuste de los modelos que explican la aplicación de herramientas web en la formulación de proyectos de investigación

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Solo intersección	112,955			
Final	,000	112,955	2	,000

Fuente: Elaboración propia 2022

En la tabla 4 se comprueba de igual manera que por medio del coeficiente de pseudo R cuadrado de Nagelkerke =0.923, lo cual demuestra que el 92.3% de la variabilidad en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia está expresada por la influencia de la aplicación de herramientas web.

**Tabla 4.** Coeficiente de determinación Pseudo R<sup>2</sup> de herramientas web en la formulación de proyectos de investigación

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,756
Nagelkerke	,923
McFadden	,824

Fuente: Elaboración propia 2022

En la tabla 5 se observa el resultado obtenido de la regresión ordinal aplicada a la dimensión desarrollo de actividades y la variable formulación de proyectos de investigación, el valor de Chi-cuadrado fue

(120,427) y de la significancia (0,000). Por lo tanto, se evidencia que existe un nivel de influencia significativa entre el desarrollo de actividades en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de la Escuela de Postgrado de la UNA-Puno.

**Tabla 5.** Información de ajuste de los modelos que explican el desarrollo de actividades en la formulación de proyectos de investigación

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Solo intersección	120,427			
Final	,000	120,427	2	,000

Fuente: Elaboración propia 2022

Se comprueba por medio del coeficiente de pseudo R cuadrado de Nagelkerke =0.922, lo cual demuestra que el 92.2% de la variabilidad en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia está expresada por la influencia del desarrollo de actividades.

**Tabla 6.** Coeficiente de determinación Pseudo R<sup>2</sup> del desarrollo de actividades en la formulación de proyectos de investigación

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,778
Nagelkerke	,922
McFadden	,811

Fuente: Elaboración propia 2022

En la tabla 7 se observa el resultado obtenido de la regresión ordinal aplicada a la dimensión acceso a la información y la variable formulación de proyectos de investigación, el valor de Chi-cuadrado fue (101,226) y de la significancia (0,000). Por lo tanto, se demuestra que existe un nivel de influencia significativa entre el acceso a la información en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de la Escuela de Postgrado de la UNA-Puno.

**Tabla 7.** Información de ajuste de los modelos que explican el acceso a la información en la formulación de proyectos de investigación

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Solo intersección	107,149			
Final	5,922	101,226	2	,000

Fuente: Elaboración propia 2022

En la tabla 8 por medio del coeficiente pseudo R cuadrado de Nagelkerke =0.873, se comprueba que el 87.3% de la variabilidad en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia está expresada por la influencia del acceso a la información.

**Tabla 8.** *Coeficiente de determinación Pseudo R<sup>2</sup> del acceso a la información en la formulación de proyectos de investigación*

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,718
Nagelkerke	,873
McFadden	,732

*Fuente:* Elaboración propia 2022

## DISCUSIONES

De acuerdo con la pregunta de investigación: ¿De qué manera la aplicación de herramientas web influye en la formulación de proyectos, en tiempos de pandemia de Covid-19 en estudiantes de la Escuela de postgrado de la UNA-Puno? Los resultados de la estadística descriptiva obtenidos muestran un nivel eficiente de 48.8% en la aplicación de herramientas web, en contraste con la formulación de proyectos de investigación, con un nivel favorable del 51.2%. Considerando los resultados obtenidos en el análisis inferencial de regresión ordinal respecto a la variable aplicación herramientas web y la variable formulación de proyectos de investigación, se obtuvo como resultado un chi cuadrado de 112,955 con una significancia de 0.000 menor del *p*-valor, por lo tanto, se afirma existe un nivel de influencia significativa entre la aplicación de herramientas web en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de la Escuela de Postgrado de la UNA-Puno.

De forma general, los resultados encontrados están en concordancia con el estudio de Pastor et al. (2020) quien manifiesta que la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de investigación se ve afectada por su exposición a entornos virtuales. De igual manera, los hallazgos coinciden con el estudio de Zapata (2020), quien afirma que las tecnologías digitales apoyan la investigación educativa.

Con relación a los resultados obtenidos de la regresión ordinal respecto a la dimensión, desarrollo de actividades y la variable formulación de proyectos de investigación, se obtuvo como resultado un chi cuadrado de 120,427 con una significancia de 0.000 menor del *p*-valor, por lo tanto, se afirma existe un nivel de influencia significativa entre el desarrollo de actividades en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de la Escuela de Postgrado de la UNA-Puno.

La investigación de González y Oseda (2021), coincide en que el desarrollo de diversas actividades utilizando herramientas virtuales, ayudan a los estudiantes de educación superior a desarrollar conocimientos académicos e investigativos. Por su parte, Delgado (2021) manifiesta que es importante identificar los problemas que impiden el avance de los proyectos de investigación para poder abordarlos y mejorar el proceso de investigación.

Finalmente, los resultados obtenidos de la regresión ordinal respecto a la dimensión acceso a la información y la variable formulación de proyectos de investigación, se obtuvo como resultado un chi cuadrado de 101,226 con una significancia de 0.000 menor del *p*-valor, por lo tanto, se afirma

existe un nivel de influencia significativa entre el acceso a la información en la formulación de proyectos de investigación en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de la Escuela de Postgrado de la UNA-Puno.

Los resultados del estudio de Isela y Otuyemi (2020) concuerdan con lo obtenido en la investigación realizada, demostrando que el acceso a gran cantidad de recursos a través de las herramientas web apoya el crecimiento del desarrollo de investigación como instrumento de progreso en la enseñanza superior. Asimismo, de acuerdo Molineros y Chávez (2020), la integración de herramientas basadas en la web como vía para hacer avanzar la investigación académica entre los estudiantes universitarios depende de una gestión eficaz de la información.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo general de investigación, se observa que existe influencia significativa entre aplicación de herramientas web en la formulación de proyectos de investigación, en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de postgrado de la UNA-Puno, con un valor de Chi-cuadrado de (112,995), una significancia (0,000;  $p < 0.05$ ) y un pseudo R<sup>2</sup> del 92.3%. Además, en cuanto a las dimensiones de la variable aplicación de herramientas web: desarrollo de actividades y acceso a la información, se obtuvo una influencia significativa respecto a la formulación de proyectos de investigación, en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de postgrado de la UNA-Puno, con un pseudo R<sup>2</sup> de 92.2% y 87.3% respectivamente.

Según los resultados se logró evidenciar que la aplicación de herramientas web son una parte importante en el desarrollo de proyectos investigativos; además, la utilización y apropiación de estas herramientas permiten facilitar la gestión de las diferentes etapas del proyecto, la interacción del usuario con el sistema y la administración de la base de datos eficientemente.

Por consiguiente, se ofrecen algunas sugerencias basadas en las conclusiones y los análisis realizados. La evolución del desarrollo de actividades académicas en el marco de la pandemia ha dependido del uso de herramientas web, permitiendo llevar las aulas virtuales a un nivel superior personalizando las actividades según las necesidades de los alumnos. En este sentido, se sugiere la capacitación constante sobre el empleo de diversas herramientas digitales, como elemento mediador en el desarrollo de investigaciones. Aunado a ello, se recomienda promover el uso de las herramientas web para mejorar la capacidad de búsqueda, intercambio de conocimientos y discriminación de datos procedentes de diversas fuentes primarias. En ese sentido, las autoridades correspondientes deben garantizar el uso de herramientas web/virtuales conectadas a las plataformas existentes en las instituciones de nivel superior y puestas a disposición de los estudiantes y profesores en una amplia gama de disciplinas y especializaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, M., Chomali, E., Suñiga, J., Nuñez, G., Jordán, V., Rojas, F., Negrete, J., Bertolini, P., Katz, R., Callorda, F., y Jung, J. (2020). *Agenda Digital Regional eLAC 2020-2022. Las Oportunidades de La Digitalización En América Latina Frente Al COVID-19*, (pp. 1–33). Corporación Andina de Fomento. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45360-oportunidades-la-digitalizacion-america-latina-frente-al-covid-19>
- Alzahrani, M. (2017). The Developments of ICT and the Need for Blended Learning in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 8(9), pp. 79-87.
- Ariza, D. (2017). Efectividad de la gestión de los proyectos: una perspectiva constructivista. *Obras y proyectos*, (22), pp. 75-85.
- Barrera Rea, V. F. y Guapi Mullo, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, Servicios Académicos Intercontinentales SL*, (97).
- Barrientos, M., Zacca, G., Castro, M., Álvarez, D., Vidal, M. y Valdés, D. (2022). Metodología para el desarrollo del sistema Web para la gestión de los programas de maestría del Instituto “Pedro Kouri”. *Revista Cubana de Informática Médica*, 14(2), e537.
- Berrocal Hernández, A. y Aravena Domich, M. (2021). Herramientas digitales como recurso de interacción comunicativa en escuelas de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), pp. 7302-7320. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.848](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.848)
- Blanco-García, L., Blanco-Muñoz, S., Vicuña-Huaqui, L., Meneses-López, A. y Oseda-Gago, D. (2022). Herramientas digitales en el proceso de aprendizaje semipresencial en la Educación Peruana durante la Pandemia COVID-19. *Revista Estomatología Herediana*, 32(3), pp. 319-328.
- Campoverde, C. y Balladares, C. (2022). La web 2.0 como herramienta de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(1), pp. 714-730. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1537](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1537)
- Casillas-Alvarado, M., Ramírez, A. y Ortega, J. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa, (México, D.F.)*, 16(70), pp. 151-175.
- Cervantes, L., Bermúdez, L y Pulido, V. (2019). Situación de la investigación y su desarrollo en el Perú: reflejo del estado actual de la universidad peruana. *Pensamiento & Gestión*, (46), pp. 311-322.
- Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista educación*, 43(1), pp. 196-219.
- Cueva, D. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Conrado*, 16(74), pp. 341-348.
- Delgado Bardales, J. M. (2021). La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), pp. 2385-2386. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i3.476](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.476)
- Escudero, C., y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH.
- Faúndez, C., Bravo, A., Ramírez, G. y Astudillo, H. (2017). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Conceptos de Termodinámica como Herramienta para Futuros Docentes. *Formación Universitaria*, 10(4), pp. 43-54.
- Galván, E. y García, J. (2019). La eficiencia y su relación con el éxito de un proyecto según administradores de proyectos en centros de investigación. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 17(17), pp. 193-214.

- Gálvez, N., Gonzáles, Y. y Monsalve, M. (2019). Actitud hacia la investigación científica al final de la carrera de Enfermería en Perú. *Gaceta Médica Boliviana*, 42(1), pp. 32-37. [http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1012-29662019000100006](http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662019000100006)
- Garcés-Suárez, E., Garcés Suárez, E. y Alcívar Fajardo, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), pp. 171-177.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 9–25.
- González, J. y Oseda, D. (2021). Influencia de herramientas virtuales en el desarrollo de competencias digitales. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4), pp. 6073-6097. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.759](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.759)
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México DF: McGraw-Hill Education.
- Hidalgo-Brenes, A. (2021). La importancia de la investigación universitaria: la formación de profesionales-investigadores. *Revista Acta Académica*, 68, pp. 87- 102.
- Higgins, V. y Lubianco, J. (2020). COVID-19 obliga a profesores de América Latina a adaptar su currículum y herramientas de aprendizaje para enseñar en línea. *LatAm Journalism in the Americas*. <https://latamjournalismreview.org/es/articles/covid-19-obliga-a-profesores-de-america-latina-a-adaptar-su-curriculum-y-herramientas-de-aprendizaje-para-ensenar-en-linea/>
- Huamán, P. y Ruiz, M. (2019). Factores limitantes en el proceso de elaboración del proyecto de investigación científica. *Revista científica de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(2), pp. 79-87.
- Isela, L. y Otuyemi, E. (2020). Análisis documental: importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (17), pp. 57–77. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.485>
- Livia, J., Merino-Soto, C. y Livia-Ortiz, R. (2021). Producción científica en la base de datos Scopus de una Universidad Privada del Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia*, 16(1), pp. 1-14.
- Medina, D. (2018). El rol de las universidades peruanas frente a la investigación y el desarrollo tecnológico. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), pp. 703-720.
- Miyahira, J. (2018). Se necesita mejorar el proceso de elaboración de tesis en pregrado. *Revista Médica Herediana*, 29(3), pp. 135-136.
- Moliner, M. y Chávez, U. (2020). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Ortega, D., Rodríguez, J., y Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 15(1), pp. 1–13.
- Padilla, J., Rojas, L., Valderrama, C., Ruiz, J. y Cabrera, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), pp. 669-678.
- Parra, L. y Rengifo, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), pp. 237-254.
- Parra-Rocha, D., Chiluiza-Vásquez, W., y Castillo-Conde, D. (2022). Inclusión Tecnológica en Época de Pandemia: Una Mirada al Constructivismo como Fundamento Teórico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 13(2), pp. 16-25. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.288>

- Pastor, D., Arcos, G. y Lagunes, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura Guadalajara*, 12(1), pp. 6-21.
- Reyero, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *CEF*, 1(12), pp. 111–127.
- Rubio, D., y Jiménez, J. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(36), pp. 61–92.
- San Andrés, E., Rodríguez, M., Pazmiño, M. y Mero, K. (2022). Tecnologías Web 2.0 en el proceso de formación universitaria: programa de capacitación para favorecer el conocimiento y habilidades de los docentes. *Formación universitaria*, 15(1), pp. 127-134.
- Thomas, M., Li Y. & Oliveira, T. (2017). Nuances of development contexts for ICT4D research in least developed countries: An empirical investigation in Haiti. *Telematics and Informaction*, 34(7), pp. 1093-1112.
- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), pp. 114-129.
- Vilela, P., Sánchez, J. y Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19. *Desde el Sur*, 13(2).
- Zafra, J. y Castillo, S. (2016). Barreras percibidas por los estudiantes de Medicina Humana para la titulación por tesis en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 2015. *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2), pp. 143-146. DOI: <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i2.11819>
- Zapata, J. (2020). Herramientas digitales de apoyo a la investigación educativa. *E-investigación y competencia investigativa tecnológica*. DOI:10.13140/RG.2.2.21359.87209

# El patio escolar y la geografía del espacio: un análisis iconográfico desde la perspectiva de género

## The schoolyard and the geography of space: an iconographic analysis from a gender perspective

*Claudia Ivonne Hernández Ramírez*  
*Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.*  
cihernandez@upn.mx

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-384>

*Jorge García Villanueva*  
*Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.*  
jvillanueva@upn.mx

Recibido: 5 de abril de 2023  
Aceptado: 23 de junio de 2023

### RESUMEN:

El objetivo del presente estudio fue analizar la distribución y el uso que se le da al patio escolar en las instituciones educativas de educación básica desde la perspectiva de género. El patio escolar representa un ámbito fundamental para la infancia porque las niñas y los niños aprenden a relacionarse, a organizarse fuera del control familiar y a reproducir el comportamiento territorial. Los espacios escolares no son neutros, sino son la representación física de los valores de la sociedad porque representan las relaciones de poder y de exclusión. El paradigma de esta investigación es interpretativo y la metodología es cualitativa. La muestra estuvo conformada por 25 docentes: 9 mujeres y 16 hombres que imparten la asignatura de Educación Física en escuelas públicas de educación primaria y secundaria de jornada regular (matutino y vespertino), jornada ampliada y de tiempo completo en diferentes alcaldías de la Ciudad de México. Los criterios de selección fueron: participar de manera voluntaria, ser profesor o profesora de Educación Física e impartir clase en educación básica. En los hallazgos se identificó que los patios de juego son lugares de educación y crecimiento de la sociabilidad, convivencia, curiosidad, exploración y creatividad, los juegos deben tener una finalidad educativa, se pueden compartir con el alumnado de la escuela y es necesario evitar la separación por género para propiciar actividades diversificadas, además de la construcción de distintas relaciones y agrupaciones entre el estudiantado.

**PALABRAS CLAVE:** División sexual, desigualdad, territorialización, convivencia, socialización.

### ABSTRACT:

The objective of this study was to analyze the distribution and use of the schoolyard in basic education institutions from a gender perspective. The schoolyard represents a fundamental environment for children because girls and boys learn to relate to each other, to organize themselves outside family control and to reproduce territorial behavior. School spaces are not neutral but are the physical representation of the values of society because they represent the relations of power and exclusion. The paradigm of this research is interpretative and the methodology is qualitative. The sample consisted

of 25 teachers; 9 women and 16 men who teach the subject of Physical Education in public elementary and secondary schools of regular day (morning and afternoon), extended day and full time in different municipalities of Mexico City. The selection criteria were: voluntary participation, being a Physical Education teacher and teaching in basic education. The findings identified that playgrounds are places of education and growth of sociability, coexistence, curiosity, exploration and creativity, the games should have an educational purpose, they can be shared with the school's students and it is necessary to avoid separation by gender to promote diversified activities, in addition to the construction of different relationships and groupings among students.

**KEYWORDS:** Sexual division, inequality, territorialization, coexistence, socialization.

## ¿ESPACIOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR O DOMINACIÓN TERRITORIAL ENTRE LOS GÉNEROS?

### Introducción

El papel de la familia es de suma importancia para potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños, y para hacerlo se necesita llevar una educación no sexista porque se podría transmitir sin darse cuenta, desde los juegos, juguetes, cuentos y ropa, lo cual podría fomentar el rechazo hacia las actividades y objetos que se consideran del sexo contrario (Dirección General de la Mujer, 2009). Otro aspecto a considerar son las expectativas de éxito y aspiraciones que tienen las familias en función del género, esas diferencias se van acentuando y marcando en los distintos rangos etarios a lo largo de la vida de las personas, la aceptación de los diferentes grupos de socialización y convivencia y la influencia de la televisión, la publicidad, los videos y la música.

La escuela también representa un grupo de aprendizaje y un medio para reproducir los estereotipos sexistas y seguir prácticas discriminatorias hacia las mujeres (Michel, 2001), también se encarga de inculcar en la niñez los valores, normas sociales e ideales de persona que se espera formar en una época y un tiempo determinado. La presencia del sexismo en la escuela refleja los prejuicios de las sociedades, que muchas veces se pueden visualizar en el plan y programas de estudio, manuales escolares, libros de texto, en el discurso y práctica del profesorado que enfatizan el rol de los hombres en detrimento de las mujeres, en la desvalorización del papel de las mujeres en la ciencia y la minimización de las aspiraciones educativas y profesionales, aunque también puede optar por una perspectiva que contribuya a modificar esas prácticas escolares.

En las instituciones educativas existen diferentes espacios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el patio escolar es un lugar educativo donde las niñas y los niños aprenden a posicionarse en el espacio y a reconocer qué lugar ocupan en la sociedad (Saldaña Blasco, 2019). El patio es el primer ámbito público para la infancia donde aprenden a relacionarse las niñas y los niños,

a organizarse fuera del control familiar y, además se reproduce el comportamiento territorial. La segregación en función del sexo es claramente visible en los patios de recreo, es decir, conviven dos mundos separados en función del sexo. Las actividades y la ocupación del espacio son diferentes, el alumnado apenas juega de forma conjunta, salvo en los primeros grados escolares.

De acuerdo con Garay Ibañez de Elejalde, Vizacarra Morales y Ugalde Gorostiza (2017), los estereotipos de género se marcan con más intensidad según va aumentando la edad, las adolescentes eligen actividades menos competitivas y más pasivas. La fuerza de los estereotipos es tan potente que no llevan a cuestionarse por qué las cosas son como son y se asumen como algo normal. El verdadero problema no está en pensar que niños y niñas son diferentes sino en atribuir un valor inferior a lo vinculado con las niñas, las mujeres y con lo femenino (Dirección General de la Mujer, 2009).

En la escuela, la interacción que se construye se rige bajo una red de significados y códigos que las niñas y los niños van incorporando en sus prácticas cotidianas, es decir, socializan un sistema de género (división sexual, formas de acción diferenciadas, movimientos corporales, etc.) en un espacio, tiempo y edad (Resa Ocio, 2020). En los juegos efectuados en el patio escolar, los niños suelen ser más activos que las niñas porque participan en actividades deportivas de equipo como el fútbol o el baloncesto. Las niñas participan en actividades con menor densidad como platicar, caminar o saltar la cuerda (Escalante, Backx, Saavedra, García Hermoso y Domínguez, 2011). Es necesario reconocer que el espacio social y el espacio físico están interrelacionados y se construyen de manera mutua. Las acciones de las personas en los espacios están cargadas de intencionalidad e historicidad y las formas de situarse en la actualidad se manifiestan en estereotipos que, aunque velados, están vigentes y construyen subjetividades e identidades que remiten a lo material, lo imaginario y lo simbólico (Varela, 2016).

Los espacios escolares no son neutros sino son la representación física de los valores de la sociedad porque en ellos se reproducen las relaciones de poder y de exclusión que configuran las prácticas socioespaciales de una cultura que privilegia un sexo sobre otro que refuerzan las diferencias de estatus entre hombres y mujeres (Saldaña Blasco, 2018). Lo que se tendría que fomentar es el juego entre las niñas, ofreciendo oportunidades para que no fuera competitivo y proporcionar una variedad de equipos de patio de recreo para mejorar la socialización de los niños y las niñas así como el desarrollo de habilidades motoras básicas, aumentar el interés por los desafíos lúdicos, y proporcionar mayor libertad en el juego (Méndez Giménez, 2020).

La apropiación diferenciada de espacios escolares es una construcción histórica, cultural y social que entendida desde la categoría de género implica comprender las dimensiones de la espacialidad, las relaciones entre la corporeidad y el género de las personas porque las formas de situarse en un lugar permiten la construcción de subjetividades e identidades desde lo material, lo imaginario y lo simbólico a partir de una jerarquía dicotómica espacial entre los ámbitos público-privado (Varela, 2016; Gonza, 2016).

Citando la investigación de Varela (2016) se puede mencionar que en sus hallazgos identificó que existe una distribución desigual en el espacio físico del patio debido a la reproducción por parte del

alumnado de los roles y estereotipos de género además de que la estructura de los patios representa una condicionante para la realización de actividades. También encontró contradicciones entre lo que dicen y hacen los niños en cuanto al juego compartido con las niñas porque mencionan que sí pueden jugar, sin embargo, las rechazan en las actividades recreativas.

En los hallazgos de una investigación enfocada en la transformación de los patios escolares, Saldaña Blasco (2018) identificó que hay diversas problemáticas en torno a las características físicas y simbólicas de los espacios que generan desigualdades como la ocupación de la mayor parte del patio por las pistas deportivas y los juegos con pelota, especialmente el fútbol; la inexistencia de espacios de tranquilidad e intimidad para la realización de actividades de baja intensidad motriz o para sentarse a platicar; espacios homogéneos y sin identidad, falta de color, diversas texturas y escenarios; falta de vegetación y espacios de sombra; insuficiencia de juegos, consenso de normas de convivencia para evitar la segregación por género y edad.

Cantó Alcaraz y Ruiz Pérez (2005) realizaron un estudio sobre el análisis de las diferencias de género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar e identificaron que los niños se distribuyen en grandes espacios a diferencia de las niñas que se concentran en reducidos espacios. De acuerdo con Escalante, Backx, Saavedra, García-Hermoso y Domínguez (2011) en un estudio realizado en escuelas de educación primaria identificaron que los niños entre 6 y 11 años participan con frecuencia en actividades deportivas de equipo, como fútbol, balonmano o baloncesto con una intensidad que va de moderada a vigorosa y suelen tener un elemento competitivo, es decir, son más activos que las niñas. Por su parte, las niñas participan en actividades de menor intensidad, tales como hablar, caminar o saltar a la cuerda.

Según Saldaña Blasco (2018) para lograr sociedades más justas e igualitarias es fundamental la presencia y participación de las niñas en los juegos escolares, recreativos y en las actividades deportivas. Además de la transformación de los espacios escolares para evitar las desigualdades de género. En este caso, la comunidad educativa tendría que estar comprometida con la transformación de los patios escolares, centrándose en las necesidades, intereses y expectativas de la escuela y su población, además de incorporar la perspectiva de género con el propósito de identificar qué genera el espacio y su organización en el desarrollo y el aprendizaje del alumnado (González, Guix y Carreras, 2016).

La modificación de los patios escolares implicaría repensar los espacios de socialización y aprendizaje en donde se fomente una relación entre niñas y niños con las condiciones idóneas para favorecer actitudes de corresponsabilidad, respeto y autonomía, mediante actividades que favorezcan la diversidad de opciones en donde se eliminen los elementos físicos y pedagógicos susceptibles de transmitir estereotipos de género, que han legitimado las desigualdades y perpetuado discriminaciones en la escuela porque las personas no se ajustan a las normas de género. Lo idóneo sería intentar generar espacios que no sólo impulsen el movimiento corporal sino la curiosidad, la creatividad, la tranquilidad, el descanso y el contacto con la naturaleza (González, Guix y Carreras, 2016).

Lo importante es denotar que el patio escolar representa un lugar de aprendizajes, interacción, convivencia, experimentación e investigación, por tal motivo, debe entenderse como una extensión del sistema educativo y no como una vía de escape o una prisión sino como un espacio privilegiado de juego, desarrollo y experiencia de vida compartida entre iguales (Ávila Fuentes, 2020). Por tal razón, el objetivo de la presente investigación es analizar la distribución y el uso que se le da al patio escolar en las instituciones educativas de educación básica desde la perspectiva de género.

## MÉTODO

El paradigma de esta investigación es interpretativo porque permitió comprender la realidad de las personas, en este caso, la perspectiva que tiene el profesorado de Educación Física de la organización del patio escolar, las relaciones interpersonales que se gestan en el espacio y los juegos que se llevan a cabo entre el alumnado (Ricoy Lorenzo, 2006). De acuerdo con Sánchez Santamaría (2013) existen postulados que caracterizan al paradigma interpretativo de los cuales se destaca que los procesos de investigación tienen una naturaleza dinámica y simbólica, es decir, la construcción social es a partir de las percepciones y representaciones de las y los actores de la investigación. Por consiguiente, el contexto escolar es un factor constituido por los significados que la comunidad atribuye. El objeto de investigación es la acción humana y las causas de esas acciones se dan a partir de las representaciones de significado que las personas realizan. La construcción teórica se basa en la comprensión teleológica más que en la explicación causal.

Este trabajo se realizó bajo una metodología cualitativa porque permitió ejercer la labor interpretativa para comprender la realidad de las personas participantes en este estudio (Taylor y Bogdan, 1987; Ito Sugiyama y Vargas Núñez, 2005), desde la complejidad y el análisis de la cercanía de los sujetos, el contexto de la interacción social, la experiencia subjetiva y las conexiones entre estados subjetivos y conductas. Al respecto, Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet (2009) mencionan que la metodología cualitativa se orienta hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centra en la búsqueda de significado y se interesa por la vivencia concreta en el contexto natural y en el contexto histórico de las personas participantes, es decir, se enfoca en la realidad tal y como es interpretada respetando el contexto donde dicha realidad sociales construida.

Al profesorado participante se le pidió que dibujara el patio escolar de la institución en donde imparte clase, para que señalara, identificara y explicara cómo usa el espacio en donde se ubican, organizan y se acomodan las niñas y los niños durante las sesiones de trabajo y el descanso escolar, además de comentar cuáles eran los juegos y cómo se desenvolvía el estudiantado en la clase de Educación Física, además de la representación gráfica se le solicitó al profesorado que realizara un relato escrito para comprender su interpretación en torno a su realidad educativa enfatizando cómo se podrían reproducir los estereotipos de género a partir de prácticas deportivas, actividades o acciones que se le

pidiera realizar al alumnado durante la clase, así como establecer una enseñanza diferenciada con base en el género del estudiantado y cómo se podrían resarcir las desigualdades de trato en la realización de las actividades físicas impartidas en cada sesión. Lo que se buscó con esta actividad fue la comprensión y profundización de la perspectiva de las personas participantes sobre el papel que tienen como profesorado de Educación Física y la forma en cómo representan el patio escolar y su incidencia con el género del estudiantado. Además de entender la interpretación geográfica del espacio de juego en las escuelas que laboran.

El instrumento fue una guía de unidades analíticas (Bardin, 1996; Banks, 2014) para interpretar las imágenes, la cual sirvió para estudiar cómo el profesorado de Educación Física interpretó el patio de la escuela donde trabaja, cómo se conforman y distribuyen los espacios de juego. En la siguiente tabla (ver tabla 1) se presentan las unidades de análisis para la interpretación de las imágenes del patio escolar realizado por el profesorado participante:

**Tabla 1.** Unidades de análisis para las imágenes

Percepciones, ideas y creencias del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ocupación, distribución y geografía del espacio</li> <li>● Organización de los juegos por género</li> <li>● División sexual, estereotipos, naturalización de las diferencias (segregación, exclusión y discriminación)</li> </ul>
Uso y apropiación de los espacios de juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tipos de juego</li> <li>● Actividades deportivas</li> <li>● Apropiación del patio escolar por género</li> <li>● Vivencias, experiencias, malestares y privilegios</li> </ul>

Elaboración propia (2023) con base en Varela (2016) y Saldaña Blasco (2018)

La muestra estuvo conformada por 25 docentes; 9 mujeres y 16 hombres que imparten la asignatura de Educación Física en escuelas públicas de educación primaria y secundaria de jornada regular (matutino y vespertino), jornada ampliada y de tiempo completo en diferentes alcaldías de la Ciudad de México. Los criterios de selección fueron: participar de manera voluntaria, ser profesor o profesora de Educación Física e impartir clase en educación básica.

A continuación, se presentan las características sociodemográficas del profesorado participante (ver tabla 2):

**Tabla 2.** Características sociodemográficas del profesorado participante

Participante	Edad	Género	Formación profesional	Especialidad	Nivel educativo donde labora	Años de experiencia	Elección de la profesión
Ester	41	Mujer	Educación Física	Ninguna	Primaria	23	Porque me gusta ser parte del aprendizaje del niño por medio de la corporeidad
Karina	58	Mujer	Educación Física y Psicología	Psicoterapia Gestalt	Primaria	30	Me gusta ver cómo los niños van adquiriendo destrezas a través del conocimiento que imparto
Sofía	44	Mujer	Entrenamiento deportivo	Gimnasia artística	Primaria y secundaria	22	Me gusta el deporte y transmitir mis conocimientos
Gabriel	33	Hombre	Educación Física	Técnico en deportes	Educación básica, media superior y con personas en la etapa de la vejez	14	No puedo estar en algo que no me gusta jugar y recrearme al aire libre, no me gusta otra cosa
Martha	29	Mujer	Educación Física	Ninguna	Primaria y secundaria	4	Me gusta trabajar con niños porque es algo maravilloso compartir o transmitir los conocimientos para que sean mejores personas
José	42	Hombre	Educación Física	Deportes	Primaria y secundaria	16	Me gusta la actividad física y poder trabajar con niños
Cristal	40	Mujer	Educación Física	Ninguna	Primaria	10	La actividad deportiva y el juego es lo que más me gusta realizar con mis alumnos
Lezti	45	Mujer	Educación Física	Ninguna	Primaria y secundaria	15	El deporte y el movimiento son lo máximo para desarrollar en los niños
Pedro	23	Hombre	Educación Física y Administración Pública	Ninguna	Educación básica y media superior	2	Me apasionan los temas relacionados con la educación, aunado a mi interés por el cuerpo
Santiago	31	Hombre	Educación Física	Ninguna	Primaria y secundaria	9	En México se necesita crear una cultura física para que las niñas, los niños y adolescentes se desarrollen de manera integral
Julieta	37	Mujer	Educación Física	Ninguna	Primaria	10	Por mi entrenadora de voleibol de la preparatoria, me gustó la educación física además que nos decían que teníamos aptitudes para hacerlo
Marcia	26	Mujer	Educación Física	Natación	Secundaria	3	Mi vocación en la enseñanza y mi mayor reto es combatir el sedentarismo y la mala imagen que docentes perezosos han dejado de la educación física
Eduardo	41	Hombre	Educación Física	Ninguna	Primaria	16	Es una disciplina que se encarga del desarrollo integral del individuo, el cuidado del cuerpo y el ejercicio
Ivanna	24	Mujer	Educación Física	Actividad física, entrenamiento	Primaria	2	Para poder influir en los niños, es necesario conocer y reconocer sus habilidades para que les sirvan en

Participante	Edad	Género	Formación profesional	Especialidad	Nivel educativo donde labora	Años de experiencia	Elección de la profesión
				y gestión deportiva			su desarrollo personal y social a lo largo de su vida
Horacio	42	Hombre	Educación Física	Ninguna	Primaria	11	Me gusta trabajar con niños, el deporte y la actividad física
Emilio	39	Hombre	Educación Física	Fútbol	Primaria	5	Me gusta la actividad física e interactuar con los niños
Carlos	48	Hombre	Educación Física	Natación	Secundaria	25	Me enfoco mucho en la natación para que los niños aprendan a nadar y la motivación y constancia los ayuda mucho
Patricio	43	Hombre	Educación Física	Ninguna	Primaria	13	Me gusta ser útil para la sociedad y también me agrada la actividad física
Germán	32	Hombre	Educación Física	Fútbol	Primaria	9	Sé que puedo incidir desde la actitud física en el desarrollo integral del ser humano
Gustavo	33	Hombre	Acondicionamiento físico y recreación	Acondicionamiento físico	Primaria, secundaria y superior	13	Me gusta colaborar y aportar mis experiencias y conocimientos en beneficio de la salud de la gente
Efrén	35	Hombre	Educación Física	Dirección y gestión en entidades deportivas y deporte profesional	Primaria y secundaria	3	Mi objetivo es crear una cultura deportiva en la Ciudad de México por ética deportiva, amor al deporte y ciencia social
Sebastián	30	Hombre	Educación Física	Ninguna	Primaria	5	Me gusta mi trabajo porque aporta al cuidado del cuerpo de los niños
Camilo	38	Hombre	Educación Física	Ninguna	Primaria y secundaria	8	Mi pasión es el deporte y enseñar
Leonardo	41	Hombre	Educación Física	Fútbol	Primaria y secundaria	11	Me gusta enseñar lo que sé, pero también aprender de mis estudiantes
Antonio	25	Hombre	Educación Física	Ninguna	Primaria	2	Lo que me motiva de mi trabajo es poder apoyar a mis alumnos y alumnas para que aprendan sobre su cuerpo, cómo cuidarlo y a ejercitarlo

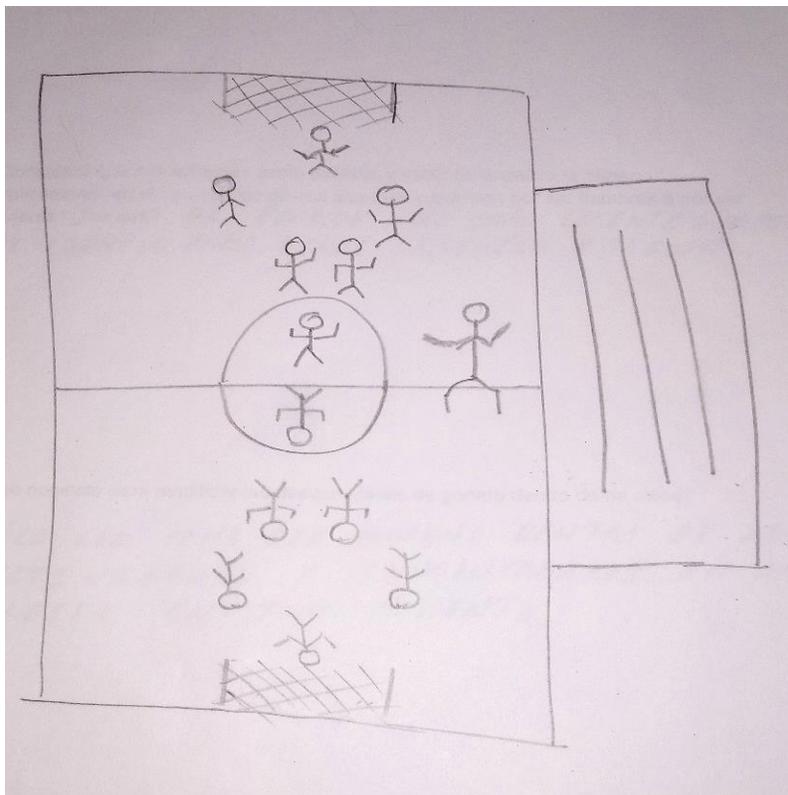
Elaboración propia (2023)

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este espacio se expusieron los principales hallazgos para comprender la geografía del espacio escolar a través de las imágenes y la percepción, ideas y creencias del profesorado sobre el uso y la apropiación de los espacios de juego en las instituciones educativas en donde laboran, en el análisis se destaca la perspectiva del profesorado participante, así como la interpretación que realizan de su labor educativa.

### Percepciones, ideas y creencias del profesorado sobre el uso y la apropiación de los espacios de juego en las instituciones educativas

Ester (41 años, primaria)



*Figura 1.* Representación del patio escolar

En la representación que realizó Ester del patio escolar de la institución donde labora, se observa una cancha deportiva y ella dibujó a sus estudiantes sin ninguna distinción específica relacionada con el género del estudiantado, en su discurso escrito comentó, “el o la docente son las personas encargadas de poner el ejemplo en su grupo para evitar que se reproduzcan los estereotipos de género en los juegos, aunque se pueden manifestar sin darse cuenta”. Además, considera que en todo momento es necesario estar al pendiente de la distribución de espacios y de los juegos para que ningún estudiante se quede

sin realizar las actividades y no se sientan excluidos cuando requieren formar equipos y trabajar de manera colaborativa entre mujeres y hombres.

Karina (58 años, primaria)

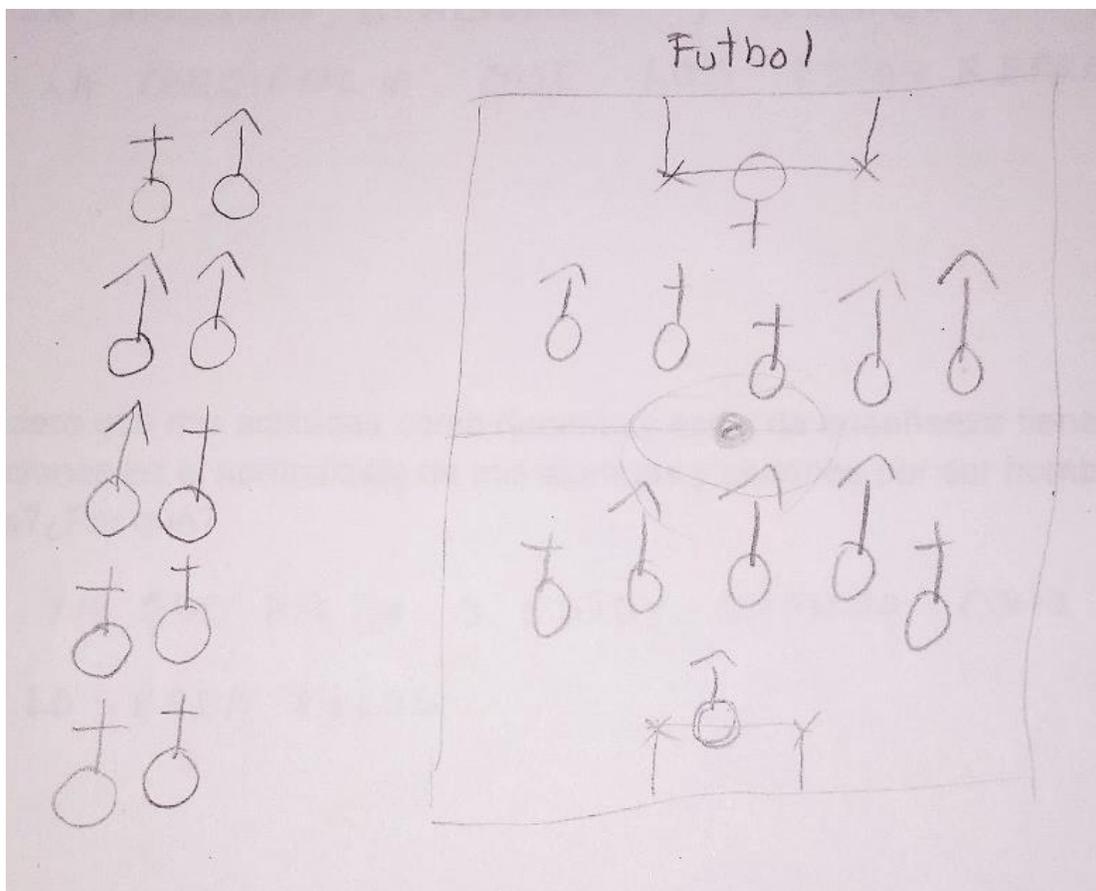


Figura 2. Representación del patio escolar

La representación de Karina ejemplifica la organización de un juego deportivo, el fútbol y su criterio para que mujeres y hombres participen de manera conjunta y colaborativa es tomar en cuenta la estatura del estudiantado, de esa manera organiza los equipos de juego y evita que haya diferencias entre los géneros del estudiantado. En su escrito señaló, “en algunas ocasiones no se es consciente de la reproducción de estereotipos cuando se realizan los juegos con los estudiantes, pero procuro que haya equilibrio y que todo el grupo participe en cada juego que se propone en clase”.

Karina manifestó que ella es un ejemplo a seguir para su grupo porque como maestra “puedo estar incidiendo en el comportamiento de mujeres y hombres, por tal razón, procuro tratar al alumnado por igual para evitar excluir a algún estudiante”.

Sofía (44 años, primaria y secundaria)

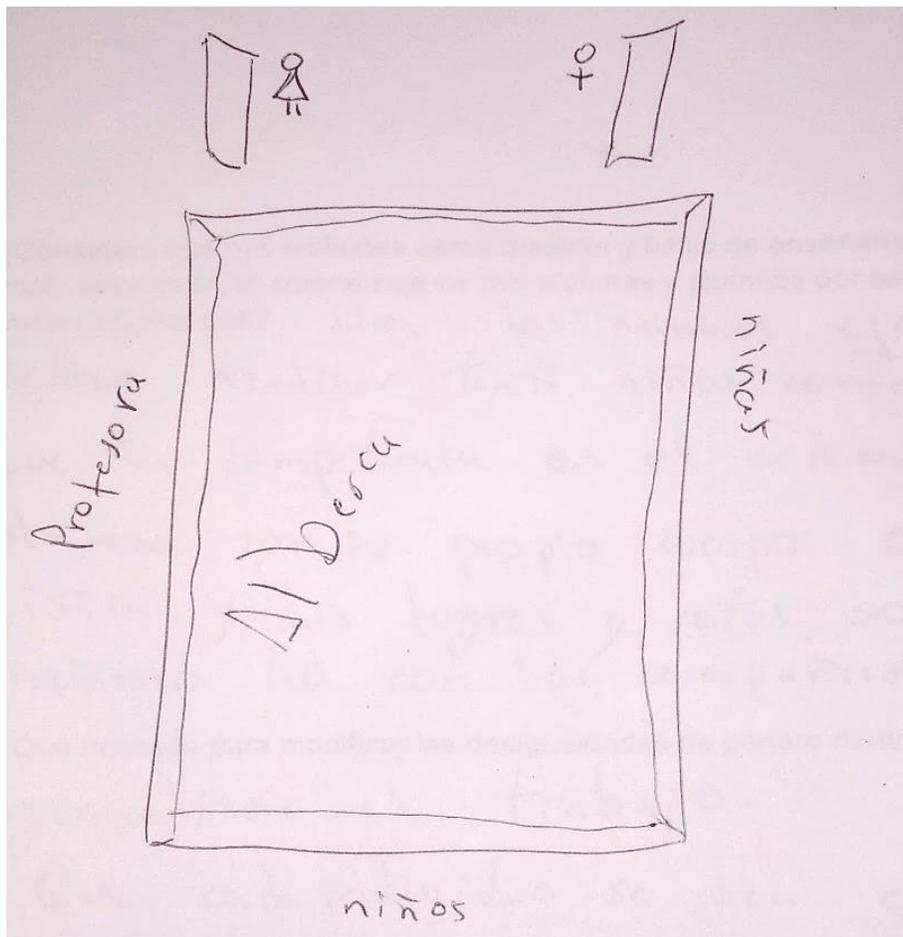


Figura 3. Representación del patio escolar

La profesora dibujó la alberca en donde entrena a su alumnado para que aprendan a nadar y en su representación se puede observar que hay dos filas; una para las niñas y otra para los niños y ella se encuentra en un área de la alberca en donde le permite dirigir y dar indicaciones para que sus estudiantes ejecuten la actividad. En su escrito mencionó, “a veces, puedo reproducir los estereotipos de género y la competencia entre niñas y niños, sin darme cuenta”. Desde su perspectiva considera que no impulsa la rivalidad entre el alumnado, sino que la capacidad, los logros y los retos siempre van a depender del cuerpo y las habilidades que haya desarrollado el estudiantado para nadar porque para ella lo importante está en que “cada persona tiene su propia competencia consigo y la superación está en sus propias marcas al nadar y en su capacidad individual no en el sexo de los estudiantes”.

Gabriel (33 años, educación básica, media superior y con personas en la etapa de la vejez)

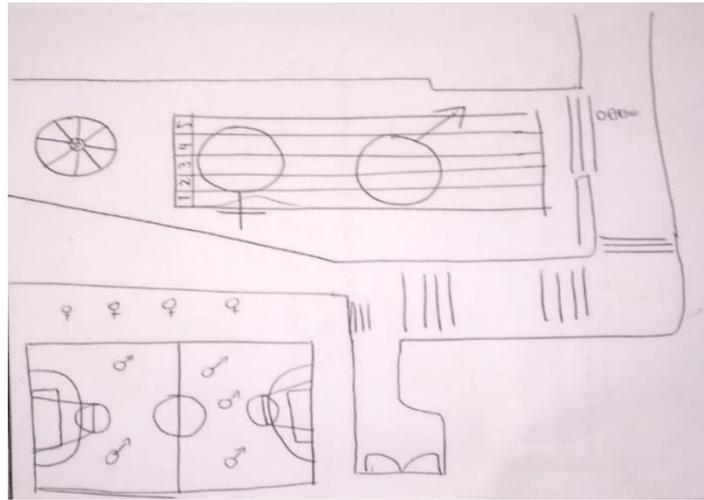


Figura 4. Representación del patio escolar

El profesor dibujó el patio escolar de la institución donde labora y en los espacios donde el alumnado juega lo comparten las niñas y los niños, en las canchas se ve que los niños están en un partido de fútbol y las niñas se encuentran quietas alrededor de las canchas. El docente piensa que

para que las personas se traten por igual es necesario comenzar a romper las prácticas machistas que traen desde su casa y que son reforzadas en cualquier ámbito, sin embargo, la tarea de la escuela es evitar hacerlo y nosotros los maestros somos pieza clave para iniciar los cambios en el pensamiento de los chicos.

Martha (29 años, primaria y secundaria)

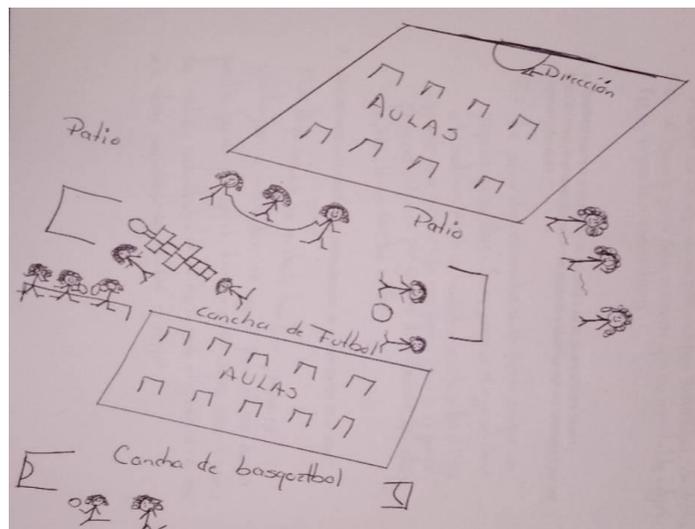


Figura 5. Representación del patio escolar

La profesora dibujó el patio escolar con los espacios emblemáticos de juego en donde las niñas y los niños confluyen para convivir y socializar, se observa que las niñas se encuentran saltando la cuerda, jugando avión, basquetbol, con los aros y alrededor de la dirección escolar y miran las actividades que sus pares realizan, también se aprecia a los niños jugando fútbol ocupando el espacio central del patio. Martha escribió:

algunas de las actividades deportivas y recreativas vienen descritas en el plan y programas de la asignatura de Educación Física y, lamentablemente, propician la reproducción de los estereotipos de género, sin embargo, la enseñanza de nosotros los profesores es fundamental para propiciar otro tipo de prácticas que impulsen la participación paritaria entre los géneros, la convivencia pacífica y el respeto hacia las capacidades y habilidades entre las niñas y los niños.

José (42 años, primaria y secundaria)

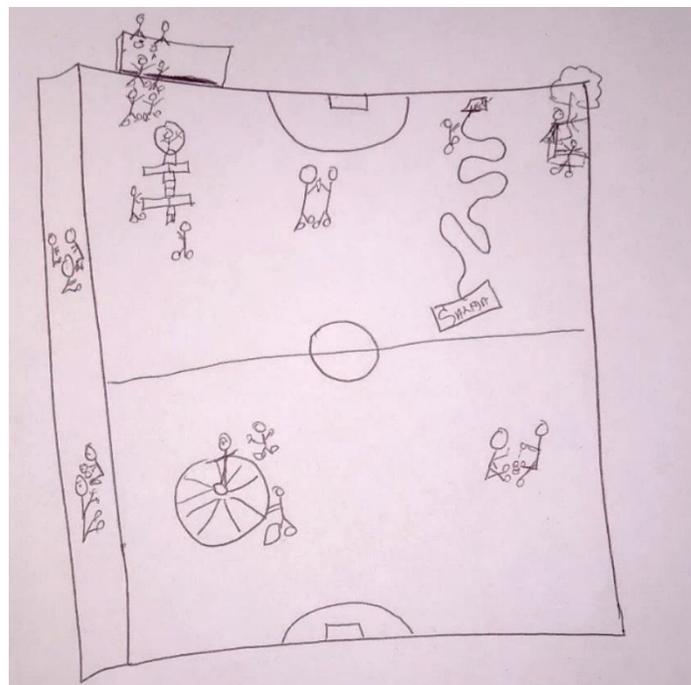


Figura 6. Representación del patio escolar

El docente representó el patio de la escuela donde labora y las actividades recreativas que realiza el alumnado, están distribuidas en el espacio geográfico, se puede observar que hay estudiantado que está comiendo, platicando, jugando avión, en la ruleta y en las áreas verdes tanto niñas como niños. De acuerdo con la apreciación del participante, él mencionó:

en mi clase o cuando me encuentro en el patio en el tiempo del recreo, busco que todos los niños tengan las mismas posibilidades y oportunidades en el juego. Lo que busco es que se refuerce la igualdad entre los géneros, respetando su construcción social de los alumnos con la promoción de actividades deportivas y recreativas que fomenten la cooperación, la colaboración, la libertad, la participación de las mujeres y los hombres e impulsar el juego mixto.

Cristal (40 años, primaria)

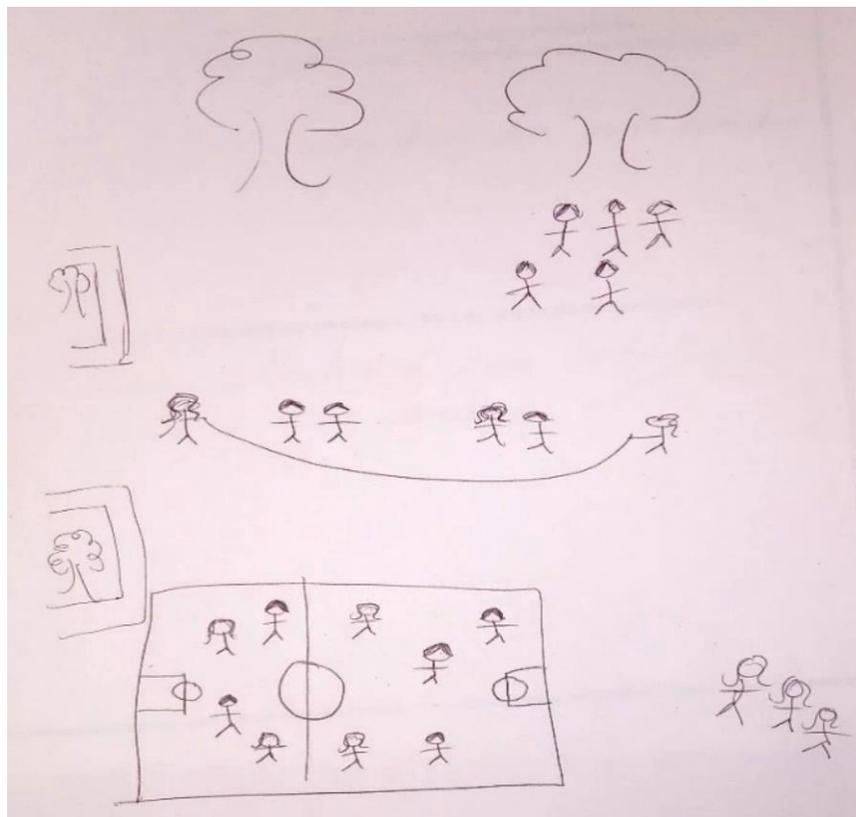


Figura 7. Representación del patio escolar

En la representación gráfica que se muestra de la participante, se puede apreciar el área de juegos y la organización del estudiantado para la realización de actividades recreativas y deportivas, hay niños y niñas corriendo en las áreas verdes, niños y niñas saltando la cuerda y jugando fútbol. Cristal escribió que nunca ha tratado el tema de género en sus clases, sin embargo

cuando organizo al grupo para las actividades deportivas no utilizo ningún criterio que implique exclusión o segregación para que el estudiantado no se ofenda o piense que es una etiqueta social. Y prefiero que me recuerden por mi desempeño y porque pude corregir sus actitudes y enseñar de otra manera para impactar la vida de los estudiantes por mi práctica docente.

Lezti (45 años, primaria y secundaria)

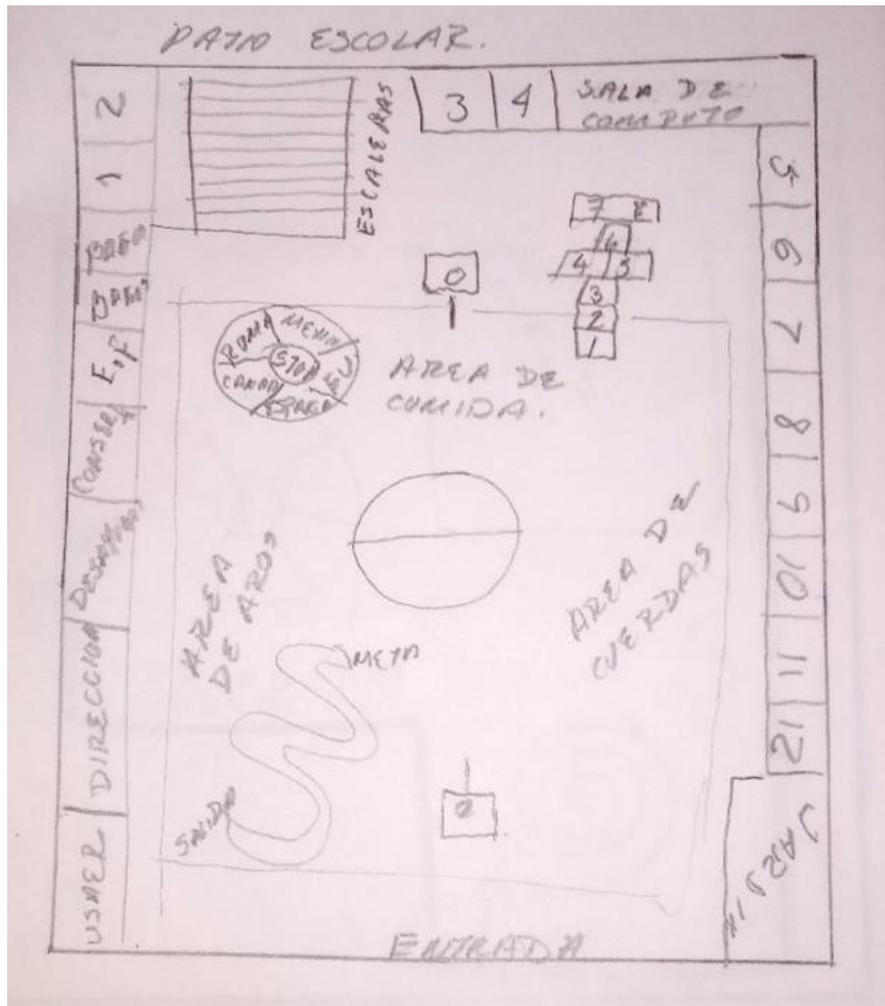


Figura 8. Representación del patio escolar

Lezti dibujó toda la geografía del patio escolar de la institución donde trabaja y se observa que los espacios de juego están delimitados por la actividad a realizar y están distribuidos para que la población estudiantil decida qué hacer cuando se encuentra en el recreo. La participante mencionó que

Muchas veces, la reproducción de los estereotipos de género depende de las características de los estudiantes, las cuales se fomentan desde la familia y a la escuela ya llegan con ese repertorio y depende del profesor o profesora si se enfatizan o se intentan romper, por eso en mi clase dirijo las actividades deportivas para ambos géneros y procuro buscar estrategias para integrar tanto a las niñas como a los niños en todos los deportes.

Pedro (23 años, educación básica y media superior)

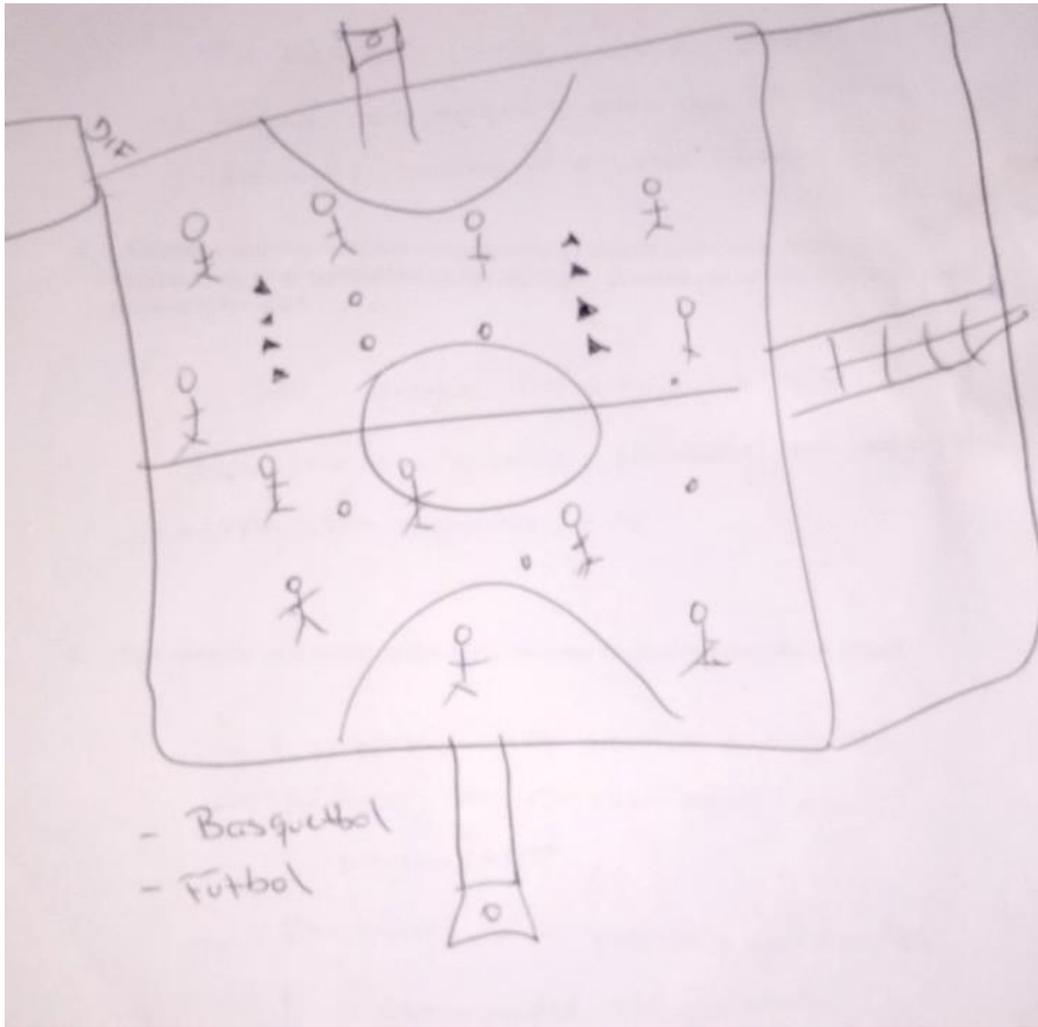


Figura 9. Representación del patio escolar

Pedro dibujó las canchas deportivas y representó un juego de fútbol en donde participan solo niños porque eso suelen hacer en clase [según el profesor], sin embargo, en su relato describió:

Las actividades se diseñan con base en los aprendizajes esperados de acuerdo con el grado y con los contenidos fundamentales para ser enseñados al estudiantado. En particular, pienso que es importante acercarse al tema de género e identificar cómo afecta la reproducción de estereotipos en las prácticas deportivas a los estudiantes, explorar estrategias que permitan la comunicación con las niñas y los niños de cada uno de mis grupos y comenzar a concientizar a la comunidad escolar: familias, docentes, comunidad y la sociedad en general.

Santiago (31 años, primaria y secundaria)

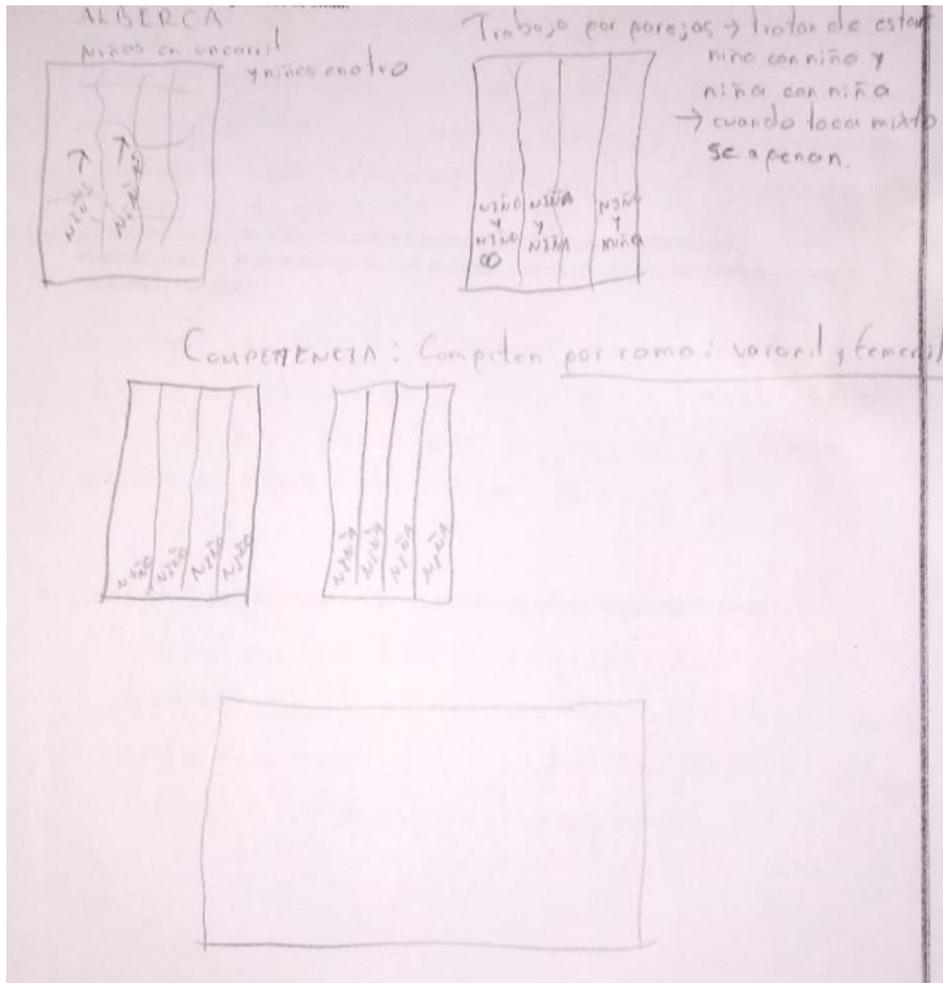


Figura 10. Representación del patio escolar

La representación del profesor refleja la segmentación del espacio escolar para la realización de actividades deportivas en donde se destaca el trabajo que el docente hace con su alumnado, por ejemplo; en la alberca cada estudiante nada en un carril para niñas y otro para niños, cuando se solicita trabajar en parejas lo hacen con el mismo género porque cuando se les pide que se reúnan una niña con un niño o viceversa, se apenan. En las competencias lo hacen por rama varonil y femenil. El profesor mencionó “las creencias y el contexto en donde se ubique la escuela es complicado para tratar el tema de género, aunque pienso que cada persona es capaz de realizar las mismas actividades porque tienen la capacidad de hacerlo por igual”.

Julieta (37 años, primaria)

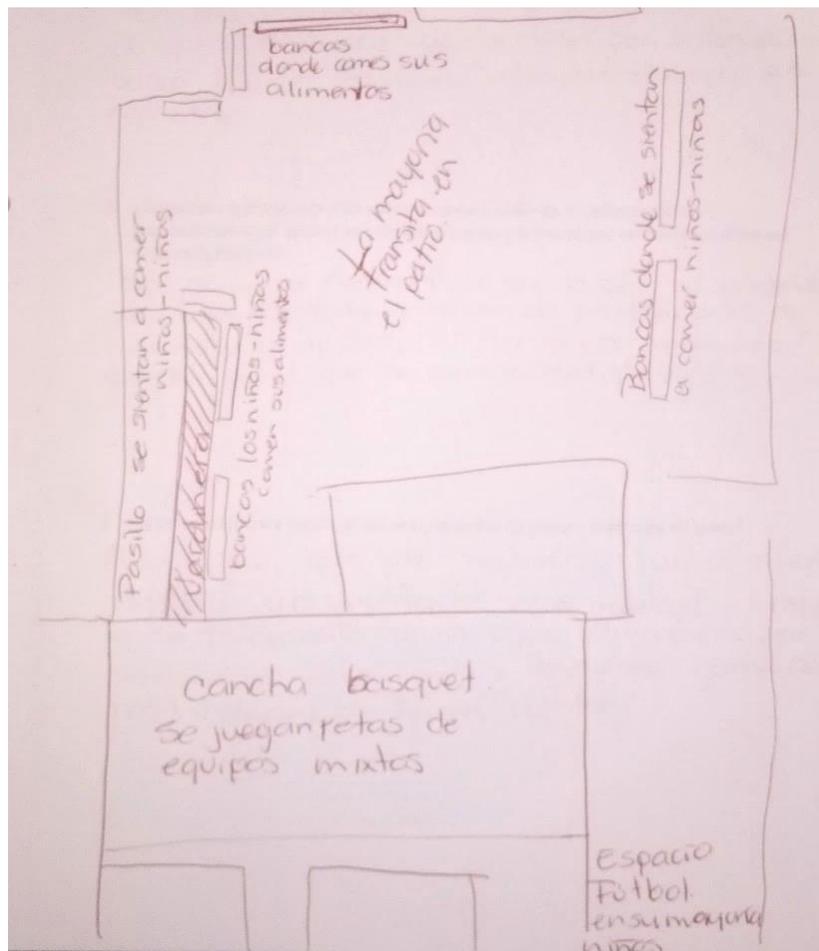


Figura 11. Representación del patio escolar

En la representación de Julieta, se pueden apreciar espacios del patio escolar enfocados a las áreas de descanso para platicar y degustar los alimentos, así como para realizar juegos en el área de las canchas y se observa que tanto niñas como niños disfrutan de los lugares que pueden compartir, sin embargo, también aparece un espacio dedicado al juego del fútbol y la mayoría son niños, además se encuentra alejado del tránsito mixto. La docente participante señaló:

es importante mostrar un abanico de posibilidades de juego para que el alumnado no se encasille en determinadas prácticas que impulsen la reproducción de los estereotipos de género en las actividades deportivas, también es importante el movimiento de los cuerpos, la satisfacción al ejercitarse, así como el respeto y la tolerancia a las diferencias.

Marcia (26 años, secundaria)

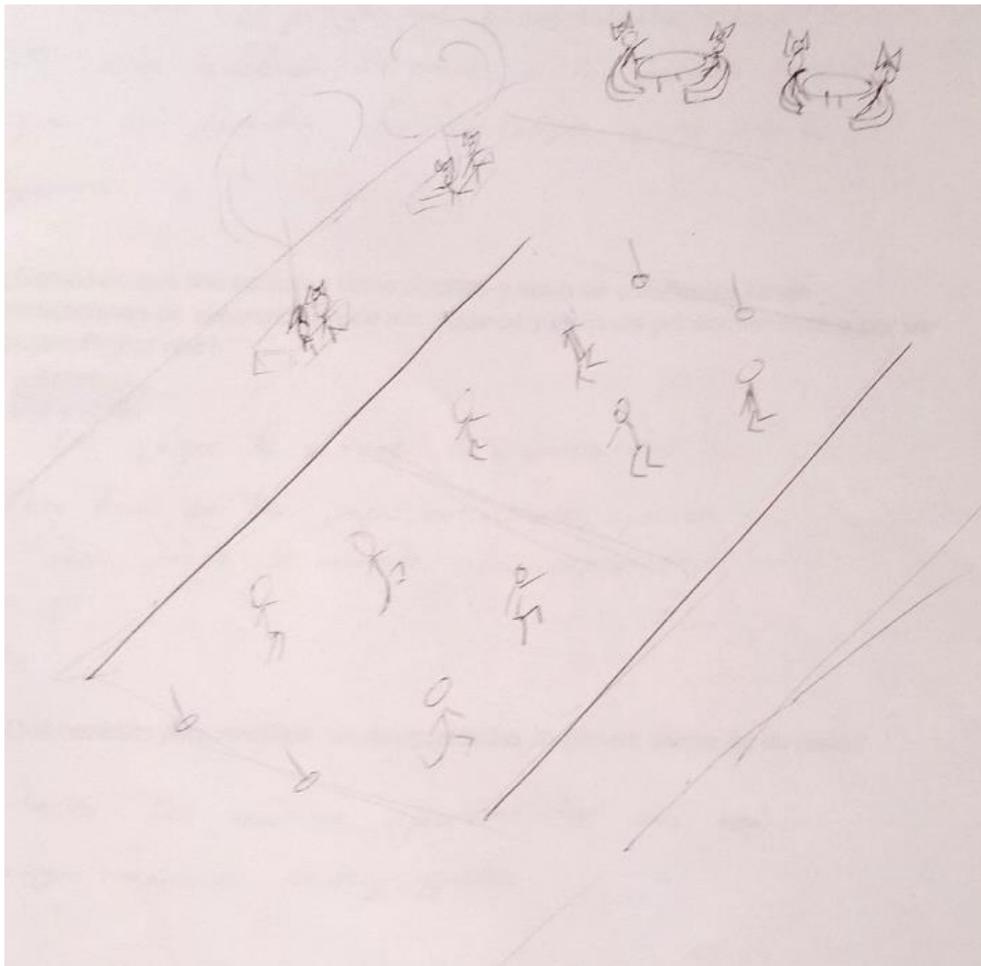


Figura 12. Representación del patio escolar

En la representación de Marcia, se puede apreciar la geografía y la organización del patio escolar de la institución en donde labora y los niños se encuentran jugando un partido de fútbol mientras que las niñas están alrededor del patio sentadas en el área de descanso y las áreas verdes para platicar y comer sus alimentos. La participante describió en su relato, “la reproducción de los estereotipos de género suele fomentarse en los niveles de educación básica sobre todo en los juegos, las actividades y los ejercicios”. Marcia enfatizó “en mi labor docente le ofrezco a los grupos la oportunidad de elegir los juegos y las actividades deportivas que desean realizar en cada grupo”.

Eduardo (41 años, primaria)

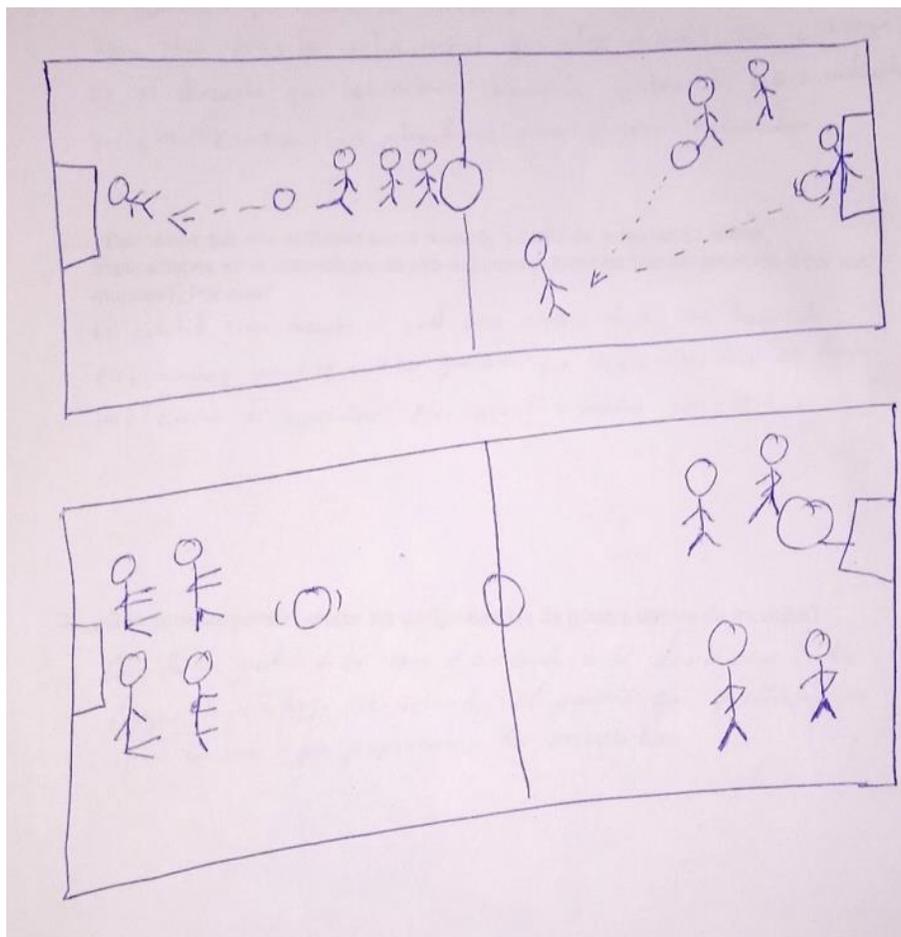


Figura 13. Representación del patio escolar

En la representación gráfica del docente se pueden apreciar dos canchas en donde dos grupos de niños se encuentran en un partido de fútbol y no hay aparición ni participación de las niñas en el juego ni en el patio escolar. Eduardo comentó en su escrito:

la actividad que realizo es fútbol, por lo tanto, las actividades están más dirigidas para los niños que para las niñas, sin embargo, no descarto que las niñas también gusten de esas actividades ya que pueden ser atractivas para el sexo femenino. Mi actitud como docente es igual para ambos sexos, no tengo preferencias por uno u otro género por lo que no cambia mi forma de enseñar, es igual para todo el grupo. Me parece que es importante tener presente la dosificación de contenidos, la carga de trabajo de acuerdo al género para que participen todos los alumnos de igual manera y así los escuchemos más.

Ivanna (24 años, primaria)

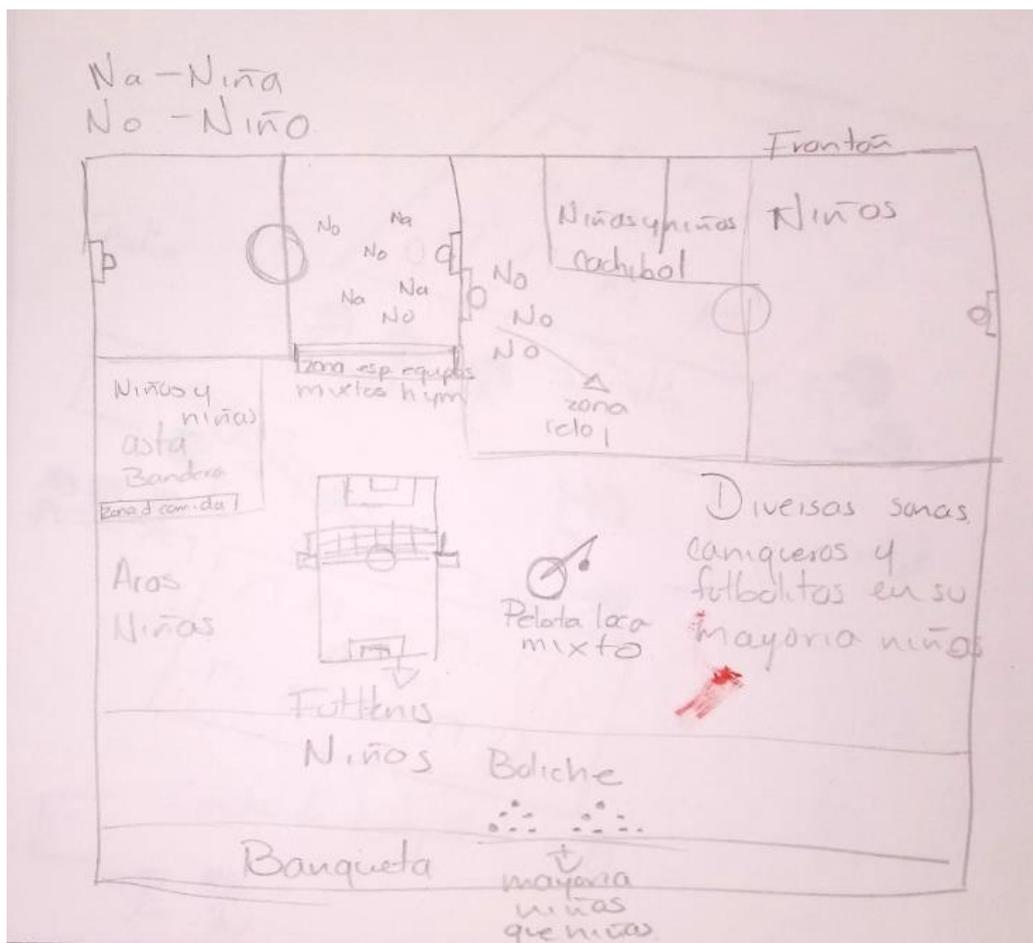
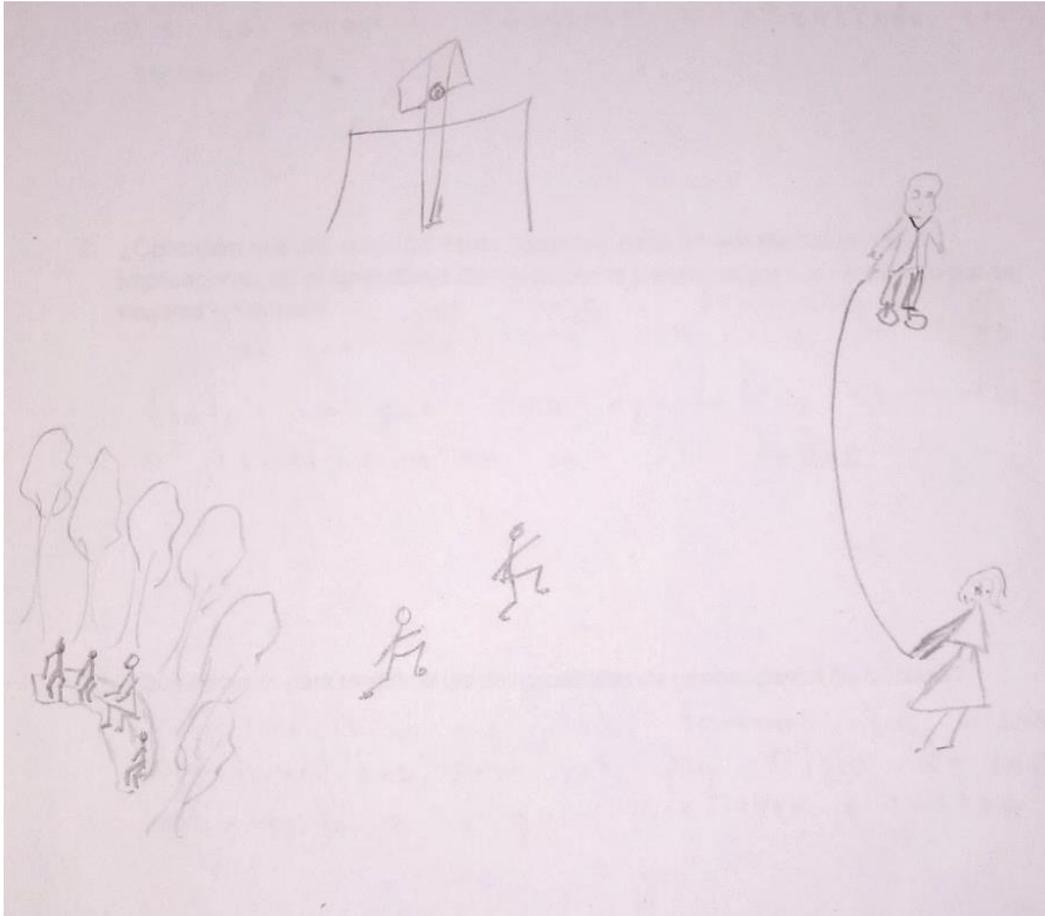


Figura 14. Representación del patio escolar

La docente dibujó el patio escolar de la institución donde labora con las respectivas divisiones de juegos y actividades deportivas y se observa que en su mayoría los equipos de juego son mixtos a excepción del fútbol, el tenis y el boliche porque la población estudiantil en su mayoría es masculina. En concordancia con el dibujo el escrito de la profesora enfatiza “los niños, en su mayoría, son más hábiles y por eso las actividades son más complejas y para las niñas las actividades son un poco más pasivas, es decir, menos riesgosas para evitar accidentes por ser mujeres”. Además, considera que “las niñas son más sensibles al tono de voz del profesorado y con los niños se tiene que ser más exigente para que realicen correctamente las actividades”. Aunque la participante procura tratar al estudiantado por igual, evita las confrontaciones e impulsa a las niñas y a los niños para que sean capaces de hacer todo lo que más les guste realizar en la clase.

Horacio (42 años, primaria)



*Figura 15.* Representación del patio escolar

El docente participante dibujó un día cualquiera de la jornada escolar, se centró en el tiempo del recreo y se observa que hay espacios de participación y socialización para ambos géneros, es decir, hay una zona de áreas verdes en donde confluye el estudiantado para descansar y platicar y en el centro del patio está repartido entre el estudiantado que va corriendo para simular atraparse y en otro extremo se encuentran un par de niñas saltando la cuerda. Horacio señaló:

La reproducción de estereotipos de género puede suceder en mi clase y, probablemente, no me he dado cuenta aunque también los niños ya vienen con esos estereotipos que han aprendido en la casa y a través de la televisión, lo que procuro hacer es no hacer distinciones entre mis estudiantes, los trato igual y hago que participen en las clases siempre recalcando que todos tenemos las mismas oportunidades y que son libres de decidir en cuanto a lo que prefieran o gusten hacer en la clase.

Emilio (39 años, primaria)

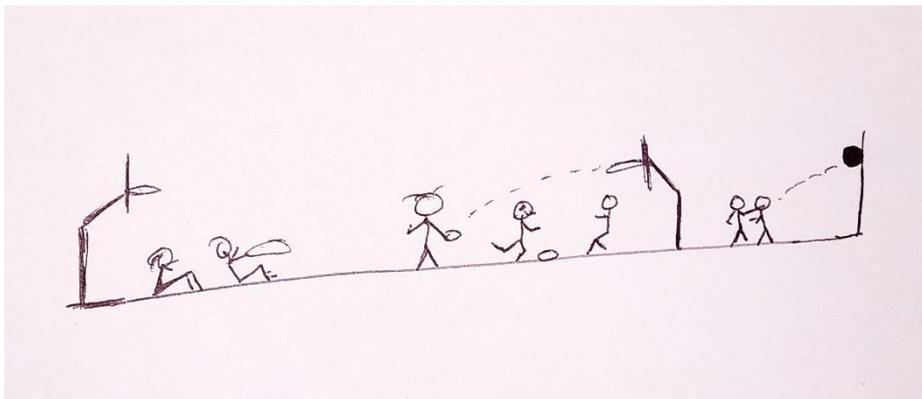


Figura 16. Representación del patio escolar

En la representación del participante se observan las canchas de basquetbol y al estudiantado jugando basquetbol, fútbol y sentados en el suelo, no se aprecia distinción en el género de las personas. En su escrito Emilio enfatizó:

Trato de que mis estudiantes tengan una gama de oportunidades o un abanico de opciones para que ellos decidan a qué quieren jugar, trato de ser imparcial hacia ambos géneros, pero sí las cuido un poco más a las niñas. Aunque pienso que soy imparcial en el trato, en ocasiones, apoyo más a las niñas o les bajo la carga de ejercicios. Ahora trato de conformar grupos mixtos para el trabajo en clase.

Carlos (48 años, secundaria)

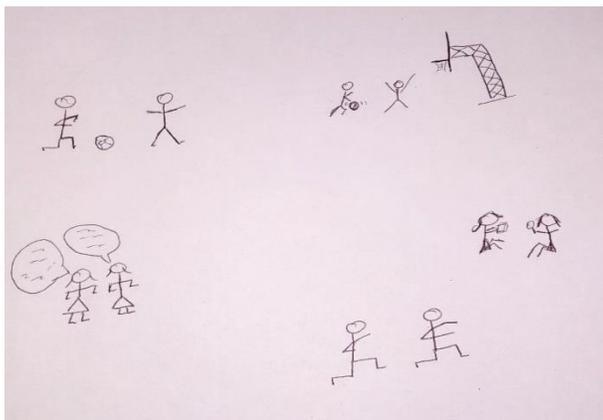


Figura 17. Representación del patio escolar

Carlos escenificó 5 actividades distintas que realiza el alumnado en su tiempo de descanso, representó a niños jugando fútbol, basquetbol y corriendo, por su parte, las niñas están sentadas degustando sus alimentos y algunas mientras caminan van platicando. De acuerdo con su texto él señala:

En mi clase no existe ninguna reproducción de estereotipos porque yo trato a las niñas y a los niños por igual, de manera equitativa, solamente se trata de corregir o reforzar lo que aún no han aprendido, lo que sí he comenzado a realizar es poner mayor atención para ver si hay desigualdad en el trato y he buscado alternativas de trabajo para propiciar la equidad de género.

Patricio (43 años, primaria)



*Figura 18.* Representación del patio escolar

El participante representó un día de la clase de Educación Física y el alumnado se encuentra realizando diferentes actividades motrices, se ve que están corriendo, recargados en la pared, sentados y algunos ejercitándose, es decir, realizando el calentamiento para comenzar los ejercicios correspondientes y programados por el profesor. Patricio escribió en su relato:

Creo que la reproducción de estereotipos de género se lleva a cabo cuando separamos por filas a las niñas y a los niños, ponemos a competir en las carreras a las niñas y a los niños, dejamos que los niños jueguen fútbol y las niñas estén con las cuerdas y las pelotas. En mi caso, a veces, separo a las niñas de los niños porque ellos son más pesados y rudos en los juegos y como las niñas son menos rudas es difícil darles chance a las niñas para que se integren en las actividades (...) Para poder modificar mis clases debo poner más atención en la planeación de mis actividades para que no exista esa diferencia tan marcada entre ellas y ellos para que las clases sean más atractivas para todos, sin embargo, a veces, es complicado dependiendo en la escuela donde se trabaje.

Germán (32 años, primaria)

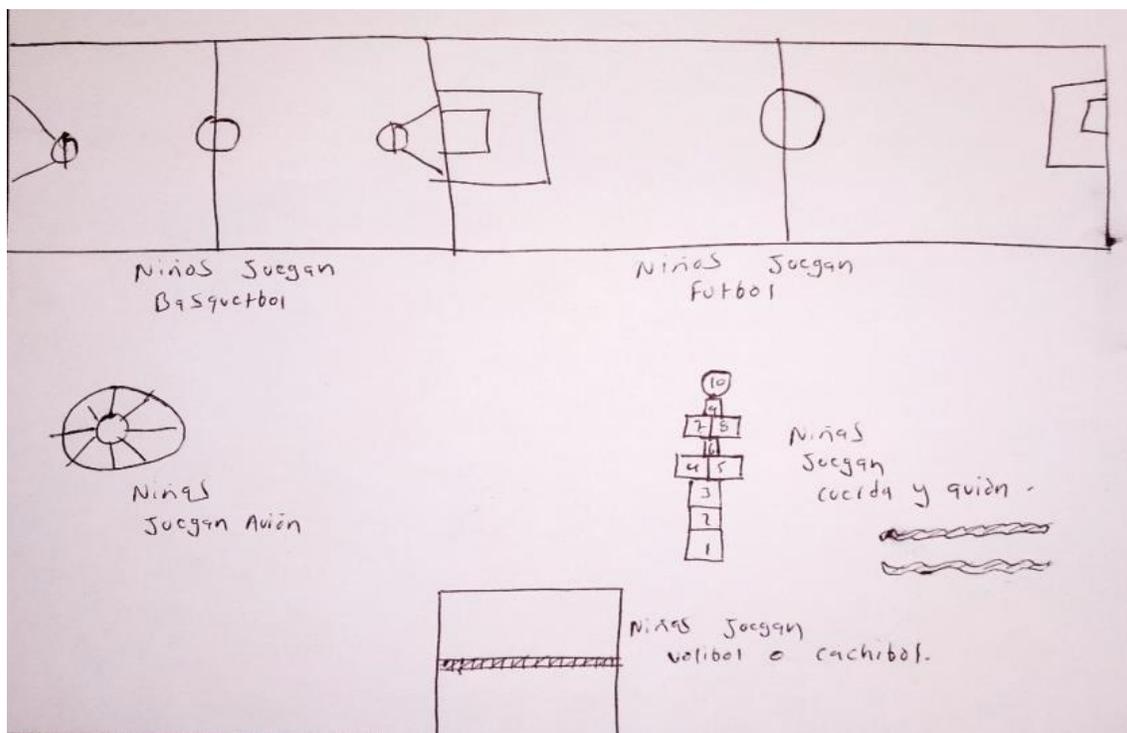
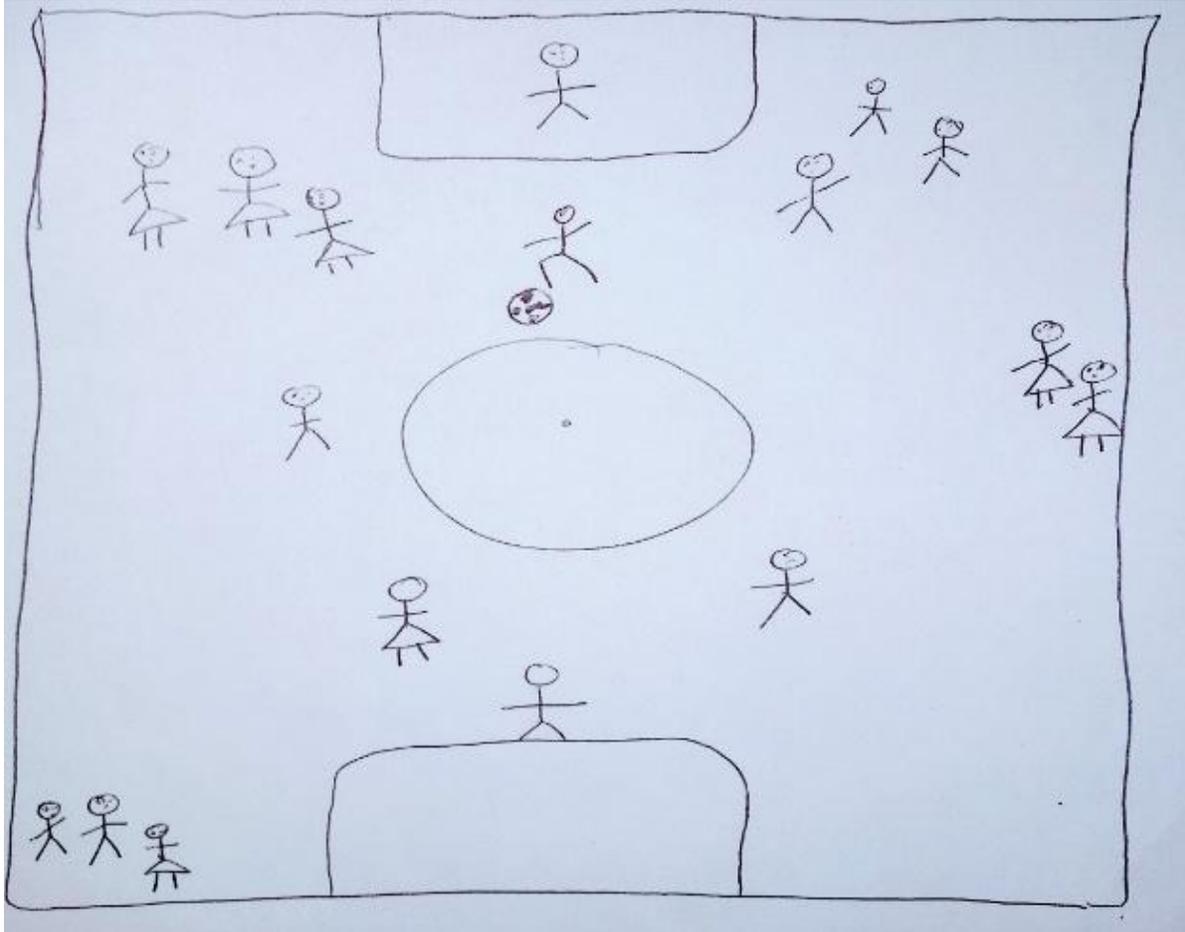


Figura 19. Representación del patio escolar

En la representación del patio escolar realizada por Germán, se puede apreciar que el participante dividió el espacio en los juegos que practica el estudiantado de su escuela y especificó a qué juegan las niñas y los niños, por ejemplo; los niños juegan basquetbol y fútbol, las niñas juegan cuerda, avión, stop, voleibol y cachibol. En su discurso escrito manifestó:

Trato de integrar a las niñas y a los niños en las mismas actividades, buscando la igualdad de género, organizo al grupo en equipos del mismo género o diferente para equilibrar la fuerza y el contacto físico. Además, busco que las alumnas y los alumnos aprendan a partir de sus necesidades, es decir, valoro la forma en cómo aprenden y aplico estrategias sin considerar el género de los alumnos y fomento el respeto para todo el grupo.

Gustavo (33 años, primaria, secundaria y superior)



*Figura 20.* Representación del patio escolar

En la representación gráfica de Gustavo se observa que los alumnos se encuentran ocupando un espacio mayor del patio porque están jugando un partido de fútbol y en las esquinas del patio se encuentran las niñas observando a sus compañeros sin implicarse en el juego. El participante describió:

como docente y como ciudadano en general, cuido mucho mi autoimagen, cómo hablo, cómo me muevo, cómo me expreso y cómo me veo físicamente. Me parece que por inercia estas actitudes se vuelven ejemplares y aspiracionales para los alumnos, mis subordinados y los familiares. Me parece que la única desigualdad que encuentro en mi clase es en la organización de los equipos de fútbol y basquetbol porque la cantidad de alumnos es mayor para el fútbol y en el basquetbol pasa lo contrario, pero el fútbol es lo que más se juega y por eso participan más hombres. Fuera de ese contexto no hago distinciones específicas por género, más bien por nivel técnico o físico.

Efrén (35 años, primaria y secundaria)

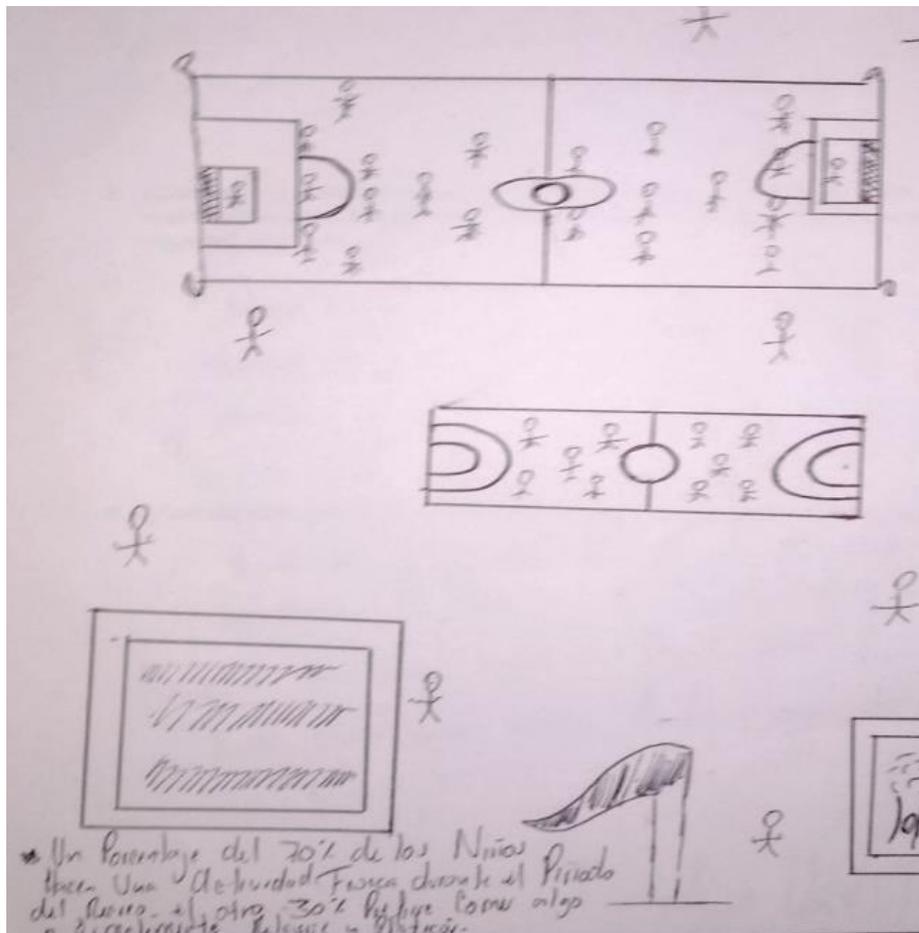


Figura 21. Representación del patio escolar

En la representación del docente se puede observar que el estudiantado realiza diferentes actividades deportivas, recreativas y de descanso, dibujó 2 canchas en donde el alumnado está jugando un partido de fútbol, estudiantes caminando alrededor del patio, entre los arbustos y en el área de juegos. El docente comentó: “existe un 70% de los niños que hacen una actividad deportiva durante el recreo y el otro 30% prefiere comer algo o simplemente relajarse y platicar”.

En cuanto a la realización de su trabajo en clase, el docente comentó que en sus actividades no reproduce estereotipos de género:

yo manejo una cultura deportiva y hago una dosificación de las repeticiones y duración de los ejercicios por edades e involucro a ambos géneros en las actividades deportivas con disciplina y brindando las oportunidades tanto para niñas como para niños.

Sebastián (30 años, primaria)

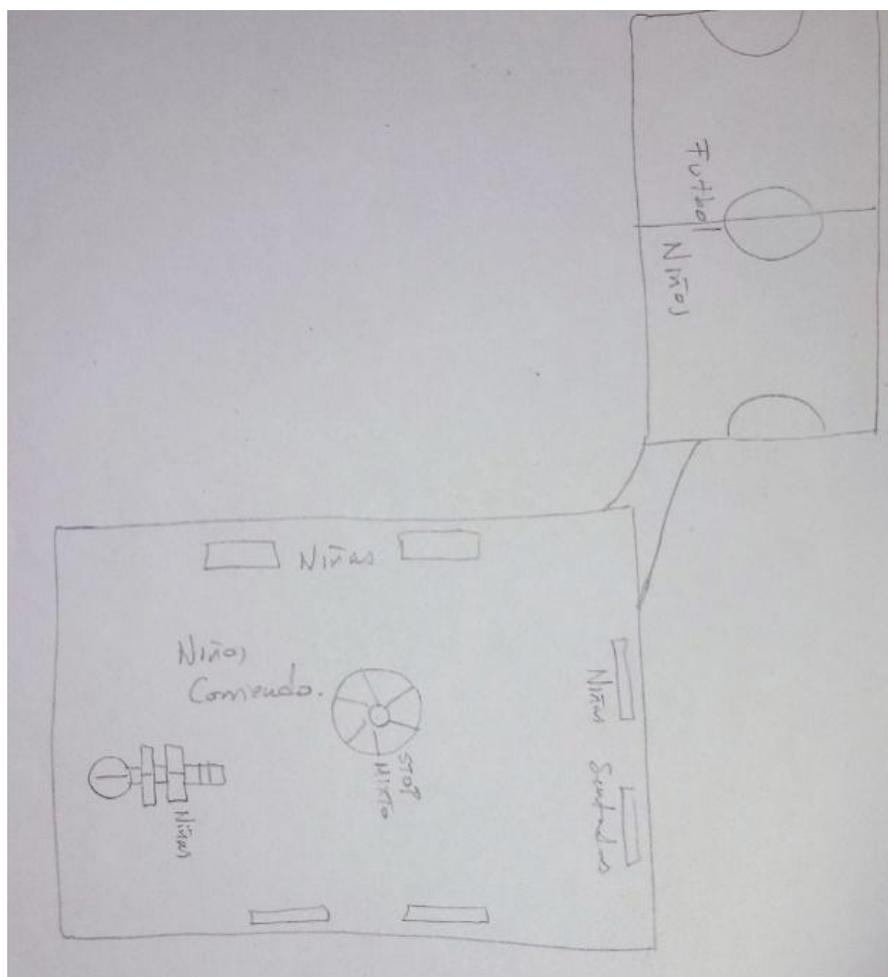


Figura 22. Representación del patio escolar

El participante en su representación sí separó el área de juegos, del patio de la escuela donde labora, por género, se muestra que alrededor del patio se encuentran las niñas sentadas en unas bancas y el juego que realizan es el avión, el juego del stop es mixto y señaló que los niños se la pasan corriendo. Sebastián piensa: “en mis actividades el género no es importante ya que toda la clase es mixta y las emociones son las mismas, sólo les pido a los niños más grandes medir su fuerza contra las niñas, sin embargo, para mí el valor es igual”.

Camilo (38 años, primaria y secundaria)

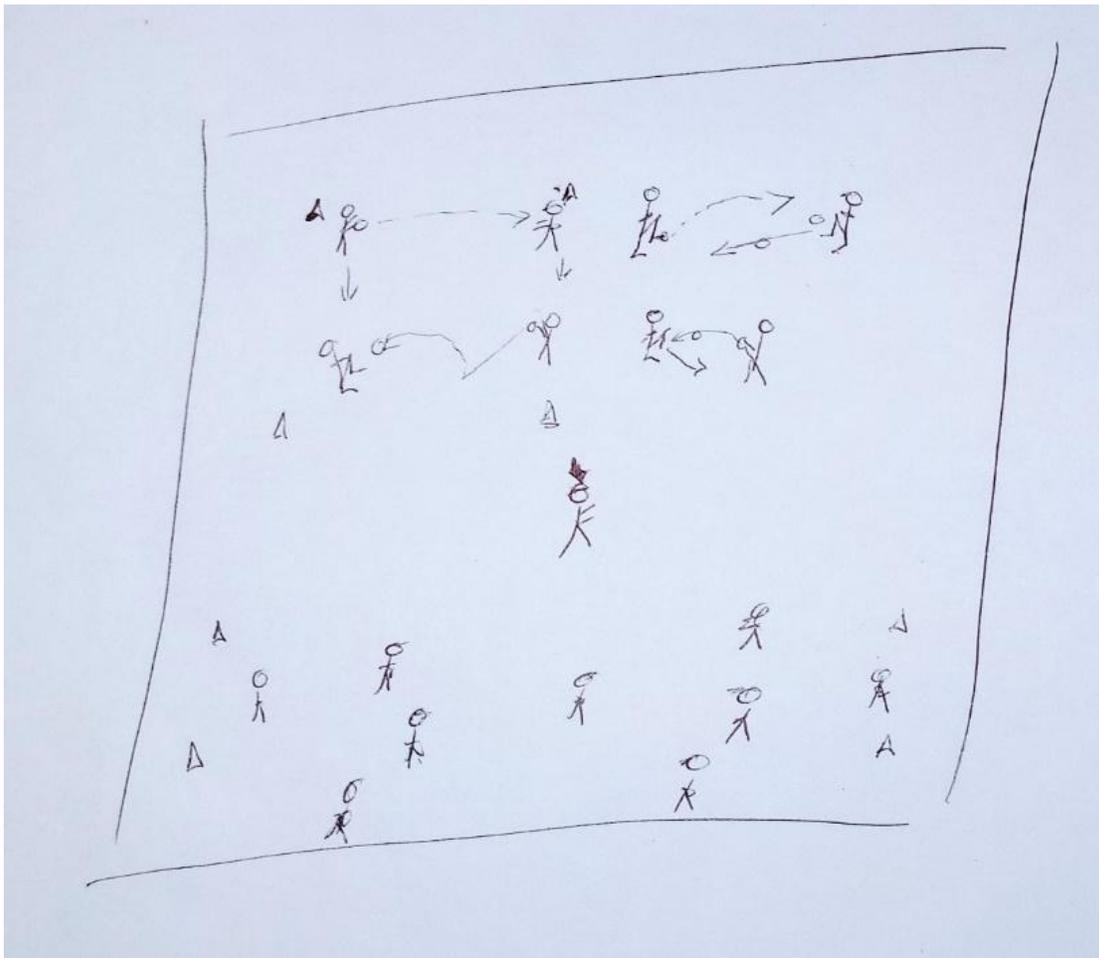


Figura 23. Representación del patio escolar

El profesor Camilo se dibujó en un día de clase, él se encuentra en el centro del patio y de ambos lados hay grupos de estudiantes realizando ejercicios de calentamiento para comenzar la rutina como cada sesión de la asignatura y para él lo más importante es

el aprendizaje de mis estudiantes depende de sus capacidades, de cómo realicen los ejercicios y de la edad. Yo considero que es necesario interactuar con el grupo, practicar diferentes ejercicios y dinámicas que ayuden a comprender cómo es el grupo y cuáles son sus necesidades como hombres y mujeres.

Leonardo (41 años, primaria y secundaria)

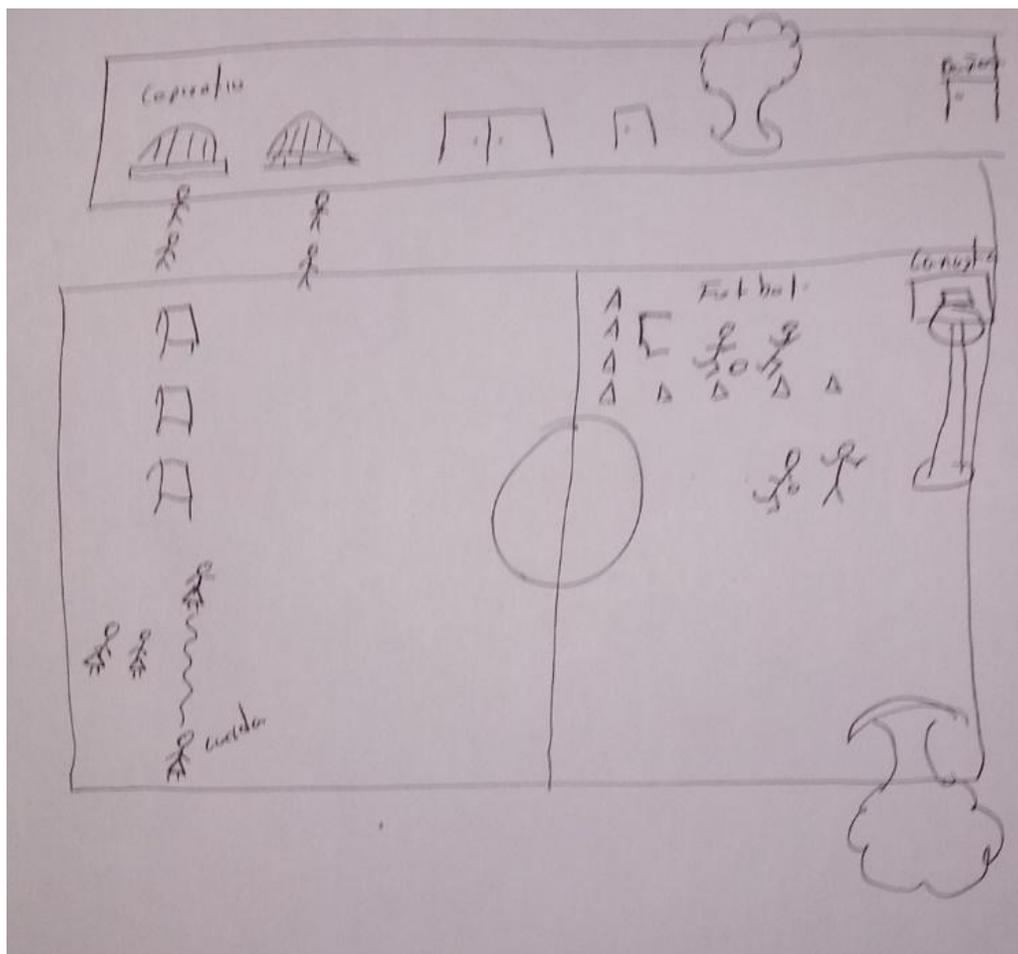


Figura 24. Representación del patio escolar

Leonardo en su representación del patio escolar, retrata una división entre los juegos que realizan las niñas y los niños, en donde se ubican las chicas se puede apreciar que están jugando con la cuerda y hay estudiantes formados para comprar en la cooperativa escolar, los niños están en un partido de fútbol.

En su texto expresó:

Sí he reproducido en las actividades y tareas escolares estereotipos de género porque cuando selecciono las actividades sé que hay ejercicios en donde algunos estudiantes pueden participar mejor que otros o se integran mejor, también cuidó la integridad de las alumnas. Cabe destacar que la escuela y sus lineamientos también limitan la libre práctica (...) Considero también que no es fácil cambiar las ideas que se tienen del desempeño y los juegos que realizan las niñas y los niños en clase porque vienen de diferentes contextos y eso no se cambia de un día para otro, aunque me gusta prepararme sobre diversos temas y el tema del género me ayudaría a conocer mejor las características del género de las personas, en especial, de mis estudiantes, romper con los estereotipos, poner en práctica otras actividades más igualitarias y no hacer distinciones entre mis estudiantes.

Antonio (25 años, primaria)

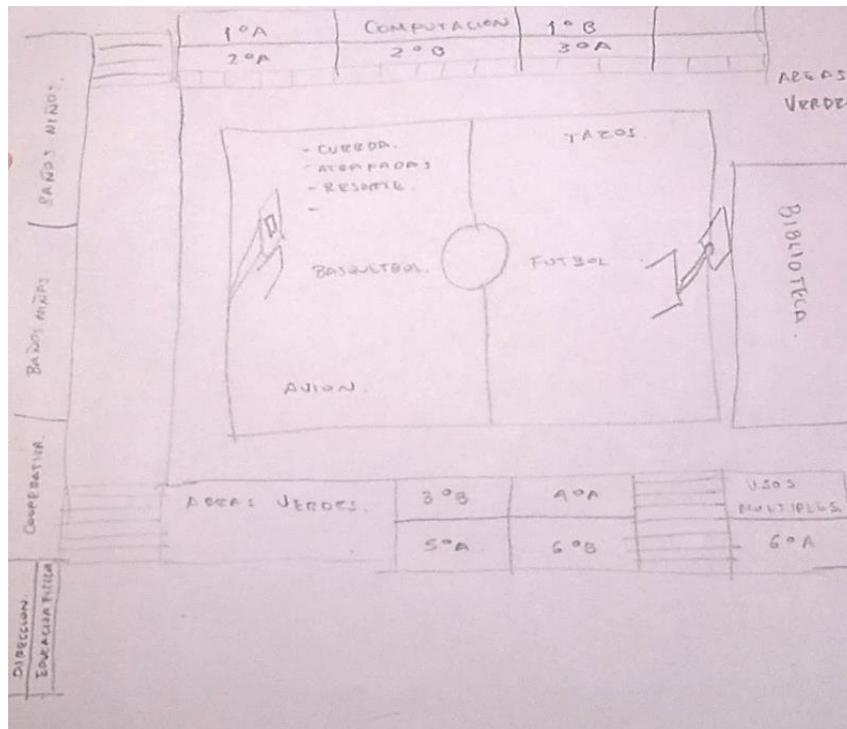


Figura 25. Representación del patio escolar

El participante representó la geografía del espacio de la institución en donde labora y dibujó el patio escolar con una división determinada de los juegos que realizan niñas y niños y se puede observar que, por un lado, aparece el juego de cuerda, las atrapadas, el basquetbol y el avión que corresponde, según su percepción, un espacio de juego para las niñas, por otra parte, el espacio que está designado para los juegos con tazos y el fútbol es para los niños.

Antonio especificó en su texto:

generalmente, mantengo juegos en donde incluyo a todos los niños y sólo hago diferencia cuando se trata de la edad o cuestiones de fisonomía, no considero que haya un trato desigual en clase, más bien, depende de sus propias limitaciones, capacidades y nivel de cada estudiante (...) Me parece que para evitar las desigualdades de género en clase debo poner mayor atención en las actividades y ejercicios que propongo en cada clase, evitar discriminar por cualquier motivo a mis estudiantes y motivarlos en la realización de cualquier ejercicio.

Lo que se pudo observar en las representaciones gráficas y escritas de cada participante fueron las apreciaciones que hacen del espacio de juegos que se destina al recreo o tiempo de descanso cuando se terminan las actividades académicas o las clases habituales que tiene el alumnado en una jornada

regular de trabajo escolar y la organización de las actividades deportivas que se llevan a cabo en la clase de Educación Física.

Las expresiones del espacio geográfico también permitieron comprender las diferencias existentes entre los géneros porque los niños suelen ocupar el lugar central del patio y las niñas se muestran apartadas en extremos pequeños, laterales y reducidos, el orden establecido refleja una desigualdad en la ocupación del espacio, en donde se producen y reproducen las relaciones entre lo masculino y lo femenino. De acuerdo con Bonal (1998) en el espacio y tiempo escolar se manifiesta la multicausalidad del sexismo, es decir, en el patio de juegos existe desigualdad sexual porque no hay una distribución equitativa de los rincones de juego ni hay los recursos materiales para ser ocupados para las niñas y los niños. Cabe señalar que algunos juegos están marcados por una distinción de género (como es el fútbol) y una clasificación jerárquica que es compartida por la sociedad y las instituciones porque se reproducen prácticas y se comparten significados culturales, además de la expresión de algunas manifestaciones identitarias (Cantó Alcaraz y Ruiz Pérez, 2005).

En los hallazgos identificados en este estudio, se pudo identificar que los niños hacen un uso desigual durante el recreo y las clases de Educación Física en comparación con las niñas, la apreciación visual da cuenta de que las niñas se concentran en espacios reducidos y los niños se ubican en grandes espacios para jugar fútbol. El juego de equipo y prioritario para los niños es el fútbol, visto desde un análisis con perspectiva de género podría simbolizar un espacio social en donde se comienza a conformar una subjetividad masculina vinculada con la vida cotidiana y el lugar de procedencia de los hombres, además de la construcción de lazos socioafectivos entre los varones que pueden expresar a través del juego el afecto, la pasión, el fervor, el espectáculo, el coraje y el drama (Tajer, 1998). Además de las diferencias de género a través de reglas y rituales, así como la manifestación de dominios territoriales expansivos y periféricos (Alonqueo Boudon, Loncón Raín, Vásquez Moreno, Gutiérrez y Parada Silva, 2017).

Según Acuña Gómez y Acuña Delgado (2016) el fútbol es un espectáculo que le permite al estudiantado expresar su mérito individual al jugar, la solidaridad colectiva con los integrantes del equipo, la competencia con el equipo contrario, el rendimiento y la apropiación de un espacio que lo consideran exclusivo para los hombres. En el caso de las niñas, practican y participan en juegos que les permiten tener una dinámica física más tranquila y prefieren descansar o platicar cuando están en el recreo y en las clases de Educación Física, se ubican alrededor del patio de la escuela y prefieren no establecer contacto físico que implica mayor rendimiento o, simplemente, el profesorado prefiere asignarles actividades en donde no requieran ejecutar movimientos motrices gruesos.

La propuesta para transformar las prácticas recreativas, de juego y deportivas estaría en potencializar la participación del alumnado de todos los niveles educativos, atender la diversidad de intereses, necesidades, motivaciones y capacidades del alumnado, darle un uso justo y democrático a los espacios escolares, evitar los conflictos entre pares, ofrecer alternativas para ocupar el espacio y el tiempo libre, prevenir que haya exclusión social entre el alumnado que se le dificulta interactuar y convivir con sus

pares, procurar el diálogo, la comprensión y tolerancia para resarcir las violencias en las relaciones interpersonales en la escuela, mejorar las habilidades sociales para aprender a comunicarse (Gras Pino y Paredes Giménez, 2015). El recreo desde esta visión implicaría estar en constante socialización, convivencia pacífica entre alumnado e interacción de diferentes maneras de ser, pensar, comportarse, divertirse, jugar, participar y compartir vivencias y experiencias educativas (Gras Pino y Paredes Giménez, 2015).

## CONCLUSIONES

Los espacios escolares requieren modificaciones más profundas, aunque aún continúen en algunos centros educativos pensando que los niños son más propensos que las niñas a participar en el juego activo en el patio de la escuela, la intervención del profesorado debe fomentar la participación de las niñas en diversos juegos y las oportunidades para que en los juegos no haya cabida para la competitividad entre los géneros, haya variedad de juegos, se permita el desarrollo de habilidades motoras básicas, se impulse el interés por los desafíos lúdicos y se le brinde la libertad de decidir a qué jugar (Méndez Giménez, 2020). También se requiere que en el patio escolar haya materiales que ofrezcan la posibilidad de realizar mayor cantidad de actividades físico-deportivas, educar al alumnado en valores y favorecer las relaciones interpersonales entre iguales, contribuyendo así, fundamentalmente, con la competencia en comunicación lingüística, la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, y con la competencia social y ciudadana (García Rodríguez y Serrano Aguilera, 2010).

El recreo contribuye al desarrollo integral del alumnado, mediante las diferentes actividades que se puedan llevar a cabo y así contribuir a la capacidad de socialización. Además de relajarse y sobrellevar la jornada escolar, optimizando así su rendimiento. El descanso es fundamental durante el recreo porque no sólo implica el movimiento y la actividad física, sino que ayuda al desarrollo del lenguaje emocional, cognitivo y social (Gras Pino y Paredes Giménez, 2015). Lo que se requiere es la intervención activa en los lugares de juego, en el reparto espacial, en la elección de los materiales, en el uso del cuerpo del estudiantado durante los juegos, con el propósito de negociar las implicaciones de poder y de género en la apropiación de los espacios (Finger Chouhy, 2020).

La propuesta sobre el uso y distribución del patio escolar que deviene de este estudio, estaría enfocada en comprender que los patios de juego son lugares de educación y crecimiento de la sociabilidad, convivencia, curiosidad, exploración y creatividad; que debe existir una finalidad educativa en su uso, que el juego debe ser compartido con el alumnado de la escuela; evitar la separación por género para propiciar actividades diversificadas, distintas relaciones y agrupaciones entre el estudiantado. Además

de alentar al profesorado para que se atreva a jugar con el alumnado y se aleje la idea de que están para vigilar, sentarse, charlar y desayunar (Marín, 2016). Es importante incluir el uso del patio con el diseño de actividades escolares para aprovecharlo como un recurso de aprendizaje o herramienta educativa (Hernández Ramírez, 2020). Desde esta perspectiva es necesario que haya una transformación en los patios escolares en cuanto al tamaño, la variedad de suelos, las zonas y los espacios, las áreas de naturaleza, de juegos y de elementos arquitectónicos para fomentar la participación de toda la comunidad educativa, incentivar al profesorado y hacer partícipe a las familias para que comprendan que el patio escolar es un lugar de ocio y recreación educativo, así como de aprendizaje y socialización compartida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Gómez, G. y Acuña Delgado, A. (2016). El fútbol como producto cultural: revisión y análisis bibliográfico. *Citius, Altius, Fortius*, 9(2), pp. 31-58.
- Alonqueo Boudon, P., Loncón Raín, M., Vásquez Moreno, F., Gutiérrez, J., y Parada Silva, L. (2017). Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural. *Revista de Psicología*, 26(2), pp. 1-15.
- Ávila Fuentes, J. (2020). *Patios coeducativos: reconstruir los espacios de recreo desde una mirada coeducativa e inclusiva*. [Tesis de licenciatura]. Universitat de Barcelona.
- Banks, M. (2014). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bonal, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cantó Alcaraz, R. y Ruiz Pérez, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), pp. 28-45.
- Dirección General de la Mujer (2009). *Juegos y juguetes para la igualdad. Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Escalante, Y., Backx, K., Saavedra, J. M., García Hermoso, A. y Domínguez, A. M. (2011). Relación entre actividad física diaria, actividad física en el patio escolar, edad y sexo en escolares de educación primaria. *Revista Española de Salud Pública*, 85(5), pp. 481-489. Recuperado de: [https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/resp/v85n5/07\\_original.pdf](https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/resp/v85n5/07_original.pdf)
- Finger Chouhy, F. (2020). Apropiación del patio escolar: la titulación cambiante. *Sociedad e Infancias*, 4, pp. 69-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/soci.67796>

- Garay Ibañez de Elejalde, B., Vizacarra Morales, M. T. y Ugalde Gorostiza, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación*, 29(2), pp. 185-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- García Rodríguez, M. y Serrano Aguilera, J. (2010). La optimización del patio de recreo para favorecer la práctica de actividades físico-deportivas mediante un proyecto de convivencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736369>
- Gonza, C. (2016). Geografía de género: grafitis y mujeres anónimas en el espacio público. *Questión. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(49), pp. 461-477.
- González, A., Guix, V. y Carreras, A. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Aula 255*, pp. 67-72.
- Gras Pino, P. y Paredes Giménez, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 6(36), pp. 18-27.
- Hernández Ramírez, C. I. (2020). La perspectiva de género en las prácticas deportivas: hacia una visión coeducativa en educación física. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20), 00016.
- Ito Sugiyama, E. y Vargas Núñez, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos: De la idea al reporte*. Ciudad de México: UNAM/Porrúa.
- Marín, I. (2016). El patio: el corazón de la escuela. En L. López González (coord.). *Propuestas para una escuela efectiva* (pp.1-8). Recuperado de <https://www.marinva.es/wp-content/uploads/2016/06/Arti%CC%81culo-Patio-Escolar-el-corazo%CC%81n-de-la-escuela.pdf>
- Méndez Giménez, A. (2020). Beneficios físicos, intrapersonales e interpersonales de las intervenciones en el patio de recreo en educación primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, pp. 47-58.
- Michel, A. (2001) Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*, 5(12), pp. 67-77.
- Resa Ocio, A. (2020). El patio escolar como espacio coeducativo. *Revista Diversidade e Educação*, 8, Número Especial, pp. 277-293, DOI: 10.14295/de.v8iEspeciam.9660
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), pp. 11-22.
- Rodríguez Gómez, D. y Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Saldaña Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, pp. 185-199.
- Saldaña Blasco, D. (2019). *Cambiar el patio para cambiar al mundo. Educación espacial feminista y transformación social*. [Presentación en papel]. Encuentro Internacional Género, Arquitectura y Ciudad. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 16, pp. 91-103.
- Tajer, D. (1998). El fútbol como organizador de la masculinidad. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 8, pp. 248-268.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Varela, B. (2016). Geografía de género y discursos del cuerpo en los microespacios escolares: entre la vigilancia y la displicencia. *La Aljaba, Segunda Época*, 20, pp. 223-241.

## Prácticas de enseñanza mediadas por TIC en escuelas primarias

ICT-mediated teaching practices in primary schools

*Pablo Bulfon**Universidad Nacional de Comahue, Argentina*

pablo.bulfon.roca@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-385>

Recibido: 23/05/23

Aceptado: 06/07/23

**RESUMEN:**

Este artículo se propone relatar el proyecto de investigación *prácticas de enseñanza mediadas por TIC*, atendiendo a su objeto y problema desde las condiciones socioeducativas en que es producida la escuela primaria, con la intención de promover debates en torno a la actualidad de la enseñanza en relación con las TIC.

La investigación indaga en las estrategias de enseñanza que los docentes elaboran con base en el uso de TIC, en escuelas primarias de Río Negro. La perspectiva teórica metodológica cualitativa trasunta los enfoques institucional, discursivo y los desarrollos pedagógicos provenientes de las TIC.

Es probable que los sentidos que se les atribuyen a las prácticas de enseñanza se encuentren interpeladas por el contexto de ASPO. Las modificaciones en la forma de hacer escuela, a raíz de la emergencia de la disrupción, introducen prácticas de enseñanza que ordenan de otra manera lo escolar. El propósito de la investigación es explorar esas otras maneras.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza, TIC, escuelas primarias, ASPO, formación docente.

**ABSTRACT:**

This article aims to report the research project on teaching practices mediated by ICT, taking into account its object and problem from the socio-educational conditions in which primary school is produced, with the intention of promoting debates around the current state of teaching in relation with ICT.

The research investigates the teaching strategies the teachers develop based on the use of ICT, in primary schools in Río Negro. The qualitative methodological theoretical perspective reflects the institutional, discursive approaches and the pedagogical developments coming from ICT.

It is likely that the meanings attributed to teaching practices are challenged by the context of ASPO. Modifications in the way of doing school, because of the emergence of disruption, introduce teaching practices that order the school in another way. The purpose of the research is to explore those other ways.

**KEYWORDS:** Teaching; TIC, primary schools, ASPO, teacher training.

**INTRODUCCIÓN**

El ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) ha dejado una extensa experiencia educativa producto de la adaptación a las condiciones en que se produce la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Experiencias que fueron tomadas por la comunidad de investigadores como objetos de indagación desde múltiples enfoques. Los sucesos que relatan los

docentes, dan cuenta de una rica y variada narrativa sobre los modos de sostener el proceso de enseñanza en momentos que parecía difícil hacerlo. Las escuelas primarias de Río Negro, más de las veces, calibran esta experiencia en términos de adversidad, donde el contexto social se introduce disruptivamente. En reuniones informales con docentes y técnicos informáticos, los *comentarios de pasillo* nos pusieron frente al atolladero que significó el desplazamiento de la presencialidad al interior de las familias. Relatos que trasuntan la crudeza de una reproducción más profunda: las desigualdades educativas por la falta de conectividad, por la instalación de diferentes climas educativos familiares, por los apoyos y ausencias de un Estado atónito. Estas realidades fueron expuestas no sólo en off, sino también en las instancias de formación docente y encuentros de tutorías, cuestión que nos llevó a registrar y reflexionar sobre las necesidades y demandas realizadas por los docentes.

Este registro informal compartido entre docentes, constituyó la primera formulación del proyecto de investigación *Prácticas de enseñanza mediadas por TIC*, perteneciente a los Institutos de Formación Docente Continua de General Roca y San Antonio Oeste, provincia de Río Negro. Es decir, la construcción del problema de investigación y el tratamiento teórico metodológico resultó, en principio, de los relatos de los docentes. Estos relatos fueron un insumo valioso como fuente de información primaria. Conforman inicialmente el objeto a estudiar, comprendiendo que lo dicho expresa una demanda que puede ser elucidada. Como evocación de otro que no es un sujeto directo, sino manifestación dirigida a un imaginario institucional que no responde a ese llamado, que resulta poco eficiente e inadecuado a las actuales condiciones de la tarea institucional.

El relato que sigue, Ana y sus estudiantes, “pone sobre la mesa” (Diker, 2004) la forma que adquieren los relatos de los docentes, repetidamente escuchados, con sus matices y sus personajes singulares. Sin dudas, la narración de lo imprevisible por la emergencia del covid-19 y la interrupción del funcionamiento escolar. Expuesto así, como ficción, contiene una multiplicidad de situaciones. El relato de Ana y sus estudiantes es una reconstrucción ficcionada cuya potencia reside en que permite interrogar una realidad novedosa y crítica. Su propósito es servir de disparador para reflexionar sobre el objeto y problema de investigación, bordeando una realidad que excede el pensamiento vigente. La ficción permite atrapar ese desbordamiento. La ficción es una herramienta narrativa que posibilita observar la diversidad de realidades de los docentes de las escuelas, siendo una opción válida en los primeros pasos de la praxis investigativa. Entonces, les proponemos leer el relato que continua como un acontecimiento que puede ser leído desde distintos puntos de vista.

## **ANA Y SUS ESTUDIANTES**

Como todas las mañanas, Ana se levantó temprano, se sacó el pijama, se vistió adecuadamente de la cintura para arriba, acomodó un poco su pieza y prendió la computadora. Dispuso una parte de su habitación como si fuera un pequeño set televisivo, con cortinas de colores a los costados y una pizarra de fibrones. Mesa y florerito y junto a la carpeta su vieja cartuchera de lana jujeña. Preparó el mate, le dio de comer a su gata. Era una mañana de calor, de esas que dan ganas de estar afuera.

Un calor de primavera en otoño. Esperó a que todos se conectaran, no sin nostalgia por la escuela que había sido hasta hace poco.

Los niños aparecían de a uno, inconfundibles en la campanilla del zoom. Estaba el Capitán América, Messi, Huggy Wuggy. Les fue dando entrada y pensó cómo se verían ahora. ¿Habrían crecido? A los empujones pedían acceso, como en la puerta del aula, después del recreo. Los imaginó a gotones en la frente, pero lo cierto es que olían a recién despiertos. A respiración. Ana los fue admitiendo de a uno. Lanzó un suspiro. Maya y el oso le decía que no iba a tener la camarita abierta, que tenía el pelo enredado y que no se había querido bañar. No quería que la vieran así. Suspiró de nuevo. Dijo ¡buenos días, mis amores! y con una bruma de luz los cuadraditos de la sala agitaron sus manos.

El relato sigue en la clase y en lo mucho que se extrañan. Como todo relato de época, lleno de abrazos en suspenso y promesas de vernos pronto. Ana sabe de ellos por las interminables charlas que se disputan entre perfiles. Ellos, por la clase del día y por la tarea que reparte en archivos de WhatsApp. Algunos sí, otros no. Una mano insonora de abuela deja el desayuno sobre la mesa de la habitación. Los juguetes duermen desordenados en el piso. Apenas perceptible se oye el obstinado de la maquinaria hogareña. A estas horas, los papás estarán entrando a la web de sus trabajos. O serán esenciales y estarán viajando en el *tren a Busan*<sup>1</sup>. La cámara recorta imágenes que nada saben del atolladero de gente en las escalinatas de la vieja escuela primaria. Ana lee entre líneas lo que dicen. Sabe que en el aula las manos levantadas significan un orden que da vida a los usos de la palabra y la autoridad (Brailovsky, 2012). En cambio, las manos levantadas en el zoom constituyen una distancia que la ineludible red traduce con gesto preciso: querer decir algo a su tiempo. La distinción no puede pasarse por alto. En el *Trap*<sup>2</sup>, la mano gesticula un lenguaje que lleva la música a la frontera del sinsentido: no es necesario decir siempre, sino que el movimiento empuje el sonido más allá de lo que puede decir. Movimiento y reiteración confluyen en la cultura pop y se observa, incluso, en los me gusta y las revisualizaciones de las redes sociales. La música y el gesto corporal<sup>3</sup> trazan un territorio en que la novedad es el fenómeno comunicacional audiovisual globalizado. En cambio, en el *aula zoom* es la interfase quien dicta los tiempos y el modo en que la palabra es leída. La linealidad de la sala de chat se desenrolla en capas: una tras otra, superponiendo hablantes. El sentido es recuperado sólo si los lectores rearmen los enunciados y los restituyen en el continuo del flujo del chat. Evidentemente, el gesto escolar está fijado en las coordenadas de la pantalla, cuestión que el pop la trasciende en una innumerable cadena de significaciones y productos objetivados. Es probable que la pandemia haya puesto de manifiesto las dificultades para transitar la virtualidad con éxito, por distintas razones (Cardini, D'Alessandre y Torre, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020), en tanto el gesto pop, que es reproducido a la velocidad circular de los TikToks, se posiciona cada vez más excluyente en el espacio virtual.

## LA RUPTURA DEL TEJIDO ESCOLAR

La historia de Ana y sus estudiantes, como muchas otras historias, indica una disrupción: la del covid-19 y su consecuente cuarentena. El relato de Ana escenifica la ruptura del tejido de

vinculaciones y representaciones que conforma la cultura escolar, tal como ésta venía siendo hasta entonces. A consecuencia del corrimiento de la presencialidad, de la escuela al territorio de la familia, lo imaginario que habita en las producciones culturales se ve por lo menos sacudido, criticado, discutido y, al mismo tiempo, renegado en sus fundamentos y mandato. Esa, dicen, no es la escuela: padres y madres entienden que la escuela es un lugar al que se va, lugar diferente al hogar familiar. La escuela no es la familia, sino otro lugar donde la enseñanza escolar pone a los estudiantes más allá del orden familiar. En ese sentido puede comprenderse las demandas de los padres por volver a la escuela en medio de la emergencia del covid-19. Imagen ampliada de distintas maneras, que circuló socialmente y fue replicada en los medios de comunicación. Por ejemplo, en el diario de mayor circulación de la Patagonia, el Diario Río Negro, se titula que *El plan b en Río Negro para la vuelta a clases en medio de la pandemia*, consiste en que los edificios escolares funcionen como centros abiertos, siempre y cuando “... no se necesiten para albergar potenciales enfermos,” (Diario Río Negro, 2020). Se dice que, de esta manera, docentes y padres pueden acercarse a la escuela y comunicarse, ya que esta vinculación resulta compleja y difícil para las familias. Sería otro *formato*, dice el Ministerio de Educación Provincial, hasta que la presencialidad vuelva a ser la regulación de la sociedad. Mientras tanto, según la misma noticia, los docentes podrán hacer un trabajo alternativo, ayudando a los padres a mantener contacto con la escuela, en un contexto de complejidad de la tarea que ellos tienen que realizar.

La noticia del Río Negro subraya la adversidad (desde una perspectiva institucional) como la media en que se desenvuelve la dislocación que la presencialidad provoca. Es posible observar esto mismo en otros medios de comunicación, en general asociado al giro conservador y liberal de las noticias de esos años. Y no sólo en el instituto de la presencialidad, sino también en otras regulaciones de la educación: la presencialidad y la evaluación son dos instituciones que se articulan alrededor de significantes ajustados a las condiciones en que son producidos. Por ejemplo, en relación con la evaluación, el Consejo Federal de Educación (CFE) estableció en mayo del 2020 que no habría calificaciones numéricas. Las provincias acordaron que la evaluación en pandemia se centraría en el acompañamiento, seguimiento, registro y devolución del proceso de aprendizaje. Se propuso que los estudiantes no podían ser acreditados numéricamente en ASPO y sin importar en qué condiciones, cómo y para qué, los formadores de opinión argumentaron que la idea quebraba la calidad educativa, empujando a la escuela pública a un mayor deterioro. Sin número no hay paraíso, sostienen.

Lo cierto es que se instaló, por enésima vez, que la calidad educativa antagoniza con la pansofía de *una escuela para todos*, idea que tuvo eco inmediato en el público. Nuevamente, la velocidad en que se reproduce lo escolar, sus instituciones y organizaciones, queda por detrás de las fórmulas de la cultura pop. El número es fijado en un sistema de significación, ubicado como ganancia del capital cultural, siempre y cuando esa acreditación se acerque a la certificación de las credenciales educativas validadas socialmente. La escuela se halla petrificada en la evaluación clásica y es cierto que son muchos los esfuerzos por establecer nuevos sentidos a la institución evaluación.

En las antípodas de esta posición se sitúa el esfuerzo estatal por acompañar (por alcanzar) la velocidad en que se mueven las redes digitales. En estos términos podría comprenderse, también, la

cuestión del aula zoom: en la lentitud observada en el mosaico de niños que simula el aula, el uso de la palabra mediada en el gesto de la mano, la condición familiar y de entrecasa que instituye la mediación digital, la planificación de la enseñanza que no recupera otras formas de hacer que las TIC ofrecen. En el relato de Ana y sus estudiantes, no se expresa esa otra forma, por el contrario, su clase da cuenta de la tensión dramática (Fernández, 1998) en que se desarrolla el par calidad educativa–evaluación para la formación: la improbabilidad de interceptar a sus estudiantes a partir de construir nuevos formatos de enseñanza mediadas por TIC. Por lo mismo, ocurre el desplazamiento lento e ininterrumpido de la autoridad de la maestra, que no puede observar más allá de lo que muestra la pantalla. El imaginario sobre sus estudiantes escenifica esta condición. Como dijimos, la pantalla media la realización del lazo, los tiempos en que transcurre, el registro del otro en su singular presencia. La autoridad pedagógica (Greco, 2007) es antes que nada una relación entre docentes y estudiantes. Si la virtualidad es la forma de vinculación instalada, otras categorías serían necesarias para pensarla.

## EL RUIDO BLANCO DE UNA PRESENCIALIDAD AUSENTE

Reiteramos la idea anterior: en pandemia, la superficie discursiva sobre la que se inscriben los sentidos sobre lo escolar se desgarró, dejando la herida abierta “... en que los cuerpos recaen en su profundidad” (Deleuze, 2005, p. 93). La escuela presencial y gradual expresa esa ruptura y la ineficacia en la continuidad de la producción del sentido. Dicho de otra manera, en que el sentido sobre lo que una escuela presencial y gradual significa y que en condiciones de ASPO se ve subvertido. Las escuelas establecimientos<sup>4</sup> se producen, como pueden, dentro de espacios no pensados para la complejidad escolar. El “gruñido primario” (Deleuze, 2005) que el corrimiento de lo institucional deja escuchar se extiende por todo el territorio de lo escolar, quedando pocos saberes de la práctica docente en pie. Incluso, ellos mismos son cuestionados por los docentes y por el acontecimiento novedoso de enseñar de otra manera. Para el gran público, el covid-19 develó el carácter producido, artificial, frágil de la presencialidad escolar. Sin dudas, el hecho ha resultado ser complejo, adverso para las familias y la política educativa pública. No sólo porque los estudiantes estaban en sus casas, sino y principalmente por la indudable importancia que tomó el dispositivo escolar en esas circunstancias. De su creación como una institución que sacaba a los estudiantes del interior familiar, ahora son las limitaciones de ese mismo dispositivo que los recoloca nuevamente en ese territorio. En esta circunstancia, la enseñanza se juega en una lógica de cuidado, de producción hacia el otro en base a sus condiciones, a las facilidades y acompañamientos que los adultos puedan dar los niños. La *mano insonora de abuela*, el registro de otros que desde lo cotidiano puede convertirse en apoyo, aun cuando sea un simple gesto, una reiteración de otra escena.

## NUEVAS DESIGUALDADES DIGITALES

El punto de ruptura en el orden escolar es la instalación de nuevas desigualdades en el contexto de corrimiento de la presencialidad escolar. Otras que se suman a las tradicionales desigualdades. Nos referimos al hecho de la migración a la privacidad familiar, desarrollándose en un escenario no previsto hasta el momento del aislamiento social. Del espacio público al espacio privado del grupo primario, en que lo común es construido de otra manera, en que las diversidades están montadas en el capital cultural acumulado y la desigual distribución de los bytes.

Sabemos que la escuela reproduce las desigualdades preexistentes, a las que vale agregar, como dijimos, otras devenidas del modo de funcionamiento institucional y del sistema educativo en general. Pero el ASPO vino a introducir esa lógica en un interior que no le es propio<sup>5</sup>, por lo que a la brecha digital, que se deduce del acceso y uso desigual de las tecnologías digitales (Dussel y Quevedo, 2010), se suman las desigualdades familiares promovidas por el arbitrario cultural, social y económico. Los padres que no están, que fueron esenciales o que pudieron trabajar desde sus casas, o que no estuvieron antes y que ahora se hallan en las actividades cotidianas, que han estado a un costado de la escuela y ahora se ven en situación de acompañar la enseñanza, pero no saben cómo ni porqué. Una vez más, el capital que la cultura escolar asocia a la cultura dominante, que se traduce en acumulación y se transmite entre generaciones, conforma el clima educativo. Ese capital adquirido apuntala el trabajo de la escuela, pero también lo dificulta, en aquellas situaciones en que lo propio se suma negativamente respecto de la cultura escolar.

Las estadísticas oficiales confirman esta idea, la de una brecha digital que profundiza las desigualdades sociales, no solo entre grupos sociales diferentes sino dentro de los mismos grupos. En Argentina, el 25% de los estudiantes de escuelas primarias no tienen conexión a internet, cuestión que no ha mejorado sustancialmente durante la pandemia ni posteriormente. Los datos a diciembre de 2021 muestran que el 68,8% de los sujetos de 4 o más años del país tienen conexión a internet y sólo el 10,4 % de los relevados con primaria completa usan computadoras en su hogar, porcentaje que es considerablemente mayor a medida que se avanza en el nivel educativo (INDEC, 2021). Siendo así que la desigualdad no se refiere exclusivamente a una cuestión de conectividad, sino a la utilización de los bienes y servicios de las TIC, dentro del hogar y fuera de él. Es decir, a la posibilidad de usar las tecnologías disponibles en función de la obtención de mayores porciones de capital social, educativo y económico. Para decirlo de otra manera, no solo hay que estar conectado, sino también hay que saber estarlo.

Siguiendo el excelente trabajo de Di Piero y Miño Chiappino (2020), ante la suspensión de la presencialidad, las familias se ven interpeladas como actores que sostienen y median la continuidad pedagógica. Las ayudas o intervenciones de los ministerios públicos para acompañar esta difícil tarea fueron disímiles según sectores sociales y provincias. La siguiente cita lo aclara perfectamente:

... mientras que los gobiernos educativos de algunas provincias dan a las familias indicaciones de orden pedagógico, otras incluyen también indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas que apuntan a la construcción de un nuevo oficio de estudiante: *el oficio de estudiante a distancia* (...) existen diferencias en relación con los grados de interpelación a las familias: algunas provincias realizan una interpelación fuerte,

otras una débil, mientras que un tercer grupo no hace mención alguna (Di Piero y Miño Chiappino, 2020, p. 154).

De este modo, interesa pensar los procesos educativos escolares en el interior familiar en función de las interpelaciones al trabajo de enseñar y de aprender, escasamente construido por el tiempo que demandó el ASPO, pero también por las dificultades que dicha tarea conlleva. Los docentes sabemos que asumir una nueva modalidad del oficio escolar requiere de la continuidad y la persistencia en el trayecto por la escuela. Y que cualquier modificación en esa trayectoria, como cambiar de nivel de enseñanza o de modelo pedagógico, demanda de ajustes y adaptaciones significativas. Por eso, es posible que la categoría de ambiente o clima escolar sea la más adecuada para pensar la gestualidad del aula zoom. El *clima escolar*<sup>6</sup> es una categoría construida por la pedagogía a la que tendríamos que prestarle mayor atención en la investigación sobre mediaciones de las tecnologías en la enseñanza. Lo es en tanto pone en escena la cultura escolar como el espacio simbólico e imaginario de las instituciones de la educación. Pero también lo es desde el lugar de engendramiento en que se producen las prácticas discursivas de los sujetos. El clima escolar da cuenta de las afectaciones y percepciones que dispone particularmente espacios y objetos. Tener una computadora, asistir a una reunión virtual, ingresar a una plataforma web, enviar un correo, contactarse con otros compañeros y acordar una modalidad de trabajo y las herramientas necesarias, etc., requiere una serie de gestos y movimientos dentro de las culturas escolares.

Es parte del capital cultural acumulado transcurrir en ambientes que son más amigables a la adquisición de gestualidades adaptadas a las nuevas condiciones de enseñanza mediadas digitalmente, como lo es en un sentido inverso: las dificultades de las familias que no tienen o no poseen ese valor asignado. En este sentido, es probable que las prácticas de enseñanza que se encuentran mediadas por tecnologías puedan ser interrogadas por las afectaciones intrafamiliares producidas en ASPO, como también por sus efectos. Concretamente, las variaciones y rupturas que tales hechos provocan en la cultura escolar instalada. En palabras de Ana, la maestra del relato, no todos los estudiantes entran al mismo tiempo y de la misma manera. Ana entrevisté que esas diferencias encuentran una lógica en las dinámicas de la institución familia.

## LA NUEVA NORMALIDAD

Es posible que *la nueva normalidad* en que intentamos recrear la experiencia escolar otra no lo es tanto. Con el tiempo y el esfuerzo sanitario, volvimos a la escuela presencial. La gente transita en el recuerdo asustado del virus, mientras vuelve a los espacios comunes de circulación social. La tan mentada crisis institucional pareciera apenas un desgarró temporal. Kaës et al (1998) expresa que cuando las instituciones dejan de cumplir su rol de garantes institucionales de la vida psíquica, nos vemos expuestos a lo más atávico, a lo más indescifrable que tienen los sujetos. La crisis es eso, la emergencia de lo que no se dice, de lo innombrable en el discurso. Lo que no se puede significar y por eso mismo objeto del esfuerzo de significación. Ponerle nombre al acontecimiento cuando no hay nombre que pueda expresarlo. En ese tránsito se juega el sentido. Es entonces que toda ruptura

de lo social es vivida como crisis, en la que somos “Testigos del desamor... promesas de una vida juntos” (Caminos, 2013). Como el ASPO, que vino a romper la manera de entender la realidad escolar. Los primeros barbijos nos pusieron frente a la extrañeza de otro lugar y tiempo, más parecido a una serie de ciencia ficción. Esa era, sin exageración alguna, la sensación común. De igual manera: no era ir a la escuela, la escuela estaba ahí, en la habitación, en la mesa del comedor, en los cuadernillos que unos docentes laboriosos repartían casa por casa. La ficción de Ana y sus estudiantes bien podría ser una realidad atrapada en el relato. ¿Qué nos dice? En principio que se trata de la ruptura provocada por el desplazamiento de uno de los institutos principales de la escuela: la presencialidad. Lo mismo con la evaluación.

¿De qué crisis se trata entonces? Los puntos de referencia, los anclajes, los lugares desde donde pensar las nuevas experiencias con lo escolar se encuentran en la frágil y provisoria modalidad de funcionamiento institucional. Lo es porque el horizonte sobre el que se recorta la escuela es inestable, perplejo, como dice Lewkowicz (2006). Creemos que es válido interrogar esa situación, la de la escuela en pandemia, y buscar en ella las marcas que permitan producir conocimiento acerca del estado actual de lo escolar. Más lo es, todavía, cuando esos interrogantes se abren por la incorporación de las TIC como forma posible de seguir haciendo escuela. La ecuación con que repentinamente se pensó la continuidad pedagógica, entre escuelas, familias y TIC, es un punto de partida muy interesante y potente para la investigación educativa.

## **INDAGAR LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE MEDIACIONES DIGITALES**

La investigación *prácticas de enseñanza mediadas por TIC*, indaga en la realidad descrita y cuestionada. Como colectivo de investigadores nos interesa explorar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales, insistiendo que ellas se producen sobre un fondo de nuevas y viejas desigualdades. Esta investigación se propone como un estudio exploratorio, descriptivo, desde una perspectiva compleja, contingente y localizada de la realidad escolar. Donde las prácticas docentes son entendidas como praxis productoras de sentido sobre lo escolar, en general, y la enseñanza en particular. Pretendemos interpretar y comprender los sentidos habilitados por un discurso de la novedad ligados a la enseñanza en contextos de las mediaciones de las TIC. Los acontecimientos analizados anteriormente fungen de base sobre el que fuimos escribiendo nuestra propuesta de investigación. Dicho de otro modo, el ruido blanco que se escuchaba en las narraciones de los docentes fue el que nos permitió entrever un objeto que pensar y problematizar. Los relatos de los docentes, ficcionado en Ana y sus estudiantes, nos llevaron a preguntarnos por las nociones pedagógicas que utilizamos para pensar la enseñanza. Como encuentro e intervención sobre el otro, pero que ahora se reconstituye en la mediación digital. Pensamos que esta es una tarea de todos los investigadores y docentes en general: revisar las categorías instaladas en el discurso pedagógico, como el contexto en que es posible la transmisión cultural del saber, las narraciones acerca del ambiente escolar que se reproduce en las familias, como éxito dispar y según las categorías de clase y cultura adquirida, la presencialidad, la crisis del modo de funcionamiento institucional,

la producción de la enseñanza dentro del texto que escribe la cultura escolar instalada, las mediaciones digitales y el acceso a las herramientas que proveen las TIC, las funciones de las TIC en la escuela y la cultura digital que puja por entrar a ella.

A continuación formularemos tres nociones que hacen al diseño de investigación y que soportan el trabajo de campo. En el equipo de trabajo entendemos que las categorías teóricas se interrelacionan con las categorías empíricas, colocando la interrogación del problema en esa encrucijada. Es decir, no es por fuera de la realidad indagada y de los instrumentos teórico-metodológicos empleados que se puede dilucidar el problema a investigar. Todo lo contrario, teoría, empiria e interrogantes son parte del proceso de constitución de la praxis investigativa (Buenfil Burgos, 2019). Esta investigación se posiciona comprendiendo la complejidad de la realidad social escolar y su posibilidad de entenderla desde múltiples puntos focales. En concreto, abordaremos las nociones de bimodalidad o ensamble, la de disponibilidad tecnológica como derecho y, por último, la de enseñanza mediada por TIC. Estas nociones localizan la investigación en un campo de saberes desde el cual se piensa y escribe el objeto y problema a indagar. Se tratan de nociones que componen una perspectiva que permite hacer con las herramientas metodológicas disponibles. Para decirlo de otra manera, el conjunto de saberes desde el cual observar, narrar, organizar, analizar y comprender la realidad estudiada.

## **EL NECESARIO PUNTO DE VISTA**

El objeto de análisis brevemente descrito es abordado desde las analíticas que provienen de las teorías discursiva, institucional y de la tecnología educativa. La noción de analítica que procuramos dentro del grupo de investigación se encuadra en las nociones de poder y discurso elaboradas por Foucault (Hodgson, 2005). Es decir, en cuanto a la indagación de las condiciones en que los discursos (la praxis social productora de sentido) son naturalizados, en que los saberes y las coacciones que ejercen y que pueden ser analizados críticamente, son develados en su condición mítica. Así, las regulaciones institucionales de la práctica docente pueden ser reconstruidas y rearticuladas con relación a los saberes de la educación, en base a un conjunto de conceptos o nociones que fungen de herramientas teóricas metodológicas.

Una primera noción sostiene que en el contexto de ASPO la profesión docente mudó su condición estatuida, ya que debe redefinir continuamente su posición en el discurso escolar. Como dice Pineau (2020) “tuvimos que aprender a mantener la escuela sin su materialidad y sus relaciones conocidas, ‘hacer escuela’ de otras formas, continuar enseñando, (...), y revisar temas como la relación con las tecnologías, los vínculos afectivos, y las políticas de cuidado” (p. 15). Los docentes se vieron interpelados por un nuevo reto: enseñar en un sistema bimodal, desarrollando prácticas educativas escolares centralmente definidas por la tecnología, o por su ausencia, con todo lo que ello conlleva. Maggio (2021) describe este sistema bimodal en términos de ensamble, un espacio tiempo en el cual conviven dos formatos distintos, el presencial y el virtual, lo cual implica la creación de la novedad en la escuela. Las prácticas de enseñanza tienen que modelarse de acuerdo a la nueva realidad, que en el relato de Ana y sus estudiantes está siendo de dos maneras: en la

mediación que establece la plataforma zoom y en el uso de estrategias de enseñanza elaboradas en otro escenario. La tarea de enseñar sigue siendo compleja y compartida, pero no puede decirse que en las mismas condiciones establecidas por lo institucional escolar. En síntesis, la noción de bimodalidad y ensamble constituyen una primera noción que posibilita analizar la enseñanza desde la mediación de las TIC.

Frente a la relevancia que han tomado las tecnologías digitales, se hace evidente la inclusión digital como derecho fundamental. Entendiendo que este derecho no incluye únicamente la conectividad a Internet y la disponibilidad de dispositivos, sino también la accesibilidad cognitiva, comprendida como el desarrollo de estrategias intelectuales, en relación al acceso y uso de las tecnologías. En este sentido, la emergencia de ambientes con disponibilidad tecnológica es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de prácticas de enseñanza transformadoras. Como explicita Maggio (2012), “los programas masivos de acceso a la tecnología ofrecen a la necesidad epistemológica una oportunidad enorme” (p. 179). Entonces, se hace indispensable reinventar la inclusión de las TIC en la escuela, con la finalidad de promover propuestas para todos los estudiantes. Como dijimos anteriormente, el uso de las TIC es desigual según los grupos sociales de pertenencia. Pensar esta desigualdad en las prácticas de enseñanza compone la segunda noción elegida.

Una tercera conceptualización se refiere al carácter de las TIC en la enseñanza. ¿Son soporte de ella o simplemente complementan lo presencial? Ana pareciera interpelar a sus estudiantes en la pantalla, pero también a través de trabajos en la asincronía de una relación que aparenta no establecerse del todo. Lo mismo aconteció con la distribución de cuadernillos en los parajes más alejados del paisaje patagónico. ¿Qué intersecciones fueron convocadas entre estudiantes y maestros, a la distancia y sin otra interpelación que las hojas de un cuaderno? La decisión acerca de cuáles son las tecnologías que conduzcan a la mejora de la enseñanza y cuáles son necesarias incorporar al aula es ante todo una decisión pedagógica y didáctica. Es una decisión de los maestros. Decisión que responde a una intencionalidad educativa y da cuenta del contexto particular de trabajo. “... las tecnologías de la información y la comunicación aparecen imbricadas en el conocimiento que se construye y esta es la clave para que su inclusión en las prácticas de enseñanza resulte, por lo menos, necesaria” (Maggio, 2012, p. 179). De esta manera, esta tercera noción, la disponibilidad de las tecnologías para todos en el contexto de las desigualdades sociales, permite analizar el uso e inclusión de las TIC en la planificación de la enseñanza, en especial en lo referente a las mediaciones que ellas habilitan.

El concepto de reflexividad que es propio de este enfoque investigativo adoptado, asiste a las nociones anteriores. La reflexividad entiende al otro como un sujeto cognoscente, un sujeto que conoce, que interviene en la realidad desde sus propias y colectivas construcciones identitarias (Guber, 2001). Identidad que se desenvuelve en el marco de las instituciones y los discursos sociales circulantes. La investigación etnográfica permite mirar a ese otro en el contexto que desarrolla su actividad, en este caso el trabajo de enseñar mediado por TIC. Construir una reflexividad fue la primera tarea del grupo de investigación, tarea que es revisitada constantemente.

Por último, entendemos que la interpretación es inacabada y sujeta a la crítica. Condenados a la reflexividad, según la conocida expresión de Piovani y Muñiz Terra (2018), que nos recuerda el

lugar de extrañeza con el que miramos la realidad escolar, como también desde el posicionamiento ético y estético que debe guiar a los investigadores.

## **BREVE CIERRE NUNCA POSIBLE DE CERRAR**

La historia de Ana y sus estudiantes narra sobre el estado de la escuela que todos vivimos en el ASPO. Historias multiplicadas, por cierto, con mayor o menor intensidad. En los primeros diálogos con los maestros, esa historia parece quedar lejana. Aparentemente, la nueva normalidad es más parecida a la de siempre que a una que introduzca la novedad. Nuestros primeros acercamientos a las escuelas fueron de la mano de esa ilusión: oír de las imbricaciones entre enseñanza y TIC. Pero, en la relación entre ambas, las tecnologías ocupan un lugar de subsidiariedad, cuestión que nos remite a la posición pre pandemia. Los referentes son requeridos para resolver cuestiones de conectividad o de uso de algún programa. Pareciera ser que, por ahora, los sujetos adoptan posiciones tradicionales en relación con la enseñanza y su construcción mediacional. Esto afirma las hipótesis con que interrogamos el campo de estudio, cuál es el lugar de los referentes TIC en la planificación y si este lugar supone cambios e innovaciones. Aun con el poco campo recorrido, ya que el proyecto de investigación está transitando su primer año de vida, es probable que los referentes TIC siguen pensándose como gestores de los recursos tecnológicos. De todas maneras, los relatos exponen la crudeza con la que fue pensada la enseñanza durante la pandemia. Las estrategias didácticas del formato aula que no alcanzaban para producir enseñanza en el aula pantalla. Su inadecuación, las ayudas requeridas que pusieron a los referentes TIC en las coordenadas de la planificación. Los gestos más pequeños que sin embargo son centrales para la construcción del vínculo: el saludo de las manos sacudidas en los recuadros del zoom, el gesto pausado de levantar la mano, la visibilidad del ambiente familiar con que los niños convirtieron sus habitaciones en aulas temporales. Había que hacer con lo que se tenía. Y ese hacer fue interdictado por las tecnologías de red. Esas narraciones, que aparecían como ruido de fondo en los relatos de los docentes, compone la investigación. Y si bien la historia de Ana y sus estudiantes (la de los maestros y estudiantes escenificados en el relato) resulta emotiva, por el esfuerzo de sostener la enseñanza en cualquier condición, no deja de destacar que la incorporación de las TIC, como derecho y capital epistemológico, sigue siendo una deuda a saldar.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas: la experiencia escolar a través de los objetos*. Rosario: Homosapiens.
- Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Caminos (2013). Trizado. En *Memoriales y lamentos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rutla6QhCYU>

- Cardini, D'Alessandre & Torre (mayo de 2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al covid-19 en Argentina*. Buenos Aires. Buenos Aires,: CIPPEC.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Madrid: Paidós.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham & J. Kemner, *El impacto Covid-19 en América Latina y el Caribe* (pp. 321-347). Guadalajara: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS).
- Diario Río Negro (2020). *El plan b en Río Negro para la vuelta a clases en medio de la pandemia*. Recuperado de <https://www.rionegro.com.ar/el-plan-b-en-rio-negro-para-la-vuelta-a-clases-en-medio-de-la-pandemia-1458882/>
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Hodgson, H. G. (2005). *Foucault, Deleuze, Lacán. Una política del discurso*. Buenos Aires: Quadrata.
- INDEC (2021). Acceso y uso de las tecnologías de la comunicación y de la información. *Informe Técnico*, vol. 6, N° 89. Recuperado de [https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic\\_05\\_22843D61C141.pdf](https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_22843D61C141.pdf)
- Kaës, R.; Bleger, J.; Enriquez, E.; Fornari, F.; Fustier, P.; Roussillon, R. y Vidal, J. P. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2021). La crisis es una oportunidad para generar propuestas más ricas e inclusivas. *Sobre Tiza*. Recuperado en <https://www.sobretiza.com.ar/2021/02/01/la-tesis-es-una-oportunidad-para-generar-propuestas-mas-ricas-e-inclusivas/>
- Pineau, P. (2020). Clase 1: La vida escolar previa a la pandemia y su interrupción abrupta [Material del aula]. *Curso: Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano*. Plataforma Juana Manso. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Piovanni, J. I. y Muñiz Terra, L (Coord.) (2018). *Condenados a la reflexividad. Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblioteca CLACSO - Editorial BIBLOS.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

## NOTAS

**1** *Tren a Busan* es una película coreana del 2016 dirigida por Yeon Sang-Ho, de acción y terror, que se desarrolla en especial en un tren con destino a la ciudad de Busan. Plantea un escenario apocalíptico cuyo estallido pone a la

humanidad al borde de la extinción. Para sobrevivir, los personajes deben apelar a sus propios conocimientos y habilidades, en un contexto de degradación de los vínculos y el apoyo mutuo.

**2** Subgénero del rap que se caracteriza por el uso de electrófonos y samplers, cuya adaptación al espacio de las sesiones musicales resultó favorable a la producción de música por streaming.

**3** El movimiento que brazos y manos diseñan en el aire localizan al espectador en el lugar de intérpretes, estableciendo sentidos que la música por sí sola no podría decir. Es una codificación que recupera las culturas urbanas marginales, una especie de lenguaje de señas que se significan en el gesto repetido.

**4** La referencia es exacta, pero vale aclarar: se trata de las escuelas en su condición material, de representación simbólica y vinculación, condición que se observa en tanto organización de la institucionalización de la educación moderna.

**5** Lo escolar es una formación cultural hegemónica que funciona fuera de lo social - familiar. Se comprende como una institución histórica que suspende el orden social desigual, naturalmente desigual, reubicando a los sujetos en un tiempo libre e igualitario que los grupos sociales vulnerados no pueden reivindicar de otra manera (Simons & Masschelein, 2014). Es en este sentido que la relocalización de lo escolar al interior del grupo familiar y social inmediato, durante el ASPO, puede interpretarse como una revuelta de los privilegios de algunos que pueden sostener la alianza entre familia, mercado productivo, política estatal y escuela.

**6** Comprendemos al ambiente escolar, clima escolar, clima institucional o clima social escolar como las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos, que involucra el modo de funcionamiento de la organización y las condiciones culturales en que se produce. Incluye tanto las interrelaciones, las afectaciones entre sujetos, como la dimensión afectiva. Un clima escolar positivo promueve la adquisición de aprendizajes, lo regula eficazmente. En esta ocasión, trasladamos el concepto para señalar que en la familia *el clima escolar se respira* según sea su acoplamiento a la cultura escolar dominante, el arbitrario cultural construido, obteniendo una ventaja respecto de otras que se hayan más alejada de esas formas culturales de transitar lo escolar. En la pandemia, por lo tanto, es probable que las mediaciones digitales estuvieran influenciadas respecto del clima educativo intrafamiliar. Es por lo que señalamos su índole con relación a las nuevas desigualdades educativas.

Un hecho interesante de destacar es que ahora nos referimos a la escuela de siempre como escuela presencial. Objetivamos su carácter para distinguirla de otras formas de acceso a lo escolar, en especial las que se refieren a la escuela en virtualidad.



## Acceso a material didáctico digital e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación durante el confinamiento por Covid 19 en estudiantes con discapacidad visual del departamento peruano de Puno

Access to digital teaching material and integration of Information and Communication Technologies during confinement by Covid 19 in students with visual disabilities from the Peruvian department of Puno

*Julissa Torres Acurio*  
*Universidad Peruana Unión, Perú*  
juli@upeu.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-386>

Recibido: 13 de julio de 2023  
Aceptado: 25 de agosto de 2023

### RESUMEN:

Mediante una investigación de tipo cualitativo, diseño descriptivo interpretativo y enfoque fenomenológico, se analizó la percepción de dieciséis estudiantes con discapacidad visual, sobre el acceso a material didáctico digital e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de los docentes, durante la enseñanza virtual por confinamiento por Covid- 19. La población de estudio pertenece a instituciones educativas inclusivas públicas y privadas del departamento peruano de Puno, de los cuales seis (6) presentan discapacidad visual severa y diez (10) discapacidad moderada, la entrevista individual semiestructurada se aplicó durante el último bimestre académico del año 2021 y el primer bimestre académico del año 2022.

Los resultados evidencian limitaciones en el uso de recursos didácticos virtuales y TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, limitando el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual, apremiando por políticas educativas que aborden la inmersión educativa de recursos tecnológicos inclusivos.

**PALABRAS CLAVE:** material didáctico, TIC, discapacidad visual, enseñanza-aprendizaje.

### ABSTRACT:

Through a qualitative research, descriptive interpretive design and phenomenological approach, the perception of sixteen students with visual disabilities on access to digital teaching material and integration of Information and Communication Technologies (ICT) by teachers was analyzed. Teachers, during virtual teaching due to confinement by Covid-19, the study population belongs to public and private inclusive educational institutions in the Peruvian department of Puno, of which six (6) have severe visual impairment and ten (10) have moderate disabilities, the semi-structured individual interview was applied during the last academic bimester of the year 2021 and the first academic bimester of the year 2022.

The results show limitations in the use of virtual didactic resources and ICT, in the teaching-learning processes, limiting the learning of visually impaired students, urging educational policies that address the educational immersion of inclusive technological resources.

**KEYWORDS:** didactic material, ICT, visual disability, teaching-learning.

## INTRODUCCIÓN

El mundo globalizado posee como herramienta la tecnología que integra culturas, idiomas, economías, intercambio de conocimiento y consolidación del mismo; siendo los países con mayor capacidad de adaptación al cambio tecnológico y a la integración tecnológica quienes presentan mayor posibilidad de desarrollo (Cruz et al., 2019). En décadas recientes esta inmersión de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los procesos de aprendizaje viene dotando de recursos a quienes ejercen la función de educadores, así como fortaleciendo las habilidades tecnológicas de los educandos; incrementando las oportunidades de crecimiento académico y cognoscitivo.

En tiempos desafiantes como en los vividos por la pandemia, a causa de la propagación de la infección por SARS-CoV2, el cual es un “virus ARN monocatenario del género beta-coronavirus, familia Coronaviridae” (Organización Panamericana de la Salud, 2020), han sido las TIC y los materiales educativos virtuales una herramienta esencial para sostener la continuidad educativa frente a la implementación de políticas globales de distanciamiento socio-sanitario, generando una adopción acelerada de tecnologías digitales en los procesos pedagógicos, lo cual produjo un impacto significativo en el sector educativo, especialmente en Latinoamérica. No obstante, en algunos territorios se presentaron considerables falencias en los procesos de incorporación tecnológica, uso de material didáctico digital y limitado acceso a las TIC, debido a las desigualdades socioeconómicas que prevalecen en la región (Ambuludí-Marín y Cabrera-Berrezueta, 2021).

A pesar de ello se implementaron diversas estrategias para mantener la continuidad educativa, abarcando desde la utilización de herramientas tecnológicas basadas en internet hasta la adopción de medios más convencionales como televisión y radio, poniendo en evidencia la limitada capacidad de acción de diversos gobiernos, la falta de conectividad en zonas urbanas y rurales, y el manejo deficiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de los docentes (Moreno y Chiecher, 2023). Refiriéndonos a las TIC como el conjunto de herramientas, recursos y medios que permiten acceder, procesar, distribuir y administrar la información (Tello, 2018); constituyéndose en un elemento clave tanto para el docente como para el estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos, transformando los procesos de aprendizaje al adherirlos a nuevas estrategias donde participa cada estudiante (Cruz et al., 2019).

Lamentablemente el complejo entorno educativo, instaurado en la pandemia por Covid-19 en países en vías de desarrollo como Perú, generó una serie de desafíos para garantizar la continuidad educativa, así como el acceso a las TIC y material didáctico digital, mermando la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, la implementación del modelo de educación a distancia en diversas plataformas digitales, requirió un significativo proceso de adaptación por parte de los docentes, quienes experimentaron dificultades en el manejo de materiales didácticos digitales, recursos tecnológicos y plataformas de videoconferencia (Ortega, 2021).

La inmersión de tecnología en educación implica la integración de herramientas, diseño pedagógico optimizado, materiales didácticos y estrategias para facilitar el aprendizaje, incluyendo la accesibilidad para estudiantes con discapacidad, fomentando la inclusión y estimulando el

pensamiento crítico y creativo. El objetivo es garantizar el acceso universal a la educación de calidad, evitar la discriminación y abrir nuevas vías de comunicación, aprendizaje y promoción del respeto a las diferencias, brindando independencia al estudiante en su proceso de aprendizaje (Gómez-Collado, 2014; Zappalá et al., 2011)

Al ofrecer herramientas como lectores de pantalla, reconocimiento de voz y recursos multimedia interactivos para estudiantes con discapacidades, las TIC son esenciales para brindar accesibilidad en entornos educativos, promoviendo la inclusión, el acceso a la información y la participación colaborativa. Lamentablemente durante la pandemia este proceso de integración se vio mermado, según cifras del Ministerio de Educación del Perú alrededor de 705.000 estudiantes abandonaron las clases virtuales debido a las restricciones escolares y la imposibilidad de participar en estas, incluyendo el acceso a sistemas de radio, televisión o internet (Ministerio de Educación del Perú, 2019), alcanzando un tasa de deserción mayor en zonas rurales a causa del deficiente y/o nulo acceso a electricidad e internet.

El desigual acceso a internet y la falta de formación de maestros en recursos tecnológicos ofrece un panorama enmarcado por limitaciones y deficiencias, tornándose más álgido en un sistema educativo inclusivo como el peruano, en el cual la educación básica regular (inicial, primaria y secundaria) en todos sus niveles presenta como pilar de desarrollo la inclusividad o educación inclusiva, estipulada en la Ley N° 29973/2012 -Ley General de la Persona con Discapacidad-. Dicha Ley establece pautas para implementar la educación inclusiva, incluyendo la obligación de regular un perfil específico y desarrollar las competencias necesarias, criterios para el diseño, adaptación, adquisición y distribución de textos, mobiliario y materiales educativos por discapacidad, así como pautas orientadoras para la aplicación de metodologías y estrategias de enseñanza diferenciadas, criterios para realizar ajustes razonables en el marco del currículo, asignación de servicios de apoyo y asesoramiento, así como normas técnicas del diseño arquitectónico de la infraestructura educativa de acuerdo al principio de diseño universal.

Las garantías del cumplimiento las asumen el Ministerio de Educación, las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local, entidades que capacitarán a los docentes en aspectos relacionados con el trato, adaptación curricular y metodológica para estudiantes con discapacidad, adaptación de materiales e infraestructura, así como lenguaje de señas, sistema braille, y medios alternativos de la comunicación, estableciendo las garantías necesarias para lograr una adecuada política de educación inclusiva.

Con relación al derecho a una educación de calidad para personas con necesidades educativas especiales, la Ley N° 29973 brinda disposiciones específicas que garantizan el derecho a una educación inclusiva de calidad, a través de la promoción de la inclusión en instituciones educativas, suministro de recursos adaptados y accesibles, capacitación docente y enseñanza en sistemas de comunicación alternativos como el braille y la lengua de señas (Saavedra, Hernández y Ortega 2014).

El Reglamento de la Ley N° 28044 aprobada en 2012 (Decreto Supremo N° 011-2012-Ed 2012) en el artículo 11 incluye disposiciones especiales sobre la educación para personas con discapacidad, señalando que, el estado peruano:

Garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole. En relación con esta población: Apoya las prácticas inclusivas de la población con necesidades educativas especiales, con la participación de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), generando un entorno educativo que valore, fortalezca y respete la diversidad, así como el sentido de comunidad.

A fin de favorecer la igualdad de oportunidades y proporcionar una educación que mejore la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo, atendiendo la diversidad de estudiantes con habilidades diferentes y discapacidades, las instituciones educativas de Educación Básica Regular (EBR) y Educación Básica Alternativa (EBA) de acuerdo al enfoque de educación inclusiva establecida desde el 2003 por el Ministerio de Educación del Perú, tienen como requisito indispensable el reservar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidad, tanto leve como moderada; por ello los docentes deberían de contar con formación y/o capacitaciones en educación inclusiva y atención a la diversidad de los estudiantes (Defensoría del Pueblo, 2022).

De igual forma las instituciones educativas deben implementar estrategias para garantizar una educación inclusiva y de calidad para estudiantes con discapacidad en la educación básica pública y privada, adaptándose a sus necesidades y avances tecnológicos (Ley N° 30797/2018).

A nivel internacional la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), mediante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, reconoce a la inclusión como la clave para lograr una educación equitativa, promoviendo a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible una sociedad pacífica e inclusiva que tenga como base una educación de calidad, “eliminando las disparidades de género en la educación y asegurando el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, pueblos indígenas y niños en situaciones de vulnerabilidad” (Naciones Unidas, 2018).

El departamento peruano de Puno, ubicado en el ande peruano, es la región más pobre del Perú con una tasa de pobreza de 43%, con rasgos marcados de brechas sociales y tecnológicas (Fuentes, 2023). A ello se suma que el 13,12% del total de la población tiene alguna discapacidad, lo cual convierte a Puno en el departamento con la mayor concentración de personas con discapacidad en relación a su población total, superando en un poco menos de 3 puntos porcentuales al promedio nacional, el cual se encuentra en 10,4%; englobando a un porcentaje significativo a niños y jóvenes en etapa escolar.

De las personas con discapacidad que acceden al sistema educativo en la región, tanto dentro de la edad escolar como fuera de ella, el 37% cursó el nivel primario siendo el nivel educativo más alto alcanzado, y un 39% alcanzó como nivel máximo el secundario. Esta situación conlleva a que las personas con discapacidad tengan menos posibilidades de acceder a niveles superiores de educación (Defensoría del Pueblo, 2020).

De toda la diversidad de limitaciones las estadísticas e informes emitidos señalan que una de las discapacidades presentes y con menos intervención en el sistema educativo peruano es la discapacidad visual. Situando a esta población estudiantil en completa desventaja porque el sistema

Braille no está presente en todas las entidades educativas y los materiales grabados en audio no facilitan la búsqueda plena de la información necesaria. Además, el docente no considera materiales ni recursos inclusivos durante la planificación académica, convirtiéndose en una limitante para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes con discapacidad (Cárdenas e Inga, 2021).

El estudio centró especial atención en dos tipos de discapacidad visual; la discapacidad visual severa y la moderada. Los estudiantes con discapacidad severa “tienen la posibilidad de realizar tareas visuales con inexactitudes, requiriendo adecuación de tiempo, ayudas y modificaciones debido a que es posible que distinguan, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta” (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2020). Los estudiantes con esta discapacidad pueden percibir la luz y sombra, pero necesitan del braille para la lectura y la escritura.

Por su parte la discapacidad moderada permite a la persona llevar a cabo ciertas actividades, pero existe dificultad para leer, distinguir tamaños e imágenes a distancias normales, aunque se utilicen gafas. La mayor dificultad que presentan los estudiantes con visión moderada es la percepción de los detalles, el color y tamaño de los objetos, imágenes y letras (Rodríguez, 2017).

Cabe resaltar que en entornos educativos es fundamental tener en cuenta que la discapacidad visual no puede ser generalizada o reducida a un conjunto de características, ya que cada persona con esta condición puede tener experiencias y necesidades diferentes, por ende se debe de valorar la diversidad respetando la singularidad de cada individuo, potenciando sus habilidades (United Nations, 2022).

En una realidad educativa con manifiestas deficiencias y limitaciones, la presencia del Covid-19 agudizó la continuidad de estudiantes con discapacidad visual en la región de Puno, porque el desarrollo de las sesiones de aprendizaje no solo se vieron mermadas por las brechas digitales, la falta de internet y fluido eléctrico en algunas zonas rurales (Melgarejo, 2021), sino que la inclusión de recursos virtuales inclusivos como material didáctico en los procesos de enseñanza, evidenció la formación deficiente de los docentes en uso y manejo de las TIC para estudiantes con discapacidad visual (Ortega, 2021).

Según el Ministerio de Educación del Perú en el año 2019 el 60% de colegios de zona urbana carecían de equipamiento tecnológico adecuado y el 79% no contaba con acceso a internet. Además, el 55% de los docentes no tenían habilidades digitales, lo cual fue una limitación álgida para las clases remotas durante la pandemia.

Según la Contraloría General de la República del Perú (2021) antes del inicio del año escolar 2020, el Ministerio de Educación brindó un informe sobre la capacitación de docentes a nivel nacional, revelando las siguientes cifras: sólo el 65% de los docentes fueron capacitados virtualmente sobre cómo serían las clases remotas y únicamente el 6% de los docentes recibieron capacitación en acompañamiento pedagógico a falta de conectividad y de equipos tecnológicos en zonas rurales y de difícil acceso en el país, revelando una brecha significativa en la preparación de los docentes para afrontar los desafíos de la educación a distancia, especialmente en áreas rurales y de difícil acceso.

Antes de la pandemia el sistema educativo peruano ya mostraba deficiencias significativas. Lamentablemente durante la crisis sanitaria surgieron nuevos desafíos que requirieron respuestas urgentes y limitadas por parte de docentes, familias, estudiantes y responsables académicos debido a la falta de acceso a la educación presencial y la escasez de tecnología educativa (Porlán, 2020).

La falta de respuestas adecuadas ante la crisis y escasas soluciones en los procesos de enseñanza en zonas rurales, han dificultado abordar la realidad educativa de estudiantes con discapacidad, especialmente la visual, ya que las capacitaciones en TIC para la educación no incluían el manejo de herramientas y recursos tecnológicos adaptados a necesidades de estudiantes con discapacidad visual (Ortega, 2021).

Garantizar la adaptación con recursos tecnológicos y material didáctico en las aulas para estudiantes con discapacidad visual, se ve mermada por docentes sin formación adecuada para la utilización de las TIC, más aún en realidades educativas con brechas digitales marcadas, considerándose un reto adaptar la formación de estudiantes con las nuevas tecnologías, en un espacio de aprendizaje al que no todos los estudiantes tienen acceso, ya sea por falta de acceso a internet, poca preparación de sus maestros en TIC y un sistema educativo poco inclusivo para estudiantes con discapacidad.

Referente a la educación inclusiva, Barton (1986) señala que la inclusión no consiste únicamente en permitir que los estudiantes que han sido excluidos por la segregación ingresen a escuelas regulares y colocarlos en un sistema inmutable carente de inclusión real.

Por lo citado, para Cruz-Vadillo, R. e Iturbide-Fernández, P. (2019) en el sistema educativo escolar existente será necesario modificar las características físicas, los elementos curriculares, los estándares de los docentes y las funciones de gestión, eliminando cualquier práctica excluyente.

El estudio se aborda desde este enfoque, en el cual se considera que una escuela inclusiva es aquella que brinda a todos los estudiantes oportunidades educativas y apoyo en aspectos curriculares, personales y materiales, para su desarrollo académico y personal. Esto implica la adecuada inclusión de niños con discapacidad en escuelas regulares, abarcando aspectos organizativos, metodológicos, curriculares y de recursos, otorgándose una evolución conceptual hacia la inclusión educativa, que abarca no solo el ámbito educativo, sino también otros sectores como salud, trabajo y participación social, buscando mejorar la calidad de vida de las personas (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2019).

## **METODOLOGÍA**

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de diseño descriptivo interpretativo (Hernandez et al., 2014), siguiendo una metodología fenomenológica que involucra la identificación del fenómeno de interés y la recopilación de datos desde la experiencia vivida (Jiménez y Valle, 2017), analizando el fenómeno educativo desde un enfoque más particular (Valle, 2022).

El universo de estudio lo integran dieciséis estudiantes entre hombres y mujeres con edades entre los catorce a dieciséis años; 6 estudiantes con discapacidad visual severa y 10 con discapacidad visual moderada.

Con relación al tipo de establecimiento educacional siete estudiantes asisten a instituciones privadas de educación básica regular y nueve pertenecen a instituciones públicas de educación básica regular, incluyendo únicamente a estudiantes de tercer a quinto año de secundaria.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica para la recolección de información es la entrevista semiestructurada, la misma que al ser aplicada como instrumento, permite preguntar a las personas aspectos específicos que se requieren para la investigación, extrayendo información “sobre opiniones, creencias y concepciones desde la subjetividad” (Abero et al., 215).

Tras la revisión de la literatura se formularon preguntas teniendo como base dos dimensiones: a) accesibilidad a material didáctico digital b) integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Se propuso una entrevista individual breve con aspectos detallados a continuación:

a) Accesibilidad al material didáctico digital: Para esta dimensión se tuvo en cuenta lo planteado por Gómez-Collado (2014) sobre material didáctico digital, planteándose como interrogante: ¿Has utilizado en tus sesiones de aprendizaje material didáctico digital como videos, juegos educativos, presentaciones interactivas y/ o animaciones? ¿Podrías compartir esta experiencia?

b) Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: para esta dimensión se tuvo en cuenta lo planteado por Tello (2018) sobre las TIC, formulándose el interrogante: ¿Qué herramientas tecnológicas o aplicaciones educativas otorgadas por tus docentes te han sido útiles en tu proceso de aprendizaje y cuáles se adaptan a tus necesidades?

Previa a la aplicación del instrumento se acordó como lugar de recolección de información las instituciones educativas donde asisten los estudiantes.

Con relación a los aspectos éticos se contó con el consentimiento informado de los padres y/o responsables, así como la codificación para cada entrevistado con la finalidad de respetar el anonimato.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento de la información se transcribieron un total de 32 entrevistas, 16 recolectadas durante el último bimestre del año 2021 y 16 pertenecientes al primer bimestre académico del año 2022, las respuestas se analizaron y agruparon según las dimensiones preestablecidas, para luego proceder a la interpretación.

En la dimensión 1 los estudiantes experimentaron incomodidad por el acceso limitado al material didáctico digital, así como la deficiente o nula adaptación del mismo en las sesiones de aprendizaje, esto se refleja en el testimonio de un estudiante de quinto año de secundaria de una institución privada con ceguera moderada.

... Bueno, el uso de los materiales didácticos solo eran grabaciones en audio que nos brindaban información limitada, porque contaba con muchas instrucciones para seguir además no era adaptado para nosotros, era más para personas que pueden ver sin dificultad y seguir las indicaciones.

Así mismo otro estudiante de 15 años de cuarto año de secundaria con ceguera severa señala

... Los materiales que los maestros usan mayormente son videos educativos o tutoriales, pero las indicaciones o actividades mayormente es para estudiantes que no presentan ceguera, para nosotros es complejo poder usar en todos nuestros cursos los materiales que nos brindan usando la tecnología, ya sea porque necesitamos de otras personas para que nos ayuden con la búsqueda o porque muchos de nuestros aparatos como celulares o computadores no presentan sistemas de ayuda a personas con dificultades o deficiencias al ver, además a un inicio nadie usó tecnología o muy pocos por el acceso a internet que no se tenía, solo podía escuchar de la tele lo que enseñaban los conductores...

Para Zappalá et al. (2011) el aprovechamiento en el aula de las TIC no generan por sí solas cambios en las prácticas, la inclusión de éstas en la escuela inclusiva propone nuevos escenarios educativos, habilita variadas estrategias de enseñanza y pone en juego diversos modos de aprender, al tiempo que permite el desarrollo de nuevas competencias para que el estudiante con discapacidad pueda desenvolverse en el nuevo contexto social.

El limitado proceso de capacitación de maestros en material educativo inclusivo para personas ciegas, más la brecha digital (Melgarejo, 2021), se puede traducir como oportunidades limitadas y aislamiento de estudiantes, profundizando las diferencias sociales y educativas, como refiere un estudiante de 16 años de edad con ceguera moderada de quinto año de secundaria de una institución pública.

... Los maestros nos mandaban el material digital por mensajes en Whatsapp, eran videos o enlaces, pero para algunos de nosotros ha sido todo un gran reto poder acceder al material y la internet en pandemia, porque no teníamos internet en casa, esto hizo que los primeros meses solo nos conectáramos a un programa de televisión que daba el gobierno “Aprendo en Casa”, lo escuchaba por radio y televisión, pero nunca usamos tecnología moderna ni digital en el inicio, además este programa no nos daba tareas que pudiéramos nosotros hacer, por eso solo me sentaba a escuchar, pero muchas veces no entendía muy bien porque había indicaciones que se tenía que mirar, ya después usamos clases por meet pero igual era complicado seguir las indicaciones.

Para estudiantes con ceguera severa y padres con limitado conocimiento del uso de la tecnología, la accesibilidad y proceso de integración fue más complejo.

Un estudiante con ceguera severa de 14 años de edad de cuarto año de secundaria de una institución privada señala

...Acceder de manera online al material didáctico fue muy difícil, los enlaces, videos y tutoriales que mandaban ni yo ni mis padres no se podían entrar a esos enlaces o material compartido de los maestros, muchas veces para mis padres era muy difícil que siguieran las indicaciones para ingresar, lo cual fue una dificultad muy pero muy grande y también perdí mucha información porque el maestro solo me llamaba para que presente por audio las tareas, pero no al nivel que mis otros compañeros y nunca tuve además accesibilidad a material didáctico porque creo que no hay para personas con deficiencia de vista.

La incorporación de recursos digitales en una escuela inclusiva implica la adaptación de éstos para estudiantes con discapacidad, mientras no se cuente con transferencia real de conocimiento digital, las necesidades y carencias continuarán en los salones de clases, mermando los procesos de enseñanza-aprendizaje y relegando estudiantes con limitaciones visuales.

En una sociedad cada vez más dependiente de los avances tecnológicos, los maestros deberían de considerar que la integración de recursos tecnológicos al aula debe ser congruente con una

estrategia pedagógica definida, planificación adecuada y gestión del tiempo, para lograr un objetivo común -el aprendizaje del estudiante-.

Es entonces que se convierte en una necesidad el implementar en las instituciones educativas proyectos educativos efectivos que promuevan la integración pedagógica de las TIC en diferentes espacios educativos, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad visual (Cárdenas e Inga, 2021).

Respecto a la segunda dimensión: integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza virtual, con relación a las herramientas tecnológicas o aplicaciones educativas facilitadas por los docentes para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, un estudiante de 16 años con ceguera severa de institución privada que cursa el quinto año de secundaria señala:

... Para mis clases solo usamos videos o jueguitos y... bueno, con ayuda sí pude usar, pero a un inicio solo era la televisión porque conectarse a internet fue muy difícil, y tampoco teníamos internet así como muchos de mis compañeros, pero ya después, con el esfuerzo de nuestros padres, me conectaba a clases por internet y escuchaba enlaces que los maestros indicaban que busquemos y podía escuchar los videos, a veces también se descargaban programas, o teníamos que mirar una clase grabada, en mi caso solo era escuchar pero con los jueguitos no podía hacer nada y en las actividades para marcar respuestas, ahí sí demoraba mucho, más que mis otros compañeros, porque no había aplicativos o herramienta o algo que me ayude, así que pues, ni modo me esperaba a mis hermanos o papás, esto sí me retrasa mi aprendizaje además casi siempre tengo que buscar a una persona mayor o familiar que me pueda guiar y ayudar, pero si no conoce cómo hacerlo tampoco puede hacer uso y me quedo sin hacer nada, es muy difícil que se use de manera plena un programa, debieran los maestros darme algo que se adecue a mi deficiencia, eso también me pone mal.

Un aspecto álgido es la integración de las TIC para personas ciegas en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, limitando el aprendizaje de estudiantes, así como el desarrollo de habilidades digitales (Lago et al., 2019) que comprende los saberes para manejar las tecnologías digitales (aplicaciones y/o herramientas).

Frente a esta situación los estudiantes con ceguera severa señalan que en las sesiones de aprendizaje online es limitado el uso de TIC y que no se cuenta con tecnologías o aplicaciones educativas que se adapten a su necesidad, ello se ve reflejado en el testimonio de un estudiante con ceguera severa del quinto año de educación secundaria de entidad pública.

no sabemos cómo seguir el ritmo de las actividades con las herramientas y enlaces que nuestros maestros indican y como no podemos utilizar enlaces o videos o audios nos dejan esperando y hasta eso se acabó las clases, porque no hay una aplicación que adecue o sea hecha para nosotros, o que el maestro utilice, bueno además que nuestro aprendizaje se adecua a la mayoría de mis compañeros, no creo que mis maestros sepan de aplicaciones para estudiantes como nosotros, porque además al inicio no podían tampoco usar tecnología... bueno... creo que es complicado también pedir piensen en solo un grupo específico.

A pesar de las sucesivas leyes y disposiciones sobre la integración escolar y la formación sobre la inclusión que se van ofreciendo, la realidad es que los maestros no están preparados para educar a estudiantes con limitaciones visuales (Gastón, 2020).

Muchos educadores carecen de la capacitación necesaria para utilizar eficientemente las computadoras, los recursos tecnológicos y las herramientas que éstos les proporcionan.

Experimentan temor hacia una herramienta tecnológica que les supone más dificultades que a sus propios estudiantes y cuya asimilación les resulta más compleja que a los jóvenes, además en el entorno educativo en el que tradicionalmente han sido formados causa temor la inmersión de tecnología en las sesiones de aprendizaje (Suárez, Peláez y Flórez, 2019).

Con relación a la integración y uso y/o adaptación de herramientas tecnológicas o aplicaciones digitales exclusivas para personas con discapacidad visual tanto severa como moderada, los estudiantes entrevistados mencionaron el nulo uso de estas. Esto se vio reflejado en el testimonio de un estudiante de 15 años del 4to año de secundaria de entidad privada con ceguera severa.

Durante la pandemia y antes de ésta, ningún maestro nos ha presentado alguna herramienta digital direccionada exclusivamente para personas con discapacidad, considero que los maestros desconocen de estas herramientas o no saben cómo aplicarlas, además la misma tecnología genera más recursos para personas con capacidades plenas, para nosotros aún es limitado este acceso, por ejemplo cuando a veces usan páginas webs o videos o algún jueguito o Whatsapp, los maestros deberían ser más empáticos y entender que los programas y todo aquello que les dan a nuestros compañeros que no presentan limitaciones no son lo mismo que para nosotros y que muchas veces no nos incluimos en las actividades y no es porque no lo queremos sino porque todo es solo pensado en los demás.

En relación a las competencias de los docentes en el uso de las TIC, según Arancibia (2020) tanto los profesores como los estudiantes no han recibido una formación formal que les permita desenvolverse adecuadamente en entornos virtuales de educación. Es preocupante que, aunque desde finales del siglo pasado se ha venido trabajando en el concepto de TICE (Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación) en los espacios educativos de formación específica, en la llamada sociedad del conocimiento y de la información, aún no se aborda este tema en la formación inicial de los docentes (Correa et al., 2015).

En este marco Gómez et al. (2020) señalan que se requiere de profesores con una formación sólida en tecnopedagogía para enfrentar de manera efectiva el contexto educativo actual. Esto implica adquirir conocimientos técnicos sobre diversas herramientas digitales para controlar su uso en el aula, garantizando así una experiencia pedagógica innovadora y segura.

Tejada-Fernández y Pozos-Pérez, (2018) expresan que:

Cuando los procesos educativos son mediados por la tecnología, se requiere la alfabetización de elementos para la aplicación (adopción - adaptación) e innovación (desde una lógica de desarrollo profesional docente), desde un proceso el cual permita incorporar la tecnología en cuanto a la escenografía, modalidad, secuencia, recursos, evaluación, reconocimiento o acreditación de dicha formación (p. 28).

## CONCLUSIONES

Los resultados permiten reflexionar sobre la importancia de fortalecer la formación docente y los procesos pedagógicos con enfoque en inclusión tecnológica, porque son la base para proporcionar a los estudiantes una formación de calidad, la misma que les permitirá desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad (Red Durango de Investigadores Educativos, A.C., 2018). Por ello promover la innovación en torno a la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos

inclusivos, como en el sistema educativo peruano, requiere de capacitación docente permanente a fin de consolidar el aprendizaje, desarrollo de habilidades y destrezas de todos los estudiantes sin excepción. Asumiendo un rol importante la gestión educativa inclusiva con legislación clara que promueva y estipule entre sus pilares de desarrollo la formación de docentes en TIC.

Para Correa et al. (2015) la manera en la que digitalizamos nuestras vivencias y nos relacionamos con el conocimiento tiene un impacto en la escuela y en la identidad del profesorado. La revolución tecnológica y social que hemos estado viviendo, en la que espacios virtuales, robots, inteligencia artificial, pantallas y dispositivos digitales se han vuelto omnipresentes, ha modificado todos los ámbitos de nuestra vida, siendo de gran ventaja en todos los contextos educativos pero de manera particular en contextos educativos inclusivos, sirviendo de herramientas para mejorar las experiencias de aprendizaje y enseñanza, la red virtual y la vida real están íntimamente conectadas; lo digital y lo analógico coexisten en un solo mundo y no pueden ser separados.

Aunque la educación en línea ha brindado la oportunidad de acceder a los estudios desde cualquier ubicación y ha ofrecido flexibilidad en cuanto a los horarios, también ha planteado desafíos en relación a la falta de recursos tecnológicos, dificultades de conexión y problemas para mantener la motivación y el contacto social.

Otro aspecto a resaltar luego del estudio, está relacionado al desarrollo de procesos de interaprendizaje, lo cual implica una planificación microcurricular que aborda las necesidades e intereses de los estudiantes y sus familias, enfocándose en el desarrollo de habilidades comunicativas que les permitirán interactuar en su entorno social y familiar utilizando herramientas virtuales de manera más efectiva.

Finalmente coincidimos con Porlán (2020) quien señala “el problema central, se argumenta, es que la escuela y la universidad no están preparadas para el uso de los nuevos recursos tecnológicos” (p.150), siendo urgente la necesidad de formación de docentes con manejo de herramientas tecnológicas y manejo de recursos digitales inclusivos/accesibles para estudiantes con discapacidad visual, convirtiéndose en un elemento fundamental para el sistema educativo la inclusión de material didáctico virtual e integrar las TIC en los procesos de enseñanza a estudiantes con discapacidad, así como la intervención de actores políticos y del estado en la mejora e implementación de instituciones educativas con tecnología educativa inclusiva.

Es fundamental reconocer que las perspectivas científicas y técnicas que han prevalecido en la narrativa de la discapacidad han perpetuado estereotipos y exclusiones. Para superar estas dificultades es importante generar espacios de reflexión y formación. Debemos abordar de manera colaborativa y creativa los obstáculos que persisten a pesar de los avances teóricos y normativos en torno a la construcción social de las desigualdades y la discapacidad.

Es necesario reflexionar críticamente sobre los marcos legales y su falta de implementación en prácticas inclusivas, para Fariñas y Noriega (2015) una escuela inclusiva debe implementar prácticas inclusivas que aseguren el aprendizaje de los estudiantes, debe abordar e incorporar la flexibilidad curricular, diversificación de conocimientos, adaptación a diferentes ritmos de aprendizaje y planeación compartida desde un enfoque transdisciplinario con trabajo colaborativo entre docentes, evaluación innovadora, individualización de enseñanza y métodos de instrucción diferenciada (Hall, 2002).

Además debemos ir más allá de la norma y considerar la dimensión ética y el concepto real de integración ante la diversidad, siendo necesario integrar, asimilar y normalizar las diferencias (Skliar, 2006). La educación debe restablecer, apaciguar y unificar las diferencias a través del diálogo, la tolerancia y la inclusión. Se debe evitar el conflicto y promover la armonía (Skliar, 2008).

Los docentes tienen un papel fundamental en la creación de aulas inclusivas y en la garantía de que los estudiantes con discapacidad visual tengan acceso a una educación de calidad. Esto implica una colaboración estrecha con otros miembros del equipo, la adaptación de materiales y la enseñanza de habilidades especializadas, así como la atención a las necesidades individuales de cada estudiante (Peetz, 2023).

Como actores sociales comprometidos con los derechos humanos, debemos debatir sobre lo que va más allá de las leyes y convenciones para problematizar nuestras relaciones tradicionales con aquellos que han sido considerados "los otros", aquellos que no han podido ejercer los mismos derechos que la mayoría. Si se quiere transformar las relaciones con el otro y proponer opciones educativas distintas, se hace necesario reconocer las condiciones de la relación con el otro (Guido-Guevara, 2010).

De la misma manera atender el marco histórico-cultural donde se instalan. Esta transformación no puede lograrse sin la consideración y participación activa de las voces de las personas a las que históricamente se les ha negado esa participación, como las personas con discapacidad. Es hora de reconocer y valorar la diversidad de experiencias y capacidades. Debemos construir una sociedad inclusiva que no solo se preocupe por cumplir con la normativa, sino que también sea éticamente responsable y valiosa para todas las personas, fomentando desde las aulas un enfoque crítico y reflexivo sobre la discapacidad, desafiando los estereotipos y prejuicios y promoviendo una mayor inclusión y participación social de las personas con discapacidad (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2019).

Vain (2005) señala que la escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación de las diferencias en sus distintas expresiones. Y este es el conjunto de los principales obstáculos que enfrenta la institución educativa, no sólo para promover la integración de sujetos portadores de discapacidad, sino para contener y potenciar la riqueza de la diferencia, es entonces que se torna necesario visualizar entornos más seguros, más accesibles y más amigables que supongan una mayor integración en las aulas para así lograr la autonomía de las personas con discapacidad (Parella-Rivera y Martínez-Rivera, 2021).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L., Lilián, B., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa - Abriendo Puertas al Conocimiento*. Montevideo: Contexto S.R.L.
- Fariñas, P., y Noriega, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26(1), pp. 145-162. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2126>

- Ambuludí-Marín, J., y Cabrera-Berrezueta, L. (2021). TIC y educación en tiempos de pandemia: Retos y aprendizajes desde una perspectiva docente. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Arte*, 4(8), pp. 185-203. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1352>
- Arancibia, M. (24 de abril de 2020). Reflexión sobre lo educativo en tiempos de Pandemia. [Nota de Prensa]. *Diario de la Universidad Austral de Chile*. Recuperado de <https://diario.uach.cl/reflexion-sobre-lo-educativo-en-tiempos-de-pandemia/>
- Barton, L. (1986). The politics of special educational needs. *Disability, Handicap & Society*, 1(3), pp. 273-290. doi: <https://doi.org/10.1080/02674648666780291>
- Cárdenas, J., y Inga E. (2021). Methodological Experience in the Teaching-Learning of the English Language for Students with Visual Impairment. *Education Sciences*, 11(9), pp. 1-17. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11090515>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2019). *Estudios críticos en discapacidad - Una Polifonía desde América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Contraloría General de la República. (18 de abril de 2021). Más del 32% de alumnos en 17 regiones no habría obtenido resultados satisfactorios en 2020 [Nota de Prensa]. *Plataforma digital única del Estado Peruano*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/483177-mas-del-32-de-alumnos-en-17-regiones-no-habria-obtenido-resultados-satisfactorios-en-2020>
- Correa, J., Olaskaoga, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D., y Ochoa-Aizpurua, B. (2015). Digital Teacher Education, Educational Technology and Teacher Digital Identity. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), pp. 45-56. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.45>
- Cruz, M., Pozo, M., Aushay, H., y Arias, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de La Información*, 9(1), pp. 1-14. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Cruz-Vadillo, R., y Iturbide-Fernández, P. (2019). Disability and Education: Between the Corporality That Disables and the Right to Have Rights. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), pp. 1-27. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- Decreto Supremo N° 011-2012-Ed. 2012. Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/files/3926\\_201207101510.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/3926_201207101510.pdf)
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Alcances sobre la Situación de Personas con Discapacidad y el Ejercicio de sus Derechos - Puno*. Serie Informes Especiales N° 31-2020-DP, volumen 1. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/09/Serie-Informes-Especiales-N%C2%BA-031-2020DP-%E2%80%93-volumen-1.pdf>
- Defensoría del Pueblo (25 de marzo de 2022). Colegios tienen la obligación de reservar vacantes para estudiantes con discapacidad. [Nota de Prensa]. *Plataforma digital de la Defensoría del Pueblo del Perú*. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-colegios-tienen-la-obligacion-de-reservar-vacantes-para-estudiantes-con-discapacidad/>
- Fuentes, V. (11 de enero de 2023). Puno: Radiografía Económica de la Región del Sur. [Nota de Prensa]. *Instituto Peruano de Economía*. Recuperado de <https://www.ipe.org.pe/portal/puno-radiografia-economica-de-la-region-del-sur/#:~:text=Puno%20se%20ubica%20como%20la,tasa%20de%20pobreza%20de%2043%25>
- Gastón, E. (2020). *La discapacidad visual y las TIC en la etapa escolar*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de

<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/322-la-discapacidad-visual-y-las-tic-en-la-etapa-escolar>

- Gómez-Collado, M. (2014). El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 7(1), pp. 155-174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205031399001.pdf>
- Gómez, M., Boumadan, M., Poyatos, C., y Soto, R. (2020). Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), pp. 95-111. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.423001>
- Guido-Guevara, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del Reconocimiento del Otro. *Pedagogía y Saberes*, 32(1), pp. 65-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064887007.pdf>
- Hall, T. (2002). Effective Classroom Practices. *Report, National Center on Accessing the General Curriculum*. Washington Dc. Office of Special Education Programs, US. Department Of Education. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45%20vffcz55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2464805](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45%20vffcz55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2464805)
- Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, M., Valencia, S., y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGRAW-HILL/Interamericana Editores. Recuperado de <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Jiménez, M. y Valle, A. (2017). Lo Educativo como Experiencia Fenomenológica. *Praxis & Saber* 8(18), pp. 253-268. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>
- Lago, S., Álvarez, A., Amado, S., Andonegui, R., Gendler, M., Méndez, A., y Samaniego, F. (2019). *Políticas Públicas e Inclusión Digital - Un Recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento*. Recuperado de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2019/08/Políticas-públicas-e-inclusión-digital.pdf>
- Ley N° 29973. Ley General de la Persona con Discapacidad. Art 36 (2012) Publicado en el *Diario Oficial El Peruano*, 24 de diciembre de 2012. Perú. Recuperado de <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Ley N° 30797. Ley que Promueve la Educación Inclusiva y Modifica el Artículo 52 e Incorpora los Artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación. Art 19-A (2018). Publicado en el *Diario Oficial El Peruano*, 21 de junio de 2018. Perú. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articul-ley-n-30797-1662055-2/>
- Melgarejo, J. (marzo del 2021). Brecha digital en el Perú: ¿Cómo vamos y qué nos falta para acortarla? *Diario El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/tecnologia/tecnologia/brecha-digital-en-el-peru-como-vamos-y-que-nos-falta-para-acortarla-educacion-alfabetizacion-digital-pandemia-que-hacer-futuro-noticia/?ref=ecr>
- Ministerio de Educación del Perú. (25 de julio de 2019). El 2021 todos los colegios urbanos estarán conectados a internet y tendrán equipamiento digital. [Nota de Prensa]. *Plataforma digital del Ministerio de Educación del Perú*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/el-2021-todos-los-colegios-urbanos-estaran-conectados-a-internet-y-tendran-equipamiento-digital-anuncia-ministra-flor-pablo/>

- Moreno, J. y Chiecher, A. (2023). Educación virtual durante la emergencia sanitaria. Valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), 63-82. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v14n1/1688-9304-cie-14-01-e204.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Naciones Unidas (2022). *Disability Inclusion Strategy*. Recuperado de <https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Serie de Capacitación Profesional Nº 15. Recuperado de [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf)
- Organización Nacional de Ciegos Españoles (2020). *Ceguera y deficiencia visual*. Recuperado de <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>
- Organización Panamericana de la Salud (2020). *Qué son los coronavirus*. Recuperado de <https://www.paho.org/es/temas/coronavirus>
- Ortega A. (2 de septiembre de 2021). Perú: “Olvidados por la Educación: El Drama de los Estudiantes con Discapacidad en Pandemia”. *Diario La República*. Recuperado de <https://larepublica.pe/sociedad/2021/09/02/coronavirus-en-peru-olvidados-por-la-educacion-el-drama-de-los-estudiantes-con-discapacidad-en-pandemia>
- Parella-Rivera, J. y Martínez-Rivera, O. (2021). Disability Studies and Accompanying Students with Disabilities in Spanish University. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27(1), pp. 509–528. doi. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0185>
- Peetz, C. (2023). Creating Inclusive Classrooms for Blind Students Can Benefit Everyone. Here’s How. *Education Week* Retrieved from <https://www.edweek.org/teaching-learning/creating-inclusive-classrooms-for-blind-students-can-benefit-everyone-heres-how/2023/08>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), pp. 1502-1507. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/6168>
- Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. (2018). *Formación Docente y Práctica Educativa. Experiencias Profesionales de Diversas IES*. Toluca, México: Editorial Durango.
- Rodríguez, A. (2017). *Alumnos con Discapacidad Visual: Análisis del Procedimiento de Apoyo Educativo Realizado desde la ONCE* (Tesis de Maestría). Universidad de Cantabria, España.
- Saavedra, M. E., Hernández, A. & Ortega, L. (2014). *Estudio de Caso de Dos Experiencias Ganadoras del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva - 2010* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Skliar, C. (2006). Fragmentos de Amorosidad y de Alteridad en Educación. *Revista Colombiana de Educación*, 50(1), pp. 255-265. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7752>
- Skliar, C. (2008). Incluir las diferencias sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y Sociedad*, 8(1), pp. 1-18. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)
- Suárez, S., Peláez, A. y Flórez, J. (2019). Las Competencias Digitales Docentes y su Importancia en

- Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Reflexiones y Saberes*, 10 (1) 33-41. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/download/1069/1510>
- Tejada-Fernández, J., & Pozos-Pérez, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), pp. 25-51. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620>
- Tello, E. (2018). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), pp. 1-8. Recuperado de <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v4n2-tello/305-1221-2-PB.pdf>
- Vain, P. (2005). *Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Valle, A. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zappalá, D., Köppel, A., y Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de TIC en Escuelas para alumnos con discapacidad visual*. (1a ed). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26406/zappala.pdf>

## La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas

Lesson Planning and its Teaching in Teachers Training Programs: Intertwining Meanings, Representations and Practices

*Elda Monetti*  
*Universidad Nacional del Sur*  
marga@criba.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>

*María Elena Molina*  
*Universidad Nacional del Sur - CONICET*  
elena.molina@uns.edu.ar

Recibido: 3 de julio de 2023

Aprobado: 18 de agosto de 2023

### RESUMEN:

Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje forma parte de las competencias docentes, de allí su importancia en los espacios de formación docente inicial. Dentro de la vasta bibliografía específica acerca de la misma y de sus usos y sentidos en el hacer docente y en el hacer en la formación de los docentes, este artículo busca: (a) describir la emergencia y las relaciones que atraviesan y constituyen la planificación y sus formas de concreción ancladas en el contexto sociohistórico actual; y (b) reflexionar acerca del surgimiento, en los presentes espacios de formación docente, de tensiones y articulaciones de los significados asignados a la planificación didáctica, que responden a distintos momentos de la didáctica y que parecerían dificultar su aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** planificación didáctica, enseñanza, aprendizaje, formación docente.

### ABSTRACT:

Planning teaching and learning processes are part of a teacher's competencies, hence its importance in initial teacher training. Within the vast specific bibliography on planning and its uses and meanings in teaching and teacher training, this article seeks to: (a) describe the emergence and relationships that characterize lesson planning and how this is performed in the current sociohistorical context; and (b) reflect on the origin, in the present spaces of teachers training programs, of tensions and articulations among the meanings assigned to lesson planning, which respond to different didactic moments and which would seem to hinder its learning.

**KEYWORDS:** teaching planning, teaching, learning, teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Considerar la docencia como una profesión implica reconocer la existencia de saberes científicos, experienciales, técnicos y prácticos que el sujeto comienza a aprender en un espacio de educación formal (Evetts, 2003; Fernández Pérez, 2001, Perrenoud, 2007; Díaz Barriga, 2019). Dentro de los saberes específicos que se espera que un docente utilice, se ubica la capacidad de realizar una planificación didáctica.

En este sentido, planificar<sup>1</sup> los procesos de enseñanza y aprendizaje forma parte de las competencias docentes (Perrenoud, 2007; Zabalza, 2003). La construcción de una planificación didáctica como instrumento de trabajo para los estudiantes constituye una de las habilidades que se busca desarrollar en los espacios de formación docente inicial. Existe una extensa bibliografía específica acerca de la misma, de sus usos y sentidos en el hacer docente y en el hacer en la formación de los docentes (Gimeno Sacristán, 1993; Zabalza, 2003; Camilloni, 2007; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008; Feldman, 2010). Con frecuencia, estos estudios enfatizan la dimensión más instrumental de dicha práctica, delimitando sus componentes vertebradores (contenidos, propósitos, objetivos, estrategias de enseñanza, etc.) y haciendo hincapié en la necesaria coherencia interna que la atraviesa.

Los usos, sentidos y significados que se le asignan a la planificación didáctica y sus componentes resultan del entramado de las conceptualizaciones teóricas dentro de la didáctica y los estudios del currículum, las prácticas instaladas en las instituciones educativas y los trayectos formativos singulares de los docentes. Su textualización, con variaciones que atañen tanto a factores institucionales como personales de los docentes que las efectúan, siempre tiene rasgos que permiten entrever el entramado de estos aspectos (Molina y Monetti, 2021).

En el marco de estas reflexiones, los objetivos de este artículo apuntan, en primer lugar, a describir las relaciones que atraviesan y constituyen la planificación y sus formas de concreción ancladas en el contexto sociohistórico actual. Posteriormente, se reflexiona acerca de la emergencia, en los presentes espacios de formación docente, de tensiones y articulaciones de los significados asignados a la planificación didáctica, que responden a distintos momentos de la didáctica y que parecerían dificultar su aprendizaje. Así, este artículo se organiza en dos grandes ejes. En el apartado *La planificación didáctica: aspectos que la caracterizan*, nos abocamos al primer objetivo y abordamos el entramado de sentidos, representaciones y prácticas que esta conlleva. En el apartado *La planificación didáctica y su enseñanza*, problematizamos tensiones y articulaciones de los significados asignados a la planificación didáctica que se manifiestan usualmente en los espacios de formación docente.

## **LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: ASPECTOS QUE LA CARACTERIZAN**

La planificación didáctica se sustenta en la idea de *previsión*, de la forma en que se quiere que se produzca la enseñanza como propiciadora del aprendizaje en la práctica. El énfasis está ubicado en el hecho de que la situación de aprendizaje, que el docente busca presentar a sus estudiantes, no se produce al azar: necesita de la generación de una tarea o un dispositivo que sitúe a los estudiantes en un escenario donde puedan resolver un problema, concretar un proyecto, comprender un concepto, entre otros. En este sentido, da cuenta de la *intencionalidad de la enseñanza*, anticipando los modos de actuación, disponiendo y articulando sus diversos elementos.

Así, es posible afirmar que, desde que existe la enseñanza, el docente -o aquel encargado de llevarla a cabo- ha planificado este hacer. En este transcurrir histórico, el término aludió a sentidos y significados diversos, en constantes tensiones y redefiniciones. Sin embargo, si se analiza la noción

de planificación didáctica<sup>2</sup>, es posible encontrar algunos rasgos que la identifican como tal y que aluden a su complejidad en tanto espacio de concreción de prácticas, representaciones y saberes diversos.

En primer lugar, *planificar constituye una de las habilidades y competencias que exige la profesión docente* (Zabalza, 1993; Perrenoud, 2007; Tejada Fernández, 2009). Junto con el conocimiento profundo de la disciplina o área a enseñar, la habilidad para planificar las situaciones de enseñanza es una de las competencias que definen el perfil profesional del profesor. Para Zabalza (1993), esto implica diversos saberes: conocer los currículos oficiales, poder analizar la situación, establecer prioridades, diseñar el proyecto formativo de acuerdo con el currículum, los acuerdos alcanzados en el trabajo colectivo y su propia manera de significar la enseñanza.

En segundo lugar, la planificación se realiza, asimismo, con el *propósito de modificar una situación existente*, creando situaciones posibles de aprendizaje. El tipo de aprendizaje, así como su contenido, va a variar en función del grado de formalización<sup>3</sup> de la situación de enseñanza, el momento histórico en que se inserte, entre otros aspectos. La planificación es, por ende, *el momento de la anticipación de la acción*. En este sentido, constituye un instrumento de acción del docente al ocupar el lugar de intermediario entre éste y la realidad a transformar. Tradicionalmente, se ubicaría en lo que Jackson (1994) denomina la *enseñanza preactiva*, es decir, dentro de las tareas que realiza el docente antes de llevar a cabo sus clases. Sin embargo, entendemos que también acontece en instancias *activas* y *postactivas*: después de la clase el docente reflexiona sobre diversos cursos de acción y representaciones alternativas en relación con lo ocurrido y, en la clase propiamente dicha, también hay reflexión en la medida en que se pone en acto lo planificado y se lo experimenta desde la situacionalidad, la inmediatez y la imprevisibilidad de las situaciones de enseñanza. La idea de la planificación como anticipación de la acción, no obstante, enfatiza que esta actúa como *guía*, define la naturaleza de los objetos y situaciones, así como las respuestas adecuadas. Es necesario remarcar que en tanto anticipación no implica la directa concreción de lo planeado por el carácter incierto de todo proceso educativo. Del mismo modo, la planificación supone una *representación* que tiene el carácter de prueba o intento (Feldman y Palamidessi, 2001).

Por ello, en tercer lugar, entendemos que la planificación se erige como una *representación* (Feldman y Palamidessi, 2001; Gvirtz y Palamidessi, 2006; Cols, 2004), es decir, una presentación de un estado de cosas esperado. Desde una perspectiva psicológica, la representación “designa aquello que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento, y en especial la reproducción de una percepción o sensación anterior” (Mastache, 1993, p. 9). Así, la representación se manifiesta ligada a la percepción y a la memoria. Es una construcción mental que realiza el docente sobre aquello que espera que suceda y de la que es creador y participante activo en su realización. En este sentido, la planificación es una representación de la situación, así como del sujeto que la construye. Funciona como un medio para interpretar lo real, al mismo tiempo que deviene un ideal a cumplir. Podría pensarse como un espacio transicional (Winnicott, 1991), fuera del tiempo y lugar, en el que el docente trata de apropiarse anticipadamente de una realidad, antes de estar confrontado con la misma. La planificación hace que lo desconocido se vuelva familiar, transformando lo que podría ser la posibilidad de enseñar y aprender en algo conocido y, por lo tanto, menos incierto y amenazador, haciendo de alguna manera que lo invisible se vuelva perceptible. Se puede pensar,

entonces, que existen dos planos de representación. Uno sistemático y formalizable, ligado con los aspectos técnicos de la planificación y, otro, más subjetivo, personal y experiencial, amalgamado al modo en que quien enseña experimenta y prefigura la situación de la clase, incluyendo un conjunto de eventos, situaciones y dimensiones que, en general, ningún plan objetivado llega a capturar. Estos dos planos son interdependientes, están siempre relacionados, aunque no siempre de la misma manera.

En cuarto lugar, podemos afirmar que la *planificación es una práctica social*. Pensar la planificación como una práctica desde el entramado de los saberes presentes al realizarla remiten a una mirada epistemológica sobre esta, en el sentido en que nos enfocamos en qué saberes son necesarios para llevarla a cabo (Kemmis y Edwards-Groves, 2018). Sin embargo, al preguntarnos acerca de qué es lo que la define como práctica estamos en una mirada ontológica. En este sentido, una práctica social se define como un entramado de formas de decir, de hacer y de relacionarse que se extienden en el tiempo y en el espacio (Schatzki, 2012). Así, al planificar, se llevan a cabo actividades discursivas de reflexión, análisis y toma de decisiones que permiten avizorar y problematizar la complejidad y la incertidumbre de la clase. Implica un entramado de haceres que atañen a la reflexión sobre la propia práctica, pero también a la comunicación para uno mismo y para otros de una propuesta de enseñanza. Requiere trabajar entretendidamente con factores contextuales e institucionales para pensar una propuesta que interpele a determinado grupo de estudiantes y que tenga anclaje en una asignatura e institución particulares, desde la mirada singular del docente que la construye. Estas actividades, que se realizan dentro de la práctica, están conectadas y organizadas por comprensiones prácticas (saber cómo llevar a cabo las acciones), un conjunto de normas (reglas explícitas que permiten y prohíben acciones particulares) y una estructura teleoafectiva (finalidades, valores<sup>4</sup>, emociones y modos aceptados en una práctica). En la planificación aparecen, por un lado, tensiones en lo que respecta a su utilidad y realización y, por otro, en lo que refiere a la burocratización asociada a la misma en las instituciones educativas.

Esto significa que una acción pertenece a una práctica en la medida en que expresa las comprensiones, reglas o elementos teleoafectivos que la organizan. El decir, el hacer y las relaciones que se establecen, así como los discursos, los entramados económico-materiales y sociopolíticos que conforman la práctica de la planificación permiten identificarla como tal y le otorgan sentido y significado (Kemmis y otros, 2014). Las actividades que componen la práctica están estrechamente ligadas a lo material desde el momento en que son necesarios los cuerpos de los sujetos que participan de ella para que esta se realice, hasta la forma en que la disposición de los objetos revela las formas de ver y decir que la caracterizan. Toda práctica constituye un espacio social reconocido de algún tipo de transformación de lo real (Barbier, 1999). El docente se identifica como tal en la práctica de la planificación, esta es una de las transformaciones que provoca en los sujetos. La planificación es una forma de hacer algo (proyectar, representar, intentar, etc.) con el lenguaje (oral y/o escrito), un modo de proyectar un encuentro con otros, estudiantes y colegas. Demanda que el docente piense a sus interlocutores, piense su propuesta y se piense como artífice de ese hacer y de su devenir en la interacción entre él, sus estudiantes y el saber a enseñar.

En quinto lugar, la planificación *resulta de la movilización de diversos tipos de saberes*<sup>5</sup>. Definimos los saberes como un conjunto de enunciados y procedimientos socialmente construidos y

legitimados que le permiten al sujeto entablar una relación con el mundo natural y social y transformarlo (Beillerot, 2001). Como conjunto de enunciados, está constituido por los objetos, modalidades de enunciación, conceptos, estrategias y técnicas (Foucault, 1970) que crea el sujeto en un campo de práctica. El saber no se produce solamente por la necesidad de las prácticas sino también por una actividad cognitiva, reflexiva, psíquica y emocional del sujeto. Referirse a la actividad psíquica es recordar que el docente es un sujeto de deseo y que existe el deseo detrás de todo saber (Monetti, 2003, 2023).

Cuando hablamos sobre la planificación, entendemos que esta implica la integración, la composición, la combinación, el desarrollo, la organización y la creación de saberes. Los saberes curriculares, disciplinares, didácticos, psicológicos y psicopedagógicos, personales y aquellos acerca del contexto, son algunos de los saberes que el docente moviliza al planificar (Aiello, 2016). La idea de movilización refiere a poner en movimiento, poner en acto, un conjunto de saberes para alcanzar un fin en un contexto particular.

Si a los saberes se los clasifica por el lugar en que se construyen, es posible agruparlos como, en primer lugar, *saberes científicos y tecnológicos*, que provienen de las ciencias de la educación, teoría curricular, la psicología, la psicopedagogía, escritura académica y las ciencias que se constituyen en objeto de la enseñanza, entre otras. En segundo lugar, aquellos denominados *saberes de la experiencia* que se construyen en los espacios laborales y a lo largo de las trayectorias personales como podría ser la “capacidad de programar, de preparar lo que debería ser, de ordenar, prever las secuencias y esperar los resultados” (Cifali, 2005, p. 175). En líneas teóricas convergentes, con anclaje en estos *saberes de la experiencia*, la realización de la planificación se puede ubicar dentro de los denominados *saberes profesionales* (Tardif, 2004), es decir, se incluye en el conjunto de saberes que utiliza el docente para ejercer su tarea. Tardif (2004) asigna a estos saberes las características de temporalidad; pluralidad y heterogeneidad; personalización y situacionalidad. Finalmente, al ser la docencia una profesión en la que el docente trabaja con otros sujetos, los estudiantes, existe un componente relacionado con la disponibilidad para conocer a los estudiantes y con la posibilidad de realizar una continua revisión de los saberes adquiridos por la experiencia, así como con la presencia del componente ético y emocional.

En sexto lugar, en su dimensión de praxis, toda planificación está *compuesta por elementos y haceres heterogéneos*. Implica la articulación de ciertos tipos de acciones (entre ellas, prever, redactar, diseñar, tomar decisiones, discutir, reflexionar, buscar información, resolver, diagnosticar, justificar, seleccionar, interaccionar con estudiantes, docentes y autoridades, etc.) que ocurren en espacios, situaciones, temporalidades diversas y entrelazadas y que, por ello, se tornan indivisibles. Estas acciones, en una relación recursiva, son constitutivas de la práctica de la planificación y, al mismo tiempo, son las que permiten identificar a la planificación como tal. La estructura axiológica, definida como el conjunto de normas y de valores dominantes, y los saberes se erigen como otros de los elementos que la componen. Siguiendo a Zabalza (1993), desde una perspectiva didáctica, es posible agrupar a estos elementos en aquellos que pertenecen al contexto de justificación, el que “exige una consideración permanente de los porqués” (Zabalza, 1993, p. 21) y al contexto de racionalidad y coherencia que gira en torno al para qué de las decisiones que se van tomando<sup>6</sup>. La racionalidad apunta a la autorregulación y la conciencia.

En séptimo lugar, la planificación es un *proceso y un producto, con diversos formatos y niveles de concreción*. En este caso, nos referimos particularmente al *currículum que moldea* el profesor, de acuerdo con la propuesta de Contreras Domingo (1990). Al presentar a la planificación como una práctica subyace la idea de proceso, de acción en curso que se va desarrollando durante un período de tiempo. La planificación se presenta como una composición y descomposición de relaciones de un trasfondo infinito<sup>7</sup> de posibilidades (Deleuze, 2008). Como composición, refiere a una construcción de sentido en curso, es decir, un “nudo de totalización” (Deleuze, 1996, p.140) que siempre es susceptible de desanudarse y continuar en una línea móvil. Esto implica que la planificación no es algo *a priori*, sino que surge en un momento dado. De esta forma, cualquiera de los componentes, como por ejemplo los saberes y las acciones, puede modificarse o conservarse. Modificaciones, cambios, permanencias en los elementos y sus relaciones que aparecen, desaparecen, se conservan en el tiempo. La planificación en tanto composición también lo hace: es una totalización abierta, en movimiento, que está *siendo*. No existe de una vez y para siempre. Una relación que se efectúa en un momento dado, aunque persiste, es decir, tiene duración temporal, que se presenta como aquello que pasa y desaparece, al mismo tiempo que dura y permanece. Esta permanencia, que no es estructura ni fosilización, es la que nos permite hablar de la planificación y nombrarla como tal.

Referirse a la planificación como proceso y producto requiere pensar también su *dimensión discursiva*. En tanto producto, constituye un texto escrito que da cuenta de los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas, entre otros elementos y que, a simple vista, se presenta como prefijado y sencillo. No obstante, en su carácter de proceso, la textualización de una *planificación* conlleva una toma de decisiones profundas, atravesadas por una fuerte dimensión argumentativa, crítica y epistémica. Programar la enseñanza requiere elaborar un acto de habla complejo que conjugue, a su vez, diversos tipos de actos de habla (instruir, explicar, ejemplificar, justificar, describir, narrar, etc.) (Van Eemeren, 2018), demanda siempre construir una perspectiva coherente sobre el qué, cómo, para qué, para quiénes y por qué se enseña lo que se enseña. Implica elaborar una propuesta que interpele a los estudiantes, que esté fundamentada en el marco de una disciplina y de una asignatura determinadas, dentro de un diseño curricular específico, y que resulte tanto coherente como situada (Molina y Monetti, 2021). El proceso de textualización de una planificación constituye una instancia de diálogo escrito, de concreción en la escritura de los diversos saberes movilizados a la hora de programar, conjuga oralidad en el *hablar sobre* lo que se proyecta hacer y sus fundamentos y en el poder textualizar esa propuesta en el formato en el que se precise, de acuerdo con el contexto institucional donde se desempeñe el docente.

Finalmente, en octavo lugar, la planificación *cumple múltiples funciones*. Consideramos las funciones como aquello que produce la planificación, como un efecto (Barbier, 1999). Cols (2004) distingue tres funciones básicas de la planificación:

- a. *Una función de regulación y orientación de la acción*, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- b. *Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción*, dado que otorga racionalidad a la tarea y da cuenta de los principios que orientan las decisiones;

- c. *Una función de representación y comunicación*, puesto que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto que puede presentar grados de formalización variable.

A estas funciones detalladas por Cols (2004), entendemos que podrían sumarse:

- d. *Una función política* en el sentido de poder de acción, de cómo concibe y encara la concreción de la institución social de la educación.
- e. *Una función de control* que, en ocasiones, es ejercida por las instituciones educativas y que atraviesa la práctica cotidiana de planificar de los docentes: se planifica como la institución lo requiere y esa planificación adquiere visos burocráticos de control desde afuera de aquello que ocurre o se proyecta ocurra dentro del aula.
- f. *Una función epistémica*: la planificación como instancia en la que el docente reflexiona, indaga y construye saberes sobre su propia práctica docente.

Entendemos que los rasgos aquí presentados se solapan y tensionan, conformando un entretejido complejo (Morin, 2008) que resulta inherente a la práctica de programar la enseñanza. Así, en la planificación didáctica, el *tejido* atañe a los sentidos, representaciones y prácticas que ésta engloba.

## LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA Y SU ENSEÑANZA

Para cada momento histórico, los significados asignados al acto de planificar y a la planificación en sí misma, su estructura y componentes, se construyen en el interjuego de las definiciones teóricas provenientes del campo de la didáctica y los estudios del currículum, las exigencias y necesidades de la formación docente y del mundo laboral atravesados por la experiencia singular de quien enseña, anclados en un contexto sociohistórico. Los rasgos aquí presentados dan cuenta de esta situacionalidad y abren la posibilidad de reflexionar acerca de los aspectos que favorecen y dificultan la enseñanza de la planificación en los espacios de formación docente.

Uno de los primeros desafíos en su enseñanza es el crear situaciones en que el estudiante se posicione como futuro docente y valore la importancia de la planificación como una herramienta que le permitirá no solamente anticipar la acción, sino también volver a reflexionar sobre ella una vez realizado el acto de enseñanza. En este sentido, entendemos que en la formación docente resulta necesario que los estudiantes observen y analicen primero clases en aulas de distintos niveles para posteriormente poder ubicarse como profesores de alguno de ellos y como constructores de una intervención destinada a estos. Es precisamente a partir de este análisis, que los estudiantes de profesorado pueden realizar la planificación de una clase: pensar una propuesta de enseñanza para una clase particular y no efectuar una construcción *in abstracto*.

En esta situacionalidad comienzan a jugarse los diferentes saberes necesarios para su construcción. La planificación, en tanto habilidad central de la profesión docente, requiere un trabajo especial en los espacios de formación docente. Es una práctica que interpela a los estudiantes de profesorado a poner en juego y revisar diversos tipos de saberes: saberes sobre sus propias disciplinas, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre los contextos y las instituciones en las que ejercerán la docencia y sobre los contextos y las instituciones en las que se forman como docentes. Enfatizar

estos diversos tipos de saberes que se despliegan a la hora de planificar, nos conduce a afirmar que la planificación ciertamente está compuesta por elementos y haceres heterogéneos: en ella se cristaliza un trabajo profundo sobre la construcción del objeto de enseñanza, la selección de estrategias para transmitirlo y evaluarlo, y la problematización de la enseñanza como práctica social, compleja, imprevisible y dinámica. Con frecuencia, estos elementos y haceres heterogéneos confunden a los estudiantes de formación docente: lo que *prima facie* parece una cuestión meramente técnica y burocrática (planificar una clase siguiendo algún *formato* preestablecido), en realidad se torna una instancia profunda de reflexión y construcción de saberes profesionales. Implica revisar su propia biografía escolar y sus experiencias como estudiantes.

Por ello, en los espacios de formación docente, en los que se suele planificar propedéuticamente situaciones de enseñanza que muchas veces no se llevan a cabo (como sí ocurre en los espacios de prácticas y residencias), entendemos que conviene enfatizar que la planificación es una *representación*: una presentación de un estado de cosas que, se pretende, ocurran, pero una representación que también esté abierta a la inmediatez e imprevisibilidad inherentes a las prácticas de enseñanza. Si bien, entonces, se trabaja siempre con la idea de que el planificar implica intentar modificar una situación existente y constituye una anticipación de la acción, es su carácter de *representación* el que prevalece en los ámbitos de formación. La planificación, en suma, es esa presentación de lo que se espera o proyecta en relación con una situación de enseñanza, pero es también una presentación que atañe a posicionamientos epistemológicos, experienciales y teóricos fuertes.

En este sentido, consideramos que trabajar la planificación didáctica en la formación de los docentes conlleva la necesidad de enfatizar que esta es una práctica social: una práctica que se hace *con* y *para* otros, que entrelaza distintos saberes y que convoca a los docentes a pensar la enseñanza de forma situada, siempre en un aquí y ahora que le dé sentido y fundamentación.

En los ámbitos de formación docente, asimismo, la planificación refiere tanto al *proceso* como al *producto* y es esa doble dimensión la que precisa abordarse como objeto de enseñanza. Por un lado, la planificación tiene que ver con ese proceso de selección, jerarquización y secuenciación de contenidos, con la elección de estrategias de enseñanza, la delimitación de los instrumentos y criterios de evaluación, el bosquejo de propósitos y objetivos, pero también, por otro lado, atañe al *producto*, a la planificación como *escrito*, como género discursivo propio de la profesión docente (Molina y Monetti, 2021). Aquí, nos resulta útil retomar la distinción entre *géneros discursivos profesionales* y *géneros de formación*. Los géneros discursivos de formación tienen como objetivo “la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares” (Navarro, 2014, p. 33); son géneros epistémicos o “artefactos de enseñanza” (Thaiss y Myers Zawacki, 2006, p. 16), pero no pueden pensarse desvinculados de las prácticas profesionales con las que dialogan. La planificación didáctica es un género central *para* la formación docente precisamente por el diálogo y la centralidad que posee *en* la profesión de la docencia: cotidianamente, los docentes escriben y producen una variedad de textos en el marco de su trabajo y de las instituciones donde ejercen su profesión. Estos escritos revelan la escritura del trabajo (Delcambre, 1997) en la medida en que permiten a los docentes llevar a cabo sus tareas, alcanzar los objetivos inherentes a sus prácticas y dar sentido a su quehacer (Barrère, 2002). La planificación es

uno de esos escritos y, por ende, se configura como objeto de enseñanza imprescindible en la formación docente.

Así, en relación con esta dimensión formal y escrita, durante años se ha alentado a los profesores a usar un modelo de programación por objetivos como forma de planificar su enseñanza. Este modelo consiste en la determinación sucesiva de los siguientes elementos: a) formulación de objetivos; b) selección de contenidos; c) selección y organización de las actividades apropiadas de aprendizaje; d) selección de los procedimientos de evaluación, entre otros aspectos. Mucho se ha discutido acerca de este modelo (Gimeno Sacristán, 1982; Schwab, 1973; Stenhouse, 1984), cuya racionalidad técnica respondía a determinadas condiciones sociohistóricas, culturales y teóricas del campo educativo de la primera mitad del siglo XX. Actualmente, desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, dicho modelo ha sido puesto en discusión por una racionalidad práctica (Schön, 2002) en la que el docente toma decisiones situadas y reflexiona sobre las mismas, analiza problemas y busca soluciones. Desde un enfoque cognitivo-comunicativo, en su dimensión de escritos, las programaciones actúan como espacios discursivos de reflexión, análisis y toma de decisiones que permiten avizorar y problematizar la complejidad y la incertidumbre de la clase. Por eso, en contraposición con una visión ritualizada de las escrituras docentes, entendemos que la programación de la enseñanza es un proceso atravesado por una fuerte dimensión argumentativa, crítica y epistémica. Programar la enseñanza requiere, como mencionamos previamente, elaborar un acto de habla complejo (Van Eemeren, 2018). En este sentido, avizoramos que existe una constelación discursiva vinculada con la planificación de la enseñanza (planes de estudios, programas, planificaciones de clases, secuencias didácticas, etc.). En dicha constelación discursiva, la función argumentativa es central puesto que programar demanda siempre construir una perspectiva coherente sobre el qué, cómo, para qué, para quiénes y por qué se enseña lo que se enseña. Implica elaborar una propuesta que interpele a los estudiantes, que esté fundamentada en el marco de una disciplina y de una asignatura determinadas, dentro de un diseño curricular específico, y que resulte tanto coherente como situada.

Finalmente, entendemos que la planificación en la formación docente privilegia una *función de control*: constituye en sí misma un instrumento de evaluación por parte de los docentes formadores. No obstante, en el proceso de formación *per se*, sus funciones en tanto práctica profesional no se diluyen, sino que permiten darle sentido al porqué de la enseñanza de ese proceso de planificar y su textualización. De este modo, con los estudiantes de formación docente deviene importante volver sobre la función de *regulación y orientación de la acción* que la planificación conlleva, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea. También resulta necesario hacer hincapié en que el planificar moviliza un *trabajo de justificación, análisis y legitimación de la acción*, dado que otorga racionalidad a la tarea y da cuenta de los principios que orientan las decisiones y convoca una *función de representación y comunicación*, puesto que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto. A estas funciones también conviene añadir la *función política* de la planificación, en el sentido de poder de acción, de cómo concibe y concreta la institución social a la educación. Por último, en la formación docente debería cobrar relevancia, sobre todo, la *función epistémica* que delineamos en el apartado anterior: la

planificación como instancia de conocimiento en la que el docente reflexiona, indaga y construye saberes sobre su propia práctica docente. Priorizar esta reflexión sobre el sistema de acción, que también es planificación y que convoca haceres heterogéneos: búsqueda de información, diálogo con el otro, trabajo con ejemplares del género, lo aleatorio de ver una película, el trabajo con la propia experiencia, etc. (Perrenoud, 2007, p. 37). En suma, trabajar, en la formación docente, la planificación como una propuesta adaptada a cada situación, como el producto de un trabajo colaborativo (Zabalza, 1993).

## CONCLUSIÓN

Aprender a planificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje constituye una capacidad considerada fundamental a la hora de pensar la tarea docente en todos los niveles educativos. De allí que se torne preciso abordar explícitamente dicha práctica en los espacios de formación docente: entenderla como objeto de enseñanza central y mostrar las tensiones, los matices y las racionalidades teóricas y epistemológicas que la atraviesan en la profesión docente.

De este modo, en lo que refiere al primer objetivo esbozado para este artículo, describimos la emergencia y las relaciones que atraviesan y constituyen la planificación y sus formas de concreción ancladas en el contexto sociohistórico actual. Así, distinguimos ocho rasgos que configuran la complejidad de esta práctica:

1. Planificar constituye una de las habilidades exigidas por la profesión docente;
2. Planificar implica intentar modificar una situación existente y constituye una anticipación de la acción;
3. La planificación es una representación;
4. La planificación es una práctica social;
5. Planificar es una práctica que resulta de la modificación de diversos tipos de saberes;
6. La planificación está compuesta por elementos y haceres heterogéneos;
7. La planificación refiere tanto al proceso como al producto; y
8. La planificación cumple múltiples funciones.

Entendemos que estos rasgos se solapan y tensionan, se comprenden sólo desde la complejidad que resulta inherente a la práctica de programar la enseñanza. Al respecto, Morin (2008) sostiene que la complejidad refiere a

un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (p. 32).

En la planificación didáctica, el tejido atañe a los sentidos, representaciones y prácticas que ésta engloba.

En relación con el segundo objetivo de este artículo reflexionamos acerca del surgimiento, en los presentes espacios de formación docente, de tensiones y articulaciones de los significados asignados

a la planificación didáctica, que responden a distintos momentos de la didáctica y que parecerían dificultar su aprendizaje. De esta forma, sostenemos que la práctica de programar la enseñanza precisa explicitarse como un objeto de enseñanza vertebral de los espacios de formación docente, pero no como un objeto desligado de la práctica profesional a la que alude, sino desde las tensiones, los debates y los posicionamientos teóricos y epistemológicos que esta conlleva en la misma práctica docente. Por ende, no puede precisarse un formato o una fórmula para su elaboración, sino que el trabajo en la formación docente convoca poder interpelar a los estudiantes a pensar la enseñanza desde un enfoque crítico y reflexivo. Les demanda entender que la planificación no se reduce a la “aplicación” de saberes teóricos, sino que concierne más bien a un espacio de construcción de saberes profesionales, un lugar de diálogo, reflexión y trabajo colaborativo en el que se materializan los propósitos de la enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, B. (2016). *La formación docente inicial del profesorado de nivel secundario: La construcción de competencias docentes durante la residencia pedagógica en el profesorado en letras de la Universidad Nacional del Sur* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2001). Le savoir, une notion nécessaire (pp. 21 a 43). En J. Beillerot y otros. *Formes et formations du rapport au savoir*. París: Editions L'Harmattan.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura (pp. 170-196). En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud. *La formación profesional del maestro*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Buenos Aires: OPFYL.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq, Francia: Presses Universitaire du Septentrion.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.
- Díaz Barriga, A. (2019). La profesión docente. En *Foro Académico "La iniciativa de reforma educativa. Voces de la investigación"* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18, pp. 395-415.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INFD-Ministerio de Educación.

- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Recuperado de: [https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion_de_la_ensenanza.pdf)
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), pp. 23-39.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (1993). *Comprender y Transformar la enseñan*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer
- Kemmis, S. y Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding education. History, politics and practise*. Singapore: Springer.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (1993). *Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito*. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11020>.
- Molina, M.E. y Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22), pp. 187-202. [http://www.revistaraes.net/revistas/raes22\\_art1.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_art1.pdf)
- Monetti, E. (2003). El saber didáctico: sus significados. En *3er Congreso Nacional, 1ero Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti
- Monetti, E. (2023). El docente universitario: su relación con el saber didáctico (197-211). En Dilson Cavalcanti, D., Vercellino, S. y Xypas, C. (organizadores) *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Curitiba: Editora CVR.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gedisa.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México DF: FCE.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México DF: Grao.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schatzki, T. (2012). Foreword. En P. Hager, P. Lee y A. Reich. (edit) *Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Australia: Springer.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo.
- Sirvent M. T. (2008). *Educación de Adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1984). *Curriculum research and the art of the teacher*. Mimeo. Norwich: Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Thaiss, C. J. y Myers Zawacki, T. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boynton/Cook Heinemann.
- Tejada Fernández, J. (2009) Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 13(2), pp. 1-15.
- Van Eemeren, F. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective*. Switzerland: Springer.
- Winnicott, D. (1991). *Realidad y Juego*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gedisa.
- Zabalza, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zoppi, A. M. (2008). *El Planeamiento de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

## NOTAS

---

- 1** Siguiendo la línea de Feldman y Palamidessi (2001) y Gvirtz y Palamidessi (2006), en este artículo empleamos el término planificación didáctica y en él incluimos denominaciones como programación, diseño, planificación y programa.
- 2** Desde aquí en más, cada vez que se mencione la palabra planificación se dará por sentado que estamos referenciando la planificación didáctica.
- 3** Sirvent (2008) define los siguientes grados de formalización de la enseñanza: educación formal, no formal e informal.
- 4** “Un rasgo constitutivo de las prácticas es su estructura axiológica y la elección de creencias o de teorías necesariamente debe realizarse dentro de una práctica, realizando acciones sujetas a la estructura axiológica de esa práctica. Por esto resulta artificial distinguir entre racionalidad teórica y práctica” (Olivé, 2007, p. 197).
- 5** Tardif (2004) señala que la “epistemología de la práctica profesional” (p. 188) estudia el conjunto de los saberes que utilizan los profesionales en su campo laboral al desarrollar su tarea.
- 6** Zabalza (1993) no se refiere al término planificación sino a programación, pero el significado que le atribuye al mismo coincide con el adoptado en este trabajo para la idea de planificación.
- 7** La idea de infinito se interpreta no solamente como lo ilimitado e inconmensurable, sino también como lo infinitamente pequeño dentro de lo que tiene límites, o como lo infinitamente variable a partir de un conjunto finito de elementos (Deleuze, 2008).



Hacer comunidad virtual: redes afectivas en tiempos de pandemia. Una experiencia con personas adultas mayores desde la Acción Social.

Making virtual community: affective networks in times of pandemic. An experience with older adults from the perspective of Social Action.

*María Andrea Araya-Carvajal*  
*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*  
mariaandrea.araya@ucr.ac.cr

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-388>

Recepción: 30 de junio de 2023  
Aprobación: 26 de agosto de 2023

#### **RESUMEN:**

Este artículo nace de un esfuerzo para generar espacios que posibiliten una mejoría en la salud psicosocial y emocional de personas adultas mayores en tiempos de distanciamiento físico y crisis sanitaria, debido a su impacto en este grupo etario de la pandemia por SARS CoV-2. El objetivo del presente artículo es analizar la experiencia del trabajo desarrollado durante dos años (2020-2021) con dos grupos de personas adultas mayores de la región de Occidente costarricense utilizando una metodología fundamentada en la Sistematización de experiencias y basada en el intercambio de saberes. La población estuvo conformada por 45 personas entre los 53 y 93 años. Se encontró que contar con un espacio virtual seguro y constante construyó lo que se puede denominar una *red afectiva virtual*, que fortaleció el estado emocional de quienes participaron.

**PALABRAS CLAVE:** adultez mayor, comunidad, salud emocional, sistematización de experiencias, virtualidad.

#### **ABSTRACT:**

This article arises from an effort to generate spaces that make possible an improvement in the psychosocial and emotional health of older adults in times of physical distancing and health crisis, due to the impact of the SARS CoV-2 pandemic on this age group. The objective of this article is to analyze the experience of the work developed during two years (2020-2021) with two groups of elderly people in the Western region using a methodology based on the systematization of experiences and based on the exchange of knowledge. The population consisted of 45 people between 53 and 93 years old. It was found that having a safe and constant virtual space built what can be called a *virtual affective network*, which strengthened the emotional state of those who participated.

**KEYWORDS:** elders, community, emotional health, experiences systematization, virtuality.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El proyecto de Acción Social del que surge la información que acá se presenta se denomina *Psicología y Vida*. Fue parte de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica y tuvo por objetivo construir saberes en conjunto, comprendiendo el desarrollo humano desde un enfoque político y crítico de posiciones tradicionales y limitantes de la adultez mayor (CONAPAM, 2013).

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los logros y retos de los espacios virtuales de acompañamiento psicosocial con personas adultas mayores en tiempos de pandemia, a partir de la experiencia de los años 2020 y 2021 con dos grupos comunitarios.

Como antecedentes, se tiene que durante el período de trabajo y como consecuencia de la pandemia generada por el virus denominado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) como SARS CoV-2 o COVID-19, se generó una serie de cambios en la cotidianidad derivados de las medidas y cuidado implementados para disminuir la propagación y el contagio de esta enfermedad. En Costa Rica, las principales medidas dictadas por el gobierno central durante dicho período estuvieron dirigidas a lapsos de cuarentena, distanciamiento físico, trabajo remoto, el uso obligatorio de mascarilla en espacios públicos, el lavado de manos y el uso constante de alcohol en gel.

La OMS (2020) también determinó que las personas adultas mayores en condiciones de aislamiento o con algún padecimiento cognitivo asociado a este grupo etario podrían verse afectadas con síntomas emocionales y conductuales debido a la cuarentena, así como a otras de las implicaciones psicosociales de la pandemia. Diversos estudios (Alonso, Ugalde, Placeres, Mesa, Velasco y Jiménez, 2021; Pinazo-Hernandis, 2020; Valero, Vélez, Durán, Torres y Portillo, 2020) han señalado que dentro de los grupos etarios que se vieron más afectados por el COVID-19 se encuentra la población adulta mayor, tanto por vulnerabilidad fisiológica como en aspectos mentales y emocionales.

Costa Rica no fue la excepción a los datos presentados, pues según la información del Ministerio de Salud (2021), se contabilizaron al mes de mayo 273.714 casos de COVID-19, de los cuales 19.415 correspondieron a personas adultas mayores. En relación con los fallecimientos que se contabilizaron a esa fecha, hubo 3.547 decesos de los cuales 2.350 eran personas adultas mayores; es decir, la mortalidad para esta población en el país llegó a ser del 68% para dicho grupo etario.

Ante esto, el proyecto propuso y desarrolló la conformación de una *comunidad virtual* que procurara, además de aprendizajes sobre la adultez mayor, un acompañamiento psicoemocional para los tiempos de crisis sanitaria y algunas de sus implicaciones. A continuación, se detallan las bases teóricas del proceso.

## 2. REFERENTE TEÓRICO

### a) Salud integral y población adulta mayor

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) es uno de los entes encargados a nivel mundial de definir y abordar la salud. Según esta organización, esta se entiende como “un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (p. 12). No obstante, la concepción de la salud en las distintas fases del ciclo vital es compleja y, por tanto, hay que ampliar la forma de entenderla. Según la Estrategia Nacional para un Envejecimiento Saludable Basado en el Curso de Vida 2018-2020, se propone la salud como parte de los derechos humanos, lo que implica que esta comprendería no solamente el bienestar

físico y mental, sino que desde el entorno político, económico y social se promuevan condiciones para que las personas lleven una vida sana, contemplando todos los factores necesarios para que esto sea posible (Ministerio de Salud, 2018).

Es claro, entonces, que la salud está imbricada con condiciones contextuales y no solo depende de las acciones individuales. Por ello, si bien es cierto que la vejez implica condiciones *psico-bio-fisiológicas* diferenciadas de otros grupos etarios, no se puede hablar de la presencia inexorable de la enfermedad en esta población. Es necesario, así, cambiar la visión estereotipada de esta fase del desarrollo humano, y construir nuevas maneras de plantear y acercarse a la salud, de una manera más integradora.

Por ejemplo, se considera relevante plantear dentro de dicha discusión la noción que cada persona adulta mayor tiene sobre sí misma. La vejez implica una toma de conciencia sobre cambios en el cuerpo y la mente que se perciben como un “debilitamiento producido en el cuerpo en los ciclos vitales anteriores” (Urbano y Yuni, 2014, p. 101), lo cual podría experimentarse como una falta de confianza en las propias capacidades en dicho momento de la vida, afectando la percepción de autonomía. Es decir, las personas adultas mayores atraviesan un *trabajo* personal, que requiere del apoyo vincular y social, en relación con su autopercepción, de manera que no valoren estos cambios como negativos o avergonzantes, sino como parte del ciclo de la vida.

## **b) Salud mental y emocional**

Estudios a nivel mundial señalan a la población adulta mayor como una de las que padece con mayor frecuencia problemas en su salud mental (Tello-Rodríguez, Alarcón y Vizcarra-Escobar, 2016), lo cual se relaciona con lo anteriormente planteado. La Organización Panamericana de la Salud (2004) define la salud mental de la siguiente manera:

La acción combinada de numerosos factores biológicos, psicológicos, sociales y ambientales determinan que el individuo disfrute de un estado de salud psíquica o que sea afligido por trastornos mentales y del comportamiento. En el primer caso la persona es capaz de adaptarse a su circunstancia interna y al ambiente físico y social que lo rodea. En el segundo, su capacidad de adaptación se ve comprometida y su funcionamiento, tanto en el entorno inmediato de la familia como en el medio laboral y social, se encuentra entorpecido en diversos grados (p. 7).

Dicha forma de entender la salud mental genera algunos interrogantes contextuales y de definiciones, en especial en relación con la población adulta mayor. Se hace hincapié en la cita, específicamente, en el funcionamiento, sin clarificar qué se entiende con *funcionar*, tanto a nivel familiar, laboral y social.

Por su parte, Ginsberg (1990) plantea que es importante cuestionar el tema de cómo se entreveran aspectos relacionados con ideologías dominantes dentro de la concepción de salud mental, aludiendo más a un tema de normalidad. Para ello, recomienda entender la salud mental más allá del tema de la adaptación a valores sociales y a la deseabilidad social, pero en el entendido de que esta siempre va a estar vinculada a la realidad ambiental y material de las personas:

El estudio del hombre no puede desligarse de ninguna manera de la realidad social en que se desenvuelve y que impregna todos y cada uno de sus aspectos. Es de esta manera que sólo sobre la base de la comprensión y conocimiento de tal relación dialéctica (hombre-sociedad) puede comenzar a analizarse la salud y enfermedad mental del hombre concreto y presente (...) es indispensable reconocer la enorme importancia que tiene la estructura social del sistema capitalista y el proceso de alienación a que da lugar en el condicionamiento psíquico y aun físico del hombre (Ginsberg, 1990, p. 49).

Entonces, es imperativo comprender el ligamen de la salud mental y emocional de las personas en su etapa adulta mayor con las condiciones del contexto histórico, material, político y económico donde estas residen. Esta integración implica que se deben tener en consideración todos los aspectos de la vida de las personas para promover su salud integral -dentro de la cual se engloba la salud mental-, en la elaboración de políticas públicas, pero también en las relaciones sociales cotidianas, ya que en estos y otros ámbitos muchas veces reproducen prejuicios y estereotipos afectan a dicha población.

### c) Potencial traumático de la pandemia por COVID-19

Las situaciones que generan traumas se encuentran asociadas, dentro del imaginario social, a eventos como desastres naturales, guerras, sucesos criminales u otros con escalas de violencia individual o social muy visibles; no obstante, otros eventos y situaciones también tienen ese potencial, aunque con menos visibilidad.

En ese sentido, se retoma la concepción propuesta por Miller-Karas (2015), la cual indica que un trauma se trata de “la percepción por parte de un individuo de un evento como amenazante para sí mismo u otros” (p. 2). Asimismo, la autora señala que el trauma no solamente se experimenta de primera mano, es decir, puede tratarse de una *traumatización vicaria*, o sea, puede generarse también por presenciar o escuchar constantemente historias o experiencias traumáticas que han sucedido a otras personas. Este tipo de trauma es frecuente en personas que trabajan en labores de servicio, como personal médico, de enfermería, psicología, trabajo social, terapeutas, bomberos, cruzrojistas, rescatistas, entre otros.

Sumado a lo anterior, Cyrulnik (2003) menciona que “el trauma inscrito en la memoria forma parte de la historia del sujeto y le acompaña como un fantasma” (p. 19); lo cual refiere a que el desarrollo posterior al evento traumático en una persona sigue su curso, pero marcado por la *fractura* que esa experiencia dejó. En ese sentido, Martín-Baró (1990), subraya el hecho de que *trauma* en su etimología, significa herida, y desde la Psicología se refiere a una “vivencia o experiencia que afecta de tal manera a la persona que la deja marcada, es decir, deja en ella un residuo permanente” (p. 77). Hay un elemento adicional que este autor puntualiza sobre el trauma, y es su carácter dialéctico, haciendo énfasis en que la vivencia de la persona está atravesada, indefectiblemente, por el contexto sociohistórico, económico y político en que se encuentra. Refiere Martín-Baró (1990) con relación al trauma -cuyo carácter define como psicosocial-, que en este se encuentran imbricadas instituciones y aspectos grupales e individuales, que se deben tomar en cuenta para la comprensión de este, ya que

su misma naturaleza se alimenta y mantiene en la relación entre el individuo y la sociedad, a través de diversas mediaciones institucionales, grupales e incluso individuales. Lo cual tiene obvias e importantes consecuencias a la hora de determinar qué debe hacerse para superar estos traumas (p. 77).

Así, queda claro que los eventos traumáticos y sus consecuencias en las personas son mediados socialmente, y generan una marca o herida que tiene efectos en el desarrollo psicológico, emocional y físico de quien experimentó una vivencia de este tipo. Esta forma de entender un trauma permite ampliar la comprensión de situaciones que se considera tienen un potencial de marcar emocionalmente la vida de las personas.

Este trabajo considera que la pandemia mundial generada por el COVID-19 ha sido un evento masivo con un potencial traumático para todos los grupos etarios, tal como lo señalan Martínez-Taboas (2020), ya que ha existido un impacto innegable en la salud, particularmente en la mental, de las acciones tomadas por los países a lo largo del mundo para minimizar el impacto del virus, enfatizando que “en ausencia de las relaciones interpersonales significativas, los trastornos de ansiedad y depresión surjan o empeoren” (p. 145).

Esos resultados se complementan con otros que indican que este tipo de afectación se relaciona con la sensación de temor y a las medidas de cuarentena y confinamiento tomadas por gobiernos de muchos países. Pinazo-Hernandis (2020) indica que con el confinamiento -que implicó reducción de actividad física y de actividades sociales-, se presentan otras afectaciones como problemas de sueño, aumento del deterioro cognitivo, impacto en el estado emocional y anímico, y la soledad, la cual tiene consecuencias en la salud física, psicológica y emocional de las personas.

Además, no se puede perder de vista que la población de personas adultas mayores es de las que ha tenido consecuencias más evidentes en la salud mental dado que la enfermedad generó miedos y cambios drásticos en las relaciones interpersonales, los cuáles afectaron de mayor manera a este grupo cuya capacidad de resiliencia pudo verse disminuida si existían condiciones previas de salud, que afectarían la respuesta inmunitaria y disminuirían la reserva funcional (Pinazo-Hernandis, 2020).

Así, es comprensible que una pandemia mundial, con una afectación particular en personas de mayor edad, generara en este grupo efectos traumáticos cuyas consecuencias pueden mantenerse por períodos indeterminados.

#### **d) Importancia del trabajo en red (familiar-institucional) ante la crisis**

A partir del establecimiento de la pandemia como un evento con potencial traumático para las personas adultas mayores, es necesario reflexionar sobre estrategias para aminorar los daños generados por sus efectos en la salud mental y emocional. Se parte de los planteamientos de Urbano y Yuni (2014), quienes refieren que durante la vejez las personas experimentan un proceso de *metabolización* de las experiencias vividas, a partir del cual se toma conciencia sobre su finitud y lo que ha generado y puede generar todavía para las siguientes generaciones a partir de lo que sabe.

Por ello, este grupo humano requiere vínculos y relaciones, en especial, con seres significativos que son los “depositarios de las energías amorosas transferidas en los productos gestados (...) y son los

otros significativos quienes mediante su recuerdo van a impedir que la muerte des-integre [sic] todo lo generado” (Urbano y Yuni, 2014, p. 97). Es decir, que para las personas adultas mayores transmitir esos legados -experiencias, ideas, aprendizajes, producciones de su vida, etc.-, a personas con quienes tienen vínculos afectivos les provee de sentido la existencia ante la finitud de su trayecto vital.

Así, las redes familiares se vuelven centrales para que el ciclo del desarrollo humano se cumpla satisfactoriamente, en especial, en lo que respecta a la salud mental y emocional de las personas. Estos vínculos afectivos también remiten a personas fuera del círculo familiar, por ejemplo, adultos mayores que conviven en un centro diurno o de cuidado o que participan en programas institucionales donde han generado relaciones de amistad. Estas también se consideran redes para esta población. Es claro que las redes sociales son primordiales para las personas adultas mayores, pues además de ser un apoyo material e instrumental son, sobre todo, un sostén emocional para ellas (Universidad de Costa Rica, 2008).

Una de las consecuencias de la pandemia fue la limitación en las relaciones sociales debido al distanciamiento físico, aspecto que afectó particularmente a las personas en período de vejez, ya que aumentaron “el problema preexistente de soledad y aislamiento (...) y las consecuencias en la salud de la desconexión social” (Callís-Fernández, Guartón-Ortiz, Cruz-Sánchez y de-Armas-Ferrera, 2021, p. 4).

Por tanto, es necesario establecer que es este “carácter relacional de nuestra existencia” (Butler, 2014, p. 48) lo que nos permite sostenernos en los momentos de mayor vulnerabilidad. Por ello, el alcance de estas redes en la cotidianidad de las personas adultas mayores, en especial en un contexto de confinamiento, aislamiento y distanciamiento físico, tuvo el potencial de sostener y promover los vínculos, que son necesarios en el desarrollo de esta etapa de la vida. En ese sentido, más allá de la vida privada, los programas institucionales que propicien las relaciones sociales, afectivas y relacionales de este grupo se vuelven imperativos para el cuidado de las personas en este período vital.

### 3. METODOLOGÍA

El proyecto de Acción Social del que se deriva el presente documento, ED2309 *Psicología y Vida*, se trata de una propuesta generada desde la Carrera de Psicología de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, que formó parte del Programa de la Persona Adulta Mayor de la Región de Occidente (PIPAMRO), que pertenece a la Coordinación de Acción Social de la mencionada sede universitaria.

El trabajo realizado tuvo un abordaje cualitativo que se fundamenta en la propuesta de la Sistematización de Experiencias (Jara, 2010), la cual plantea que la práctica social es la que brinda elementos para el debate teórico, en cuanto a que este último posibilite una acción transformadora. Es decir, se trabaja desde la conjunción de los aspectos, donde la praxis hace que “la dinámica real de los procesos” (Jara, 2010, p. 83), sea la que dirige las reflexiones que nutren, conversan o producen la teoría.

En ese sentido, no se trata solo de usar técnicas y dinámicas participativas, sino es más bien una concepción metodológica que guía el proceso a

partir de la práctica, o sea, de lo que la gente sabe, vive y siente; (...) desarrollar un proceso de teorización sobre esa práctica (...) [que] permite ir ubicando lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y parcial dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural. Este proceso de teorización debe permitir siempre regresar a la práctica para transformarla, mejorarla y resolverla (CEP-ALFORJA, 2010, p. 2).

Se parte de que lo que se construye en el proceso colectivo está fundamentado en las experiencias y vivencias de las personas adultas mayores, quienes, al compartir pueden crear redes y tomar conciencia de que hay otras personas que han vivido o están viviendo situaciones similares a las suyas. En esa línea, Andares, Herrera, Peña, Santos y Vera-Herrera (2017), señalan:

Solo desde el centro de nuestra propia experiencia adquiere su sentido pleno lo que sabemos, lo que compartimos y ejercemos para cuidar la vida. Y eso es lo que somos. (...) nuestra condición, nuestras circunstancias, nuestra historia y nuestros procesos actuales, son solo nuestros, de quienes compartimos el lugar donde existimos (pp. 196-197).

En cuanto a la población, se trabajó con dos grupos, uno en el 2020, conformado por 14 mujeres y 6 hombres entre los 55 y los 95 años, de la comunidad de La Paz en San Ramón de Alajuela; y otro en el 2021, donde participaron 23 mujeres y 2 hombres con edades entre 53 y 92 años, que vivían en San Ramón, Palmares, Naranjo y Grecia. En total, participaron 45 personas de la Región de Occidente costarricense.

La organización del curso estuvo basada en sesiones virtuales sincrónicas de frecuencia semanal. Se desarrollaron 20 en el año 2020 y 32 en el 2021, todas de corte participativo. De cada tema (ver Cuadro 1 y Cuadro 2), las personas brindaban opiniones y comentarios, y contaban sus experiencias. Asimismo, se realizaban actividades de integración de las temáticas abordadas, ya fuera en el espacio virtual o, posteriormente, desde sus espacios en casa.

**Cuadro 1.** Ejes temáticos del proyecto Psicología y Vida (Período 2020)

<b>I semestre 2020</b>	<b>II semestre 2020</b>
Ciclo de desarrollo humano: cambios en aspectos psicológicos y fisiológicos de la adultez mayor	Derechos de las personas Adultas Mayores. Ley 7935
Salud integral y salud psicoemocional	Inteligencias múltiples
Ejercicios físicos y ejercicios para la salud mental	La relación entre la salud y el entorno
Construcciones sociales alrededor de la vejez: revisando mi historia	Salud física y salud mental: ejercicios para mantener el cuerpo y la mente sanos
Mis redes de apoyo	Autocuidado en tiempo de confinamiento
Mis proyectos: generando y creando	Memoria, historias y tradiciones de mi comunidad
Autocuidado en el presente	Mis aportes a la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 2.** Ejes temáticos del proyecto Psicología y Vida (Período 2021)

<b>I semestre 2021</b>	<b>II semestre 2021</b>
Ciclo de desarrollo humano: cambios en aspectos psicológicos y fisiológicos de la adultez mayor	Derechos de las personas Adultas Mayores. Ley 7935
Mitos y realidades de este ciclo de la vida	Procesos de duelo: ¿cómo se puede entender y transitar mejor un proceso de duelo?
Salud integral y salud psicoemocional	Arte y salud integral
Ejercicios físicos y ejercicios para la salud mental	La empatía y la resiliencia: cualidades necesarias en estos tiempos
Construcciones sociales alrededor de la vejez: revisando mi historia	Memoria, historias y tradiciones de mi comunidad
Sexualidad integral: compartiendo saberes para vivir mejor	La empatía y la resiliencia: cualidades necesarias en estos tiempos
Interconexiones y vínculos: yo, mis relaciones y mi comunidad	Me comprometo conmigo: cuidado de sí y autocuidado

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la didáctica utilizada, se desarrollaron las siguientes herramientas:

- a) sesiones sincrónicas semanales por la plataforma Zoom y/o videollamadas telefónicas de seguimiento;
- b) creación de un chat en WhatsApp para la constante comunicación grupal. Este funcionaba para la comunicación sostenida, ya que, durante la semana, las personas fueron compartiendo impresiones sobre los temas, fotos de actividades que realizaban, entre otras. Esto hizo que las interacciones no se limitaran al momento de las sesiones sincrónicas, sino que ocurrían naturalmente en la cotidianidad;
- c) envío de material mediante el correo postal para el trabajo desde casa; y
- d) elaboración de -al menos- un proyecto generativo por cada participante a lo largo del año. Las personas recibieron un paquete semestral con materiales para desarrollar actividades en casa, de manera que pudieran aprender haciendo sobre los temas que se trabajaban en la semana. Algunas de las actividades desarrolladas fueron pinturas, la siembra de semillas y el cuidado del crecimiento de dichas plantas, reflexiones personales, elaboración de cuentos, juegos tradicionales para compartir entre las diferentes personas de la familia (juegos para promover relaciones intergeneracionales). Las personas participantes enviaban fotos al chat e intercambiaban experiencias e impresiones del material generado.

Para la recolección de la información, se grabaron las sesiones llevadas a cabo, se sistematizaron los resultados de las reflexiones grupales -mediante la transcripción textual-, y se generaron tres líneas analíticas para la discusión. Además, se recolectaron fotos, audios y vídeos de los envíos que las

personas participantes realizaron mediante el chat de WhatsApp como una evidencia de los proyectos y reflexiones generadas durante el proceso.

El proceso analítico desde la sistematización de experiencias conlleva que las personas participantes sean “observadoras de sus mismas prácticas y las observan y analizan, no solo para aumentar su conocimiento de ellas, sino para utilizar esos aprendizajes para generar nuevas formas de acción” (Monsalves, Días y Duarte, 2021, p. 21). De manera que, en el presente artículo se presentan algunas de las reflexiones de las personas a partir de las experiencias compartidas de cada eje temático abordado en el proceso, en contraste con la teoría.

#### 4. RESULTADOS

Los cambios necesarios para el desarrollo de proyectos de Acción Social en modalidad virtual requirieron replantear metodologías y formas de relacionarse en el ámbito educativo de extensión docente. En el caso del proyecto en cuestión, el trabajo virtual fortaleció la resiliencia de las personas participantes ante la situación de crisis mundial, y generaron relaciones que evidenciaron la riqueza de sus experiencias de vida y que motivaron su creatividad.

Uno de los principales resultados, fue el trabajo que cada participante eligió desarrollar a lo largo de cada semestre, denominado *proyecto generativo*. El proyecto respondió al concepto de generatividad planteado por Erickson citado en Urbano y Yuni (2014), que refiere a la “procreatividad, la producción y la creatividad” (p. 95), es decir, a la generación de nuevos seres, productos o ideas que se relacionan con la autogeneración, o sea, producirse a sí mismo en lo que se crea. En este caso, cada persona iba compartiendo los resultados a lo largo del año, mediante fotos, conversaciones y videos.

Entre los proyectos generativos llevados a cabo por las participantes había bordados, costuras, recetarios para heredar a las hijas, huerta de plantas medicinales u ornamentales, cría de gansos, pinturas, manualidades, libros de historias familiares, entre otros. El compartir los avances era motivo de interacción e interés constante en el chat y en las sesiones sincrónicas, lo que promovió intercambio de consejos, historias, compartir recetas, apoyo y motivación, así como conversaciones prolongadas durante la semana.

Se considera que la comunicación constante, el trabajo personal y el intercambio entre las personas mediante el uso de la tecnología permitieron que la población participante pudiera mantenerse unida y al mismo tiempo se mantuviera protegida dentro de su espacio familiar durante el confinamiento, creando redes vinculares que, a pesar de la distancia, representaron un soporte emocional que ayudó a atravesar los retos de este período.

A continuación, se presentan tres aspectos en que las construcciones llevadas a cabo a lo largo del año promovieron espacios seguros para hacer más llevadero el distanciamiento físico.

### a) Red afectiva virtual

Según Vivaldi y Barra (2012), el apoyo social se refiere a la cantidad de vínculos y relaciones que establece la persona con su red social, así como también la percepción que tiene esta sobre si dichas redes son significativas y le generan la sensación de apoyo.

El aislamiento, como se mencionó anteriormente, puso en riesgo la salud -física y mental- de la persona adulta mayor (Martínez y Campos, 2015), por ello, las interacciones y la percepción de vínculos sociales se volvieron centrales para mitigar algunos de los efectos de la pandemia, en especial, el distanciamiento (Huarcaya-Victoria, 2020). En ese sentido, a lo largo de cada año, en los grupos conformados desde el proyecto *Psicología y Vida* se promovió que las personas crearan un vínculo, a pesar de no compartir presencialmente. Lo anterior fue un logro para la experiencia, como es palpable a través las palabras de dos de las personas participantes:

Esta clase siempre me ha parecido muy linda, aunque sea virtual y a mí me parece que somos tan cercanas como si fuera presencial, ya les tengo mucho cariño a todas (Mujer adulta mayor 1, octubre 2021).

(...) la metodología nos hace sentir partícipes. Este curso nos permite una relación muy cercana, a pesar de ser por esta vía se siente uno muy cerca de la gente, nos permite expresar emociones, sentimientos, conocer lo que opinan otras personas, y eso nos ayuda a crecer y valorar a las personas que tenemos alrededor” (Mujer adulta mayor 12, noviembre, 2021).

Estos fragmentos denotan la importancia del trabajo grupal semanal, que permitió construir una red afectiva y de apoyo a pesar de la virtualidad. Además, las citas reflejan cómo la grupalidad fue un sostén para las personas en momentos de incertidumbre.

Respecto al distanciamiento físico, Sánchez (2010) aborda el tema de la hendidura que deja la ausencia corporal en las interacciones sin presencia física; hay una “dislocación de la vida” (p. 235), puesto que hay un proceso de separación con el cuerpo. Sin embargo, en la experiencia de este proyecto, la virtualidad también fungió como un espacio de conexión, tal como lo subrayó una mujer adulta mayor, quien lo manifiesta de manera esclarecedora: “Ha sido una experiencia maravillosa: es sentirse acompañada a la distancia” (Mujer adulta mayor 2, octubre 2021).

Otras dos personas también comentan al respecto:

A mí me queda la importancia de socializar: que, aunque no estamos presencialmente, pero compartimos este momentito. Que no nos aislemos porque eso nos ayuda a despejar nuestra mente (Mujer adulta mayor 21, septiembre 2021).

Es virtual, pero uno se siente con cierto cariño con todas, ya uno espera el martes para reunirse nuevamente (Mujer adulta mayor 16, septiembre 2021).

Así, queda de manifiesto que el tema de los afectos fue central, pues se percibió al grupo como red de apoyo. Varias de las personas valoraron la experiencia en tanto les generó diversidad de emociones que distinguieron como un “impulso” para seguir adelante: “Son cositas que uno comparte con todas las compañeras. Es una forma bonita de que nos ayuden a seguir adelante, tener entusiasmo por la vida, por cuidarnos, por hacer cosas que tal vez pensábamos que no las podíamos hacer” (Mujer adulta mayor 8, noviembre 2021). Otra participante expresa: “Yo también lo sentí

muy bonito, porque eso siente uno que está vivo, que todavía puede disfrutar de muchas cosas. Es como volver a vivir” (Mujer adulta mayor 13, septiembre 2021).

En ese sentido, siguiendo a Torres (2017), las emociones que se experimentaron -a partir de las redes sociales- crearon y recrearon la personalidad, permitiendo no solamente procesos de identificación y sentimientos de colectividad -cuando se reconocen las propias emociones en otras personas-, sino que además promoviendo la empatía (al comprender lo que podrían sentir otros), lo cual es fundamental para las relaciones y vínculos sociales.

Sumado a lo anterior, dos personas enunciaron vivencias en ese sentido: una se enfoca en la emoción que genera recibir un mensaje en el chat del proyecto: “Me agrada mucho este grupo, porque es una emoción cuando llega un mensaje. Es una manera de sentirse uno realizado” (Mujer adulta mayor 10, noviembre 2021); y otra habla de la posibilidad de conectar con alegría y pasar tiempo distinto en conjunto:

[Aprendí] que, con un poquito de disposición, de pensamiento positivo, del apoyo de otras compañeras, es posible expresar alegrías y no pensar en situaciones negativas. Lo sacan a uno de lo negativo para estar alegre, para divertirnos y reírnos un rato (Mujer adulta mayor 5, octubre 2021).

Se puede afirmar que, desde el proceso de participación, las personas generaron lo que se denomina “pensar en red” (Montero, 2012, p. 179), dado que el grupo reflexionó sobre situaciones, problemáticas y vivencias en relación con la adultez mayor teniendo en consideración los aportes de cada participante. La red implica, como señala la misma autora, una estructura en que las personas pueden encontrar “apoyo y refugio, además de recursos” (Montero, 2012, p. 174).

En este caso, las personas sintieron el grupo como un espacio de compartir emociones y de apoyo, por lo que, se puede afirmar que la experiencia del proyecto generó una *red afectiva virtual*, dado que, a pesar de no estar en presencia física, en el grupo comunitario se creó un afecto que les conectó emocionalmente y generó intercambios diversos entre las personas participantes.

## **b) Intercambio de saberes**

Se puede entender el intercambio o diálogo de saberes como el entrecruzamiento de diversidad de posiciones y miradas que se generan en las relaciones intersubjetivas (Pérez y Alfonzo, 2008). A través de este proceso se generan diferentes maneras de interpretar las realidades, lo cual enriquece la visión de mundo y el posicionamiento ante otras personas. Este, además, está muy asociado a la construcción de redes de apoyo, puesto que al sentirse en confianza se puede tener apertura con las otras personas y compartir con ellas. En esa línea, una de las personas participantes opina al respecto de sus vivencias dentro del proyecto:

La vida es un aprendizaje, todas aportamos algo. Todos los días aprendemos algo nuevo, es muy bonito compartir con todas las compañeras conocimientos, habilidades, sabidurías. Yo estoy muy satisfecha y contenta de sentirme una persona muy activa, eso me da vida, me vuelve a inyectar juventud. Este grupo nos ha permitido conocer a personas increíbles (Mujer adulta mayor 7, noviembre 2021).

Así, queda manifiesto que, en la experiencia grupal de *Psicología y Vida*, las personas adultas mayores pudieron reconocer y expresar satisfacción y aprendizajes a partir del intercambio con sus compañeras y compañeros de grupo. Varias mencionaron que se sienten “muy unidas y alegres” (Mujer adulta mayor 3, septiembre 2021) en el grupo. Esta unión se debe, según ellas, a que hay un aprendizaje conjunto y manifiestan cómo se vieron enriquecidas por los intercambios: “Me gustó mucho [el curso] y todo lo que las compañeras aportaron” (Mujer adulta mayor 6, noviembre 2021). Otra de ellas dice, en la misma línea: “Me llevo un gran conocimiento, he aprendido mucho de todas” (Mujer adulta mayor 7, noviembre 2021).

A partir de estos enunciados, se pretende enfatizar que el intercambio de saberes más que solamente transmitir información, se trata de un recurso que “fomenta la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud individual y colectiva” (Vásquez-Rizo y Calero-Cruz, 2020, p. 147).

En el caso de las sesiones sincrónicas, las personas participantes reconocen el aprendizaje que se genera de compartir experiencias y prácticas, tal como lo reseña una de las mujeres del grupo al referirse a lo que más le gustó de la experiencia: “Que todas participamos y damos nuestras opiniones y aprendemos de las experiencias de las demás” (Mujer adulta mayor 4, octubre 2021). También otra de las participantes expresa sobre sus compañeras y compañeros: “Son personas muy amables y a la vez muy comprensivas. Me ha gustado el grupo porque a través de ellas también adquirí conocimientos” (Mujer adulta mayor 3, julio 2021).

Es este ejercicio de *poner en común*, que se refiere a “compartir la tarea de tejer la trama en común”, remite a una dimensión política relacionada con evidenciar los “alcances prácticos del hacer cotidiano” (Díaz y Pinedo, 2021, p. 28) en la transformación de la sociedad. El intercambiar las vivencias hace que se construyan posibilidades de transformación en las miradas, reflexiones y acciones del día a día. De este ejercicio político se trata el siguiente apartado.

### c) Cuestionamientos y transformaciones

Por último, interesa recuperar las reflexiones, cuestionamientos y transformaciones que se generaron en las personas adultas mayores con respecto a los temas abordados en el proceso. Vinculado con el apartado anterior, se considera que el saber tácito se refiere al conocimiento que “se origina de la experiencia y está integrado a la acción” (Castellanos y Yaya, 2013, p. 3); es una reflexión que se genera haciendo. Existe también la reflexión *sobre* el acto, que es la que analiza lo ocurrido a posteriori, se trata de “tomar la propia acción como objeto de reflexión” (Castellanos y Yaya, 2013, p. 3) para valorar y aprender de lo vivido.

La experiencia denotó que entre más reflexión exista sobre las realidades que se viven (en vez de repetir muchos mitos que se producen y reproducen socialmente), es más posible que las personas actúen con el objetivo de transformar esas realidades (Freire, 2005). Esta transformación se lleva a cabo con miras de mejorar la propia vida y, además, de cambiar los mitos en las generaciones posteriores.

El proyecto procuró incidir en la reflexión crítica de ciertos temas que suelen invisibilizarse o presentarse como tabú en relación con la adultez mayor, por ejemplo, creencias sobre las (in)capacidades en esta etapa, el género, la sexualidad, el rol social de las personas adultas mayores, entre otros, tal como lo muestran los cuadros 1 y 2. Al realizar las evaluaciones cualitativas del proyecto, las personas adultas mayores expresaron que tuvieron la posibilidad de mirar con *otros ojos* las realidades vividas y su lugar en la familia, la comunidad y la sociedad.

Dado que la cantidad de contenido es vastísima, se presentan a continuación ejemplos seleccionados sobre tres temáticas específicas para ilustrar algunas de las transformaciones sentidas y expresadas por las personas durante el proceso. Primeramente, interesa el tema de los cambios en el modo de ver y vivir la adultez mayor, el cual tuvo un impacto directo en la vida de las personas, ya que modificó la manera de percibirse y de relacionarse consigo mismas, su cuerpo, su salud. Esto tuvo consecuencias en sus pensamientos, acciones y relaciones intra e interpersonales y queda explícito en las opiniones de un par de participantes del curso:

He aprendido esta tarde a no tener miedo al futuro, porque yo soy una que a mí me da miedo cumplir años, yo para el día de mi cumpleaños como que no deseo ni que me den regalos ni que nadie me salude ni nada, porque me da miedo por lo tanto que ha escuchado uno y todo eso. Pero hoy he aprendido que uno tiene que dejar esas cosas, vivir el día, vivir las cosas (...) (Mujer adulta mayor 4, julio 2021).

[Es importante] empezar por nosotras mismas, querernos a nosotras mismas, respetarnos a nosotras mismas, pero lo más importante proyectarlo, porque esas nuevas generaciones tienen que aprender a respetar, tienen que aprender que nosotros somos importantes y que tenemos muchas cosas importantes que dar, que ofrecer (Mujer adulta mayor 11, mayo 2021).

El segundo ejemplo que da cuenta de las reflexiones y las transformaciones dentro del grupo es el de otra participante quien menciona la utilidad de sus aprendizajes en cuanto al tema de la sexualidad integral. Ella indica que abordar esta temática fue importante pues los contenidos le permitieron ya no estar “jugando gallinita ciega” (Mujer adulta mayor 9, julio 2021), como le pasó a lo largo de su vida porque antes, según su experiencia, “todo era silencio” (Mujer adulta mayor 9, julio 2021). Esta imagen de andar *a tientas* revela una realidad sumamente triste sobre la vivencia de la sexualidad y el tabú en que se sumió desde hace siglos, en especial, para este período del ciclo del desarrollo humano.

Otra de las mujeres menciona sobre las reflexiones en ese tema específico durante este período:

Me ha gustado mucho la clase por el enfoque tan amplio sobre la sexualidad, que exactamente como usted lo dijo, no solo es el acto sexual, sino ese conjunto de detalles que hacen que una relación crezca, que la pareja se lleve mejor (Mujer adulta mayor 4, junio 2021).

Ahora, sobre el tema de comunicación asertiva, una de las participantes señala sobre los aprendizajes de que se lleva de la clase: “Aprender a decir las cosas, pero sobre todo aprenderlas a decir sin temor de herir a la otra persona, porque uno muchas veces tiene miedo de decir algo. Aprender a decir las cosas, pero que yo me quede tranquila, sin que sienta culpabilidad” (Mujer adulta mayor 4, julio 2021).

Los fragmentos anteriores dejan ver cómo examinar y debatir sobre temas de este momento vital, desde las vivencias y experiencias, posibilita otra comprensión, otra forma de actuar ante las

situaciones cotidianas y de relacionarse con otras personas. En definitiva, hubo cambios para las personas participantes gestados en las interacciones virtuales del grupo.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Sostener un proyecto de corte participativo en modalidad virtual durante el tiempo de pandemia no fue tarea sencilla, máxime porque mucha de la población adulta mayor participante no sabía utilizar redes sociales al inicio. No obstante, los resultados presentados dan cuenta de la importancia del trabajo realizado para construir un tejido conjunto de aprendizajes y de afectos. La *red afectiva virtual* donde cada una de las vivencias de las personas adultas mayores aportaba un hilo al tejido de la red fue, sin duda, un logro del trabajo realizado.

Se considera que, si bien es cierto que las redes de apoyo son factores protectores fundamentales para las personas adultas mayores (Universidad de Costa Rica, 2020), en tiempos de distanciamiento físico por la pandemia, su importancia se vio aumentada. Por ello, esta experiencia de conformar comunidad virtual fomentó tanto el cumplimiento de una necesidad de socialización que tienen las personas en este momento del ciclo vital, como el fortalecimiento de una red de apoyo, en un período específico -como lo fue la pandemia-, pues a pesar de la distancia, se tejió un acompañamiento de manera que la cercanía entre las personas era palpable.

Asimismo, siguiendo a Miller-Karas (2015), quien señala que los traumas sociales (guerras, cambio climático y, se puede agregar, pandemias), se procesan en comunidad, el trabajo con enfoque comunitario que se dio en el marco del proyecto durante la emergencia sanitaria se constituyó en un aspecto central para la recuperación y la resiliencia ante las dificultades y traumas de las personas participantes experimentados en ese período.

El intercambio o diálogo de saberes se considera otro de los alcances más relevantes del proyecto. Para Pérez y Alfonzo (2008) el diálogo de saberes se puede entender como “la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas” (p. 456). Se trata de que se visibilice la importancia *del otro* (como sujeto) en la vida social y comunitaria, lo cual en un contexto como el actual donde el discurso capitalista-neoliberal subrayan y fomentan la fragmentación comunal y un debilitamiento de soportes sociales, tal como indican Montenegro, Rodríguez y Pujol (2014), se convierte en una medida de resistencia y resiliencia.

Pero, además de lo anterior, en el grupo se sumó un elemento que nos parece central: el reconocimiento de los saberes (Argueta, 2012) de cada persona desde la mirada de las otras, y este es un acto político debido a su carácter de reflexividad: en el compartir mis experiencias me reconozco y me reconocen. Ese aspecto político deriva también en que, en este tipo de abordajes participativos desde la educación crítica, se posibilita, en mayor o menor medida, la transformación social. En ese sentido, Freire (1997) propone que el trabajo de la educación es central en cualquier población, pero los aprendizajes y transformaciones que de esta deriven tienen que ver con el tipo de comprensión que logren las personas, pues esta va a estar ligada a los comportamientos que se generen de los procesos educativos:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será (p. 102).

Tal y como se evidenció, desde el proyecto se hizo un esfuerzo para que las personas participantes construyeran personalmente y en conjunto, procesos de concienciación que potenciaran una nueva forma de percibir cada una de las fases del ciclo vital. Entre lo más relevante para llegar a esta toma de conciencia está encontrar la propia voz (que nace en la experiencia de vida) puesto que “decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es privilegio de algunos sino derecho fundamental y básico de todos” (Freire, 1997, p. 16).

Quienes participaron se cuestionaron sobre aspectos relacionados con la adultez mayor y su rol en la familia y la sociedad, aprendieron y conversaron sobre sus derechos y sobre la salud física y mental en este período. Así, se promovieron cambios en lo cotidiano, muchos de los cuales se reflejaron en los proyectos elaborados por ellas, y los intercambios tanto dentro del grupo como en otros ámbitos y relaciones interpersonales.

En síntesis, dentro de todo el proceso se destaca la comunicación constante, ya que el trabajo personal y el intercambio mediante el uso de la tecnología permitieron, de alguna manera, que la población pudiera mantenerse unida y al mismo tiempo se mantuviera protegida dentro de su espacio familiar en el confinamiento, creando *redes afectivas virtuales* que, a pesar de la distancia, representaron un soporte emocional para atravesar los retos de este período de crisis.

Finalmente, la experiencia desde la Acción Social colaboró con el fortalecimiento de la salud mental de las personas adultas mayores participantes, la cual se sabe que tiene una tendencia a la vulneración en este grupo etario (Martínez-Taboas, 2020). Este aporte del trabajo conjunto y en red incorporó la posibilidad de que las personas valorizaran, por sí mismas y en colectivo, sus saberes, promoviendo la resignificación de sus experiencias en entornos seguros y afectivos, lo cual es un aspecto imperante para un tránsito satisfactorio de la adultez mayor (Urbano y Yuni, 2014).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., Ugalde, M., Placeres, J., Mesa, C., Velasco, Y., y Jiménez, Y. (2021). Acompañamiento emocional en adultos mayores ante la COVID-19: una necesidad imposterizable. *Revista Médica Electrónica*, 43 (2), pp. 445-452. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242021000203159](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242021000203159)
- Andares, A., Herrera, E., Peña, H., Santos, J., y Vera-Herrera, R. (2017). *El libro de los saberes*. Ciudad de México: La Planetaria.
- Argueta, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Revista Integra Educativa*, V(3), pp. 17-29.
- Butler, J. (2014). Vida precaria, vulnerabilidad y ética de la cohabitación. En Saénz Tajafuerce, B. (2014). *Cuerpo, memoria y representación. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo*. Barcelona: Icaria Editorial.

- Callís-Fernández, S., Guarton-Ortiz, O., Cruz-Sánchez, V., y de-Armas-Ferrera, A. (2021). Estados afectivos emocionales en adultos mayores solos en aislamiento social durante la pandemia COVID-19. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 46 (1), pp. 1-6. Recuperado de <https://revzoilomarinellosld.cu/index.php/zmv/article/view/2491>
- Castellanos, S., y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325005>
- Centro de Estudios y Publicaciones CEP-Alforja. (2010). *Levantando velos. Presupuestos para la vida desde la mirada de la migración*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones CEP-Alforja.
- Consejo Nacional de la persona Adulta Mayor (2013). *Mitos y Estereotipos acerca del Envejecimiento y la Vejez*. San José: CONAPAM.
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas: Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz, C. V. y Pinedo, J. (Eds). (2021). *Poner en común. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/190>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Ginsberg, E. (1990). *Normalidad, conflicto psíquico y control social*. Xochimilco: UAM.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). “Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19”. *Revista Perú Med Exp Salud Pública*, 37(2), pp. 327-34. DOI: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Jara, O. (2010). *Trayectos y búsqueda de la sistematización de experiencias en América Latina 1959-2010*. San José: CEP-Alforja.
- Martín-Baró, I. (1990). “Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño” en Baró, I. (Ed.). *Psicología Social de la Guerra: Trauma y Terapia*. San Salvador: UCA Editores.
- Martínez, A. y Campos, W. (2015). Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, 36 (3), pp. 181-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=61941556004>
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental: ¿Qué Sabemos Actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4 (2), pp. 143-152. DOI: <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>
- Miller-Karas, E. (2015). *Building Resilience to Trauma. The Trauma and Community Resiliency Models*. New York: Routledge.
- Ministerio de Salud de Costa Rica (2018). *Estrategia Nacional para un envejecimiento saludable basado en el curso de vida 2018-2020*. Dirección de Planificación Estratégica y evaluación de las acciones en salud. San José: Ministerio de Salud.
- Ministerio de Salud de Costa Rica (2021). Ministerio de Salud. *Inicio*. Recuperado de <https://www.ministeriodesalud.go.cr/>
- Monsalves, S., Díaz, N., y Duartes, K. (2021). La sistematización de experiencias como estrategia para la producción de conocimiento y acción política. En Equipo DEI. *Transformar sistematizando. Producción de conocimientos y luchas emancipatorias*. San José: Editorial DEI.

- Montenegro, M.; Rodríguez, A. y Pujol, J. (2014). La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: De la reificación de lo común a la articulación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 13 (2), pp. 32-43.
- Montero, M. (2012). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Promoción de la salud mental: Conceptos, evidencia emergente y práctica*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *A framework for mental health and psychosocial support in radiological and nuclear emergencies*. OMS. Recuperado de <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015456>
- Organización Panamericana de la Salud (2004). *Situación actual de la salud mental en Costa Rica / Organización Panamericana de la Salud*. San José: OPS.
- Pérez, E. y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *EDUCERE Artículos arbitrados*, 12 (42), pp. 455-460. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569005>
- Pinazo-Hernandis, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 55 (5), pp. 249-252. DOI: 10.1016/j.regg.2020.05.006
- Sánchez, J. (2010). Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea. *Revista Nueva Época*, 23 (62), pp. 227-244. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960010>
- Tello-Rodríguez, T., Alarcón, RD., y Vizcarra-Escobar, D. (2016). Salud mental en el adulto mayor: trastornos neurocognitivos mayores, afectivos y del sueño. *Revista Peruana de Medicina Exp Salud Publica*, 33 (2), pp. 342-50. DOI: 10.17843/rpmesp.2016.332.2211
- Torres, L. (2017). Mente Extendida y Redes Sociales. Intersecciones Entre Cerebro, Entorno Social y Virtualidad. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (3), 545-556.
- Universidad de Costa Rica. (2008). *I Informe estado de situación de la persona adulta mayor en Costa Rica*. San José: Editorial UCR.
- Universidad de Costa Rica. (2020). *II Informe estado de situación de la persona adulta mayor en Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Urbano, C., y Yuni, J. (2014). *Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Brujas.
- Valero, N., Vélez, M., Durán, A., y Portillo, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión? *Revista Enferm Inv*, 5(3), pp. 63-70. DOI: <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i3.913.2020>
- Vásquez-Rizo, F., y Calero-Cruz, S. (2020). *La comunicación en la construcción del mundo social*. Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.
- Vivaldi, F., y Barra, E. (2012). Bienestar Psicológico, Apoyo Social Percibido y Percepción de Salud en Adultos Mayores. *Revista Terapia Psicológica*, 30(2), pp. 23-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200002>

