

Espacios en Blanco

Revista de Educación

DOSSIER

MIRADAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA

TENDENCIAS, REFLEXIONES Y PREGUNTAS

EDITORAS

SONIA RIVEROS (UNSL)
NATALIA VUKSINIC (UNICEN)
PAULA SPREGELBURD (UNLU)

36 VOL. 1

Serie indagaciones
Enero/Junio 2026



UNICEN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES



NEes
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación semestral del Núcleo de Estudios Educacionales 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 36 Vol. 1 ~ Enero/Junio ~ 2026

NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones N° 1, Diciembre 1994

Núcleo de Estudios Educacionales 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° 36 – Vol. 1 - Enero/Junio 2026

Revista semestral del NEES-FCH-UNICEN

INDEXACIONES:

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas CAICYT-CONICET.

LATINDEX Catálogo 2.0

QUALIS/CAPES - Brasil.

IRESIE - 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.

BINPAR - Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas.

EBSCOhost - Elton Bryson Stephens Company

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.

MIAR- Matriz de información para el Análisis de Revistas- Universitat de Barcelona.

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Nerina Menchón.

EDICIÓN: Natalia Cuchan - Natalia Correa - Natalia Vuksinic.

MAQUETACIÓN: Nerina Menchón - Daniela Ángeles Sisti.

DISEÑO DE TAPA: Natalia Vuksinic - Nerina Menchón.

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educacionales 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. Josefina Di Nucci

Vicedecana

Esp. María Alejandra Ballester

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

Secretaría de redacción

Dra. Natalia Vuksinic

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas -Brasil)
Alberto Martinez 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)
Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)
Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

NEES/CICPBA

COMITÉ EDITORIAL

Angela Ridao
Andrea Díaz
Marisa Zelaya
María de los Ángeles Fanaro
María del Carmen Rímoli
Sonia Araujo

EQUIPO EDITORIAL

Jorgelina Mendez
Mercedes Baldoni
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Natalia Vuksinic
Nerina Menchón
Daniela Ángeles Sisti

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Índice

Dossier – N° 36 – Vol. 1 – Miradas teóricas y metodológicas en la historia de la educación iberoamericana. Tendencias, reflexiones y preguntas

Presentación

Sonia Riveros, Natalia Vuksinic y Paula Spregelburg 11

Claves discursivas en la cultura material de la escuela

Agustín Escolano Benito 15

Biografías y sociabilidades: Aportes para el estudio de la vinculación entre maestras y cultura escrita

María Emilia Berardoni y Mariano Ricardes 27

Explorando el método biográfico en la historia de la educación: algunas reflexiones sobre su potencialidades y limitaciones

Valeria Martínez del Sel 43

Intelectuales y Universidad. Miradas historiográficas para la reconstrucción del campo pedagógico en San Luis

Sonia Elizabeth Riveros 57

Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk e a reforma da educação na América Latina

Roni Cleber Dias de Menezes 71

Comparación y circulación transnacional en el estudio de la historia de la escolarización moderna

Felicitas Acosta 85

Investigación en co-labor para el fortalecimiento y/o transformación de experiencias didácticas orientadas al abordaje de la palabra escrita en contextos de alfabetización avanzada	
<i>Maria Beatriz Taboada</i>	101
Necesidad de cierre cognitivo y aprendizaje: ausencias en la investigación y direcciones futuras	
<i>Maximiliano Luis Leiva y Jazmín Cevasco</i>	113
Vínculo afectivo de autoridad en la universidad: lo personal y lo político en la cinta de Moebius	
<i>Lautaro Steimbreger</i>	123
Haciendo lugar al estudio: posibilidades y desafíos en la educación de jóvenes madres	
<i>Nina Scopinaro</i>	143
Tipologías de las transiciones educativas intranivel superior de estudiantes que concurren a institutos superiores en las localidades de Bahía Blanca y Tandil. Una mirada descriptiva	
<i>Maria Soledad Boquín</i>	153
Trabajar en las instituciones educativas. Una reflexión acerca de las condiciones institucionales y sus efectos	
<i>Sandra Nicastro</i>	169
Lejanía geográfica, cercanía de motivos: un estudio de caso argentino-cubano en y desde la investigación (2014-2024)	
<i>Blanca A. Franzante, Carla Malugani y José Manuel Perdomo Vázquez</i>	181
Poemas en un aula de preescolar para combatir el bullying	
<i>Tany-Giselle Fernández-Guayana</i>	195
Percepciones de estudiantes secundarios sobre el futuro laboral y la continuidad de los estudios. Paraná, Entre Ríos 2023	
<i>Esteban Dario Castaño</i>	211
Prácticas constructivistas y uso de herramientas tecnológicas para la prevención del plagio académico en estudiantes de la Universidad de Guadalajara	
<i>Alfredo Leonardo Romero Sánchez, Alejandra Vega Rentería y Ana Karen de la Cueva de la Torre</i> ...	223

Summary

Dossier – N° 36 – Vol. 1 – Theoretical and methodological perspectives in the history of Ibero-American education. Trends, reflections and questions

Presentation

<i>Sonia Riveros, Natalia Vuksinic y Paula Spregelburg</i>	11
------------------------------------------------------------------	----

Discursive keys in the material culture of the school

<i>Agustín Escolano Benito</i>	15
--------------------------------------	----

Biographies and sociabilities: Contributions to the study of the link between teachers and written culture

<i>Maria Emilia Berardoni y Mariano Ricardes</i>	27
--------------------------------------------------------	----

Exploring the biographical method in the history of education: some reflections on its potential and limitations

<i>Valeria Martínez del Sel</i>	43
---------------------------------------	----

Intellectuals and the University: Historiographical Perspectives for the Reconstruction of the Pedagogical Field in San Luis

<i>Sonia Elizabeth Riveros</i>	57
--------------------------------------	----

Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk and Educational Reform in Latin America

<i>Roni Cleber Dias de Menezes</i>	71
------------------------------------------	----

Comparison and transnational circulation in the study of the history of modern schooling

<i>Felicitas Acosta</i>	85
-------------------------------	----

Articles – N° 36 – Vol. 1 – Jaunary/June

Co-labor Research for the Strengthening and/or Transformation of Didactic Experiences Aimed at Addressing Written Language in Advanced Literacy Contexts	
<i>Maria Beatriz Taboada</i>	101
Need for Cognitive Closure and Learning: Research Gaps and Future Directions	
<i>Maximiliano Luis Leiva y Jazmin Cevasco</i>	113
Affective bond of authority in the university: the personal and the political in the Moebius strip	
<i>Lautaro Steimbreger</i>	123
Making room for learning: possibilities and challenges in the education of young mothers	
<i>Nina Scopinaro</i>	143
Typologies of intra-level higher education transitions among students attending higher institutes in the cities of Bahía Blanca and Tandil: a descriptive approach	
<i>Maria Soledad Boquin</i>	153
Working in educational institutions. A reflection on institutional conditions and their effects	
<i>Sandra Nicastro</i>	169
Geographical distance, closeness of motives: An argentine-cuban case of study in and from research (2014-2024)	
<i>Blanca A. Franzante, Carla Malugani y José Manuel Perdomo Vázquez</i>	181
Poems in a preschool classroom to combat bullying	
<i>Tany-Giselle Fernández-Guayana</i>	195
High school students' perceptions on future work and continuing studies. Paraná, Entre Ríos 2023	
<i>Esteban Dario Castaño</i>	211
Constructivist practices and the use of technological tools for the prevention of academic plagiarism among students at the University of Guadalajara	
<i>Alfredo Leonardo Romero Sánchez, Alejandra Vega Rentería y Ana Karen de la Cueva de la Torre</i> ..	223

SECCIÓN

DOSSIER

36 - 1

S
I
A
E
SOCIADAD ARGENTINA DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Presentación

Presentation

*Sonia Riveros**Universidad Nacional de San Luis, Argentina* <https://ror.org/00mczdx43>

soniaeli.riveros@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9726-0452>DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICHEN/EB36-465>*Natalia Vuksinic**Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina* <https://ror.org/011gakh74>

nvuksinic@fch.unicen.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-7917-4414>*Paula Spregelburg**Universidad Nacional de Luján, Argentina* <https://ror.org/01yjy8p80>

paulaspreg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6761-0597>

Acceso abierto diamante

El presente Dossier compila trabajos que fueron presentados en el área temática de Historia de la Educación en el marco del V Coloquio de Investigación Educativa organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) y realizado en la Universidad Nacional de Rosario los días 7, 8 y 9 de agosto del año 2024. También cuenta con dos aportes de reconocidos investigadores del campo de la historia de la educación latinoamericana y europea. El espacio del coloquio fue creciendo a partir de los intercambios y producciones de orden teórico, metodológico e historiográfico que permitieron hacer balances parciales y reflexionar sobre el estado de situación de este campo de conocimiento. Allí, distintos relatos historiográficos abordaron las relaciones entre la dimensión local, regional, nacional e internacional, teniendo en cuenta las condiciones de producción de los problemas, así como los desafíos que se planteaban al estudiarlos.

Asimismo, la propuesta temática del Dossier busca dar continuidad a problematizaciones que exploran enfoques y abordajes alternativos en la investigación en Historia de la Educación y que fueron ya iniciados en esta publicación, en el Dossier de la Revista Espacios en Blanco N°18 (2008), que se denominó “*Nuevas preguntas, diversas miradas desde la historia de la educación*” y fue compilado por la Dra. Ana María Montenegro. En él, un grupo de investigadoras/res tanto de países europeos y latinoamericanos, como autores argentinos, se abocaron a explorar un abanico de nuevos temas, enfoques y corrientes historiográficas que impactaron sobre los interrogantes y la mirada que asumía en ese entonces la historia de la educación y los desafíos que el campo presentaba ante nuevas concepciones acerca de la temporalidad y los objetos de estudio.

En este marco, no podemos dejar de mencionar que este campo disciplinar se ha consolidado en Argentina y en otras latitudes, en un proceso de constante revisión y reflexión, tanto sobre sus perspectivas teóricas como sobre sus herramientas metodológicas. Si bien aún está pendiente un balance historiográfico que visibilice los

avances producidos en las diferentes escalas, la producción en los últimos años da cuenta de la constitución de una comunidad intelectual con sus rasgos identitarios, sus espacios de validación y la circulación de la producción, así como pautas de sociabilidad ya consolidadas. Sólo para referenciar algunas instituciones dedicadas a estos estudios en Argentina podemos mencionar a la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE) y el Centro de Estudios e Investigaciones en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR), radicado en la Secretaría de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Nacional de San Luis. Estas se suman a otras existentes en Latinoamérica -como la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, la Sociedad Chilena de Historia de la Educación (SOMEHIDE), la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE), entre otras- y en Europa -como la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), la Asociación Portuguesa de Historia de la Educación (HISTEDUP), etc.-, muchas de ellas integrantes de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Desde estos espacios comunes, no sólo se han gestado circuitos y redes de circulación de conocimiento sobre este campo disciplinar, sino que, en los últimos años, se destacan también otros equipos de ámbitos nacionales e internacionales que testimonian notables avances en redes y grupos de estudio.

Desde nuestra perspectiva, el crecimiento del campo no sólo consiste en un aumento cuantitativo de la cantidad de investigaciones y publicaciones, sino que se vuelve indispensable en la explicitación y profundización de la reflexión historiográfica que problematiza las herramientas y usos teóricos-metodológicos.

Como punto de partida para dicha problematización, y en un puente entre el Dossier de la Revista Espacios en Blanco N° 18 y este N° 36, el primer artículo, titulado *Claves discursivas en la cultura material de la escuela*, es el de Agustín Escolano Benito (España), quien viene clarificando desde su trayectoria y desde aquel dossier el uso de categorías que se imbrican en una perspectiva socio-cultural, con la etnohistoria, a partir de reconstruir la cultura material de la escuela. En esta oportunidad, su trabajo dialoga con debates contemporáneos sobre la necesidad de repensar la escuela desde su cultura empírica y material y desde el tiempo presente, contribuyendo a un giro historiográfico significativo. Su enfoque busca comprender a la escuela no solo como institución normativa, sino como espacio de prácticas, objetos y representaciones que configuran la experiencia educativa. El autor propone interpretar los objetos escolares como semióforos, es decir, portadores de significados culturales y simbólicos.

A partir de este giro en la mirada, más aferrada a la experiencia, se da lugar a una línea de investigación que acerca la historia a la antropología cultural brindando un novedoso campo de estudios acerca del pasado de la educación. En este sentido, el uso de la hermenéutica de los objetos como método interpretativo, fundamentado en la tradición de la historia cultural, la conceptualización y la solidez teórica convierten a este artículo en una pieza fundamental para comprender cómo se entrelazan nuevos y viejos debates en la historia de la educación.

En línea con algunas de las preocupaciones teóricas expresadas en el artículo anterior, pero desde otra perspectiva, el trabajo de María Emilia Berardoni y Mariano Ricardes se titula *“Biografías y sociabilidades: Aportes para el estudio de la vinculación entre maestras y cultura escrita”*. En él los autores realizan un rastreo por algunas definiciones y abordajes metodológicos que ofrecen no sólo el uso de la biografía sino también el concepto de “sociabilidad”, propuesto por distintas corrientes historiográficas, especialmente aquellas surgidas tras la renovación de fines del siglo XX. A partir de este relevamiento encuentran en el método biográfico una herramienta valiosa para reconstruir itinerarios educativos a través de la producción escrita de dos pedagogas, maestras y escritoras como son Julia Crespo y María Adela Luchetti. Ambas tuvieron una destacada actuación en el marco de la circulación, recepción y experimentación de ideas y prácticas escolanovistas entre los años 1920 y 1940. El artículo propone un análisis de los aportes del género biográfico para el estudio de las vinculaciones entre maestras/os y la cultura escrita, entendidas como prácticas sociales situadas históricamente y en interacción con otros. Desde una perspectiva historiográfica que se enmarca en el “retorno del sujeto” en las ciencias sociales, ofrece una reflexión teórica sobre la “cuestión biográfica” en tanto recupera la experiencia

individual y colectiva de las maestras como vía de acceso a las prácticas de lectura y escritura vinculadas a la cultura pedagógica de la época.

En este mismo sentido, el trabajo de Valeria Martínez del Sel, titulado *“Explorando el método biográfico en la historia de la educación: algunas reflexiones sobre sus potencialidades y limitaciones”*, se propone analizar el método biográfico tanto en su dimensión colectiva como en la de los itinerarios individuales en el campo de la Historia de la Educación. Para ello, explora la potencialidad de la prosopografía a través de un estudio de caso, en el cuerpo docente de la Universidad de Buenos Aires durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). La autora ofrece nuevas perspectivas para examinar el espacio universitario y los profesores, en tanto actores colectivos, pero también como individuos con trayectorias y vivencias particulares en el entramado de procesos históricos-educativos. Esta propuesta metodológica le permite discutir algunas interpretaciones clásicas acerca de la situación del profesorado universitario durante el primer peronismo.

Respecto de la universidad como objeto, el trabajo de Sonia Elizabeth Riveros, titulado *“Intelectuales y Universidad. Miradas historiográficas para la reconstrucción del campo pedagógico en San Luis”*, explora a modo de balance tres perspectivas historiográficas que abordan el campo de estudio del intelectual: la Historia Intelectual, la Historia de las Ideas y la Historia del Pensamiento. A partir de ello, se adentra en su recepción y circulación tanto en Latinoamérica como en Argentina. Esta cartografía le permite optar por un posicionamiento: el de una Historia del Pensamiento propuesto por Michel Foucault, para analizar el vínculo del intelectual con la universidad. Desde esta mirada, la autora se aboca a reconstruir el aporte de intelectuales provenientes del campo humanístico que se radicaron en San Luis y contribuyeron a sentar las bases de un legado pedagógico en la Universidad Nacional de Cuyo (1939) primero y luego en la Universidad Nacional de San Luis (1973). El uso de la hermenéutica textual a través de la recuperación de documentos de archivo, le permitió analizar discursos y prácticas de algunos intelectuales que aportaron a la enseñanza e investigación en la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, la Filosofía, la Didáctica y la Educación Comparada, pero además en la gestión dentro y fuera de la universidad.

También desde una trayectoria intelectual, el trabajo de Roni Cleber Dias de Menezes (Brasil) denominado *“Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk e a reforma da educação na América Latina”*, explora los sentidos y propósitos de las ideas e intervenciones en el campo educativo del compositor y pianista estadounidense Louis Moreau Gottschalk, uno de los mayores exponentes de la música en las Américas. El autor reconstruye no sólo su pensamiento y aportes al campo educativo durante su recorrido por Latinoamérica, sino que se adentra en las condiciones históricas de su accionar entre los años 1850 y 1860, en el que se desplegaron importantes programas liberales en el ámbito educativo impulsados por la burocracia estatal del momento y se asistía al “boom” de los movimientos independentistas, en países como Argentina, México y Brasil. Desde una mirada original el trabajo realiza aportes al campo disciplinar de la historia de la educación latinoamericana, desde un análisis particular sobre el corolario liberal en la agenda política y educativa de algunos países latinoamericanos durante el siglo XIX. El autor propone con un tono metódico vincular arte, educación e historia de la educación a través de la recuperación de la trayectoria de un intelectual de la música. Asimismo, invita a reflexionar sobre el estado de la educación del sur de su país natal a través de sus conciertos y recitales. La construcción metodológica que se construye en este trabajo no se cierra exclusivamente a fuentes de tradicional relevancia en el campo, sino que innova al explorar una diversidad de fuentes que se entrecruza además con el diálogo entre países y enriquece así la mirada del campo disciplinar en cuestión.

Por último, si hablamos de diálogo entre países, el trabajo de Felicitas Acosta titulado *“Comparación y circulación transnacional en el estudio de la historia de la escolarización moderna”*, examina enfoques que orientan el estudio histórico de la escolarización, con énfasis en el desarrollo de la noción de circulación transnacional como herramienta analítica. La autora puntualiza el análisis vinculado a la educacionalización de los problemas sociales y su carácter transnacional desde los orígenes de la escolarización moderna. Revisa los aportes del análisis histórico-comparativo, muestra cómo la convergencia entre educación comparada e historia de la educación transformó el estudio de la escolarización y analiza el tránsito desde la internacionalización

hacia la circulación transnacional como alternativa para comprender la movilidad y reconfiguración de saberes y prácticas educativas.

Desde una mirada del presente, atravesados por profundas transformaciones sociales, culturales y políticas que interpelan de manera directa a la educación, la historia de la educación se reafirma como un campo de conocimiento indispensable que ofrece herramientas fundamentales para desnaturalizar, interrogar supuestos y recuperar la historicidad de los problemas educativos, en función de comprenderlos críticamente y reconstruir sus sentidos. La perspectiva histórica permite así iluminar las condiciones de producción de los discursos actuales, identificar herencias, disputas y sedimentaciones, y abrir espacios para debates educativos más reflexivos y situados.

De este modo, este Dossier no solo da cuenta del dinamismo y la consolidación del campo de la historia de la educación en clave iberoamericana, sino que también reafirma su relevancia para el presente.

En síntesis, podemos decir que los trabajos reunidos en él abren nuevas problematizaciones, suman novedosos balances y una variedad de enfoques y metodologías a considerar no sólo en la renovación de modos y posicionamientos en la investigación en Historia de la Educación sino también en la posibilidad de ampliar la mirada nacional, federal e iberoamericana de este campo de estudio, en la revisión y el diálogo de temáticas, periodizaciones y fuentes. Esperamos sea un valioso aporte para quienes buscan asumir nuevos desafíos teóricos y metodológicos.

Claves discursivas en la cultura material de la escuela

Discursive keys in the material culture of the school

Agustín Escolano Benito

Centro Internacional de la Cultura Escolar, España

ceince@ceince.eu

 <https://orcid.org/0000-0003-2946-977X>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-466>

Recepción: 25 Octubre 2025
Aprobación: 11 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Las cosas materiales y sus representaciones registran claves discursivas de la experiencia escolar y son hoy para los historiadores fuentes de la microfísica de la cultura de las instituciones de formación. Mediante la hermenéutica de algunos objetos semióticos, este ensayo propone una vía para abordar la etnografía material de la escuela, operación que viene a ser una propedéutica de la cultura empírica de la educación institucionalizada, es decir, la base en la que se sustenta la pragmática pedagógica de la vida escolar.

Palabras clave: etnohistoria de la escuela, cultura material de la educación, sintetizadores matéricos de la educación formal, semiología y hermenéutica de la pragmática escolar.

Abstract

Material things and their representations register discursive key of school's experience and they are source of the microphysics of the culture of educational institutions for the historians. Through the hermeneutic of some semiotic objects this essay proposes a way to face the material ethnography of the school, an operation that wants to become a kind of introductory of empiric's culture of the institutionalized education, that is the base of the pedagogical pragmatic in school's life.

Keywords: history of school, material culture of education, material objects of formal education, semiology and hermeneutic of school pragmatic.

1. Resignificar la experiencia

La escuela es en primer término una institución construida a través de las prácticas que desempeñan los actores que cohabitán en ella y que se manifiestan en las materialidades que la conforman y que apoyan esas prácticas. Este ensayo se origina en el debate suscitado en nuestro tiempo en torno a la necesidad de repensar el sentido y la significación de la escuela a partir de su cultura empírica y material en el contexto más global de una historia de la experiencia, un enfoque que se ha hecho cada vez más necesario en las investigaciones acerca del pasado de los establecimientos de formación, dada la expansión a escala global de las iniciativas que tienen que ver con los centros de memoria y la museografía pedagógica. La vuelta a la experiencia a través de los objetos materiales y de las representaciones en que ha quedado materializada la vida de la escuela es un giro historiográfico saludable que requiere cuidadosos análisis.

Tal planteamiento sugiere la necesidad de relacionar la historia material con el amplio campo de la *empeiria*, bajo la exigencia de sustentar el trabajo académico en la seguridad metodológica que ofrecen las positividades, fuentes factuales para la construcción de una cultura pragmática de la escuela. Implica asimismo la introducción de un mayor rigor en la interpretación de los hechos asociados a las materialidades etnográficas. La nueva expectativa se suscita tras haber cuestionado la legitimidad, dominante en la historiografía de épocas anteriores, de los análisis de orientación teórica y política con que se examinó el pasado del mundo educativo, hasta que se problematizó el valor de los discursos tradicionales, y en parte también de los modernos, en los que se venía sustentando una determinada visión de la cultura escolar.

Las dos últimas décadas de investigación han tratado, sin embargo, de hacer visibles los testimonios factuales de la educación, y han explorado la posibilidad de descubrir en ellos las claves semióticas que puedan permitir comprender e interpretar la significación y el sentido implícito en las prácticas asociadas a los objetos y las representaciones, así como la relación afectiva de estos datos con los sujetos que los utilizaron. Tal hermenéutica no se ha llevado a cabo siempre con el rigor epistémico exigible a toda operación intelectual crítica, al no traspasar con frecuencia estos análisis el nivel de las descripciones etnográficas primarias y de las propuestas representativas, que se postularon en las exposiciones y los centros de memoria de la escuela que han venido ofreciendo una imagen pública del pasado de los procesos de la formación humana.

Hay que asumir que a la nueva generación de historiadores de la educación le ha correspondido, en la crisis de la posmodernidad, volver la mirada hacia fuentes que habían quedado en la marginalidad de los programas de investigación. Tales restos fueron más bien percibidos hasta hace poco tiempo como rastros residuales del mundo de la vida cotidiana en las instituciones pedagógicas, nunca relevantes para poder analizar, explicar y comprender el pasado de la escuela, un pasado que sólo era inteligible desde perspectivas históricas más culturalistas o sociales, e incluso más ideológicas, pero no en su propia realidad efectual.

Como han observado algunos analistas del pasado, los historiadores de la educación siempre se detuvieron en el umbral de la escuela, y nunca decidieron entrar en ella, al considerar tal vez que lo que en su interior pudo ocurrir en el pasado solo era un reflejo banal y efímero de las ideas o normas que quisieron fundar desde el exterior un modelo formativo y una determinada gobernanza de la educación. En el mejor de los casos, para la historia neoidealista anterior, estas fuentes se adscribían al grosero, restringido y prescindible mundo de la acción. De este modo, las materialidades solo eran curiosidades anticuarias que, en determinados supuestos, podrían recogerse en museos *ad hoc* o en los destinados a guardar el utilaje ergológico de los oficios de la vida cotidiana y de las artes del hacer –también del arte de la enseñanza–, para ilustración, cultivo y entretenimiento de una ciudadanía educada.

No obstante lo anterior, los historiadores de las últimas décadas introdujeron la sospecha de que incluso entre los papeles del archivo se veía asomar a veces la voz de las prácticas y la presencia soterrada de los condicionamientos materiales entre los que se desenvolvía el mundo de la experiencia en las instituciones de formación. Así se abrió paso entre nosotros la llamada etnohistoria, una línea de investigación que acercaba la

historia a la antropología cultural. La pragmática de la escuela estaba semioculta, pero subyacente, entre los papeles y entre los discursos y las normas, pero era todavía mucho más evidente en los objetos y las iconografías que estudiaban la antropología cultural de lo material y el llamado pensamiento visual. Así emergió la etnohistoria como una línea y campo intelectual de estudios acerca del pasado de la educación.

El conocido antropólogo Cohn, de la Universidad de Oxford, escribió en 1962 un lúcido artículo que tituló “Un antropólogo entre los historiadores”, en el que trataba de mostrar cómo este nuevo científico social podía tratar los materiales obtenidos en archivos, bibliotecas y museos sirviéndose del modelo del cuaderno de campo que formaba parte de su *habitus* académico. Él fue uno de los primeros en hablar de la etnohistoria, una línea epistémica que sugería desformalizar en cierto modo el trabajo intelectual y que invitaba a llevar a las aulas universitarias objetos e imágenes de las cosas, y no solo ideas y valores normativos. También aconsejaba observar los materiales y tejer con ellos un modelo interpretativo, que no tenía que ser coincidente con el que los historiadores tomaban como sistema de partida, ni con el orden cronológico convencional. Las preguntas históricas podían tener mejor respuesta en el cuaderno de campo sacado de la observación de las fuentes materiales que en la biblioteca o en el archivo. Y además, los historiadores podrían ampliar su horizonte hermenéutico si dialogaban con otros especialistas como los psicólogos, los médicos, los sociólogos y los antropólogos, un viejo consejo que curiosamente empieza ahora a cumplirse en los nuevos abordajes como los que se apoyan en la historia material, la antropología visual o la historia de las emociones (Cohn, 1962).

El presente trabajo quiere contribuir a desvelar esta laguna de la historia escolar, tal vez la más inexcusable por ser la que muestra sus señas de identidad del modo más visible: la cultura material de la escuela. Pero lo quiere abordar desde la intención de ahondar en el sentido y en los significados de los restos en los que ha quedado reflejada, como exponentes que son de una cultura implícita en ellos, esto es, como registros de las positividades que implementaron los procesos educativos. El análisis se inserta en el contexto teórico e historiográfico de una deseable historia de la experiencia: la que afecta a las materialidades en las que se dota de fisicalidad y simbolismo al conjunto de herramientas que acompaña al arte y oficio de la enseñanza y a la aventura humana del aprendizaje, aspectos ambos del máximo interés no solo para la historia educativa sino también para el conocimiento de las prácticas asociadas a la construcción antropológica del sujeto moderno, cuestión nuclear para todas las ciencias sociales.

La historiografía tradicional se apoyó sobre todo en textos, y de modo especial en las escrituras de los sujetos notables, no tanto en las escrituras ordinarias ni en las de los manuales del común de la sociedad, entre las que hay que contar las que se produjeron o circularon en el ámbito de la escuela. Prestó más atención, diríamos recordando a Foucault, a las palabras que a las cosas, olvidando que en todo discurso hay siempre implícito un modo de hacer, y que todo hacer se sustenta inexcusadamente en una relación que los sujetos entablan con los objetos materiales que ellos producen o con los que, aunque elaborados por otros, se relacionan. Este ensayo busca pues fundamentar la conexión que se da entre la experiencia, las materialidades y los discursos que contribuyen a la construcción de una cultura empírica de la escuela (Escolano, 2017).

2. El valor de las cosas

Las cosas son mediaciones entre las prácticas y los discursos. Foucault (1968) habló de la “escritura” de las cosas, ya que según él ellas mismas comportan un lenguaje, a través del cual “ocultan y manifiestan su enigma” (pp. 42-43). En toda obra humana, incluso en la intelectual, y desde luego en la pedagógica, hay una relación material y comunicativa con las cosas del mundo de la vida. Las gentes aprenden de sí mismas y de los demás, como señaló Sennett (2006), a través de las realidades materiales que producen o utilizan, o sea, de la cultura que en ellas se alberga. Más aún, como sugieren las obras de este acreditado sociólogo, las relaciones que los humanos entablan en la producción de los materiales son las que pautan los códigos de sociabilidad de los sujetos, es decir, los modelos de comunicación. Una escalera –el ejemplo objetual que elige Sennett para ilustrar lo anterior— solo puede ser fabricada e instalada *in situ* mediante una acción cooperativa de los

individuos que intervienen en su construcción y montaje, siendo al final este objeto estructural de toda casa el resultado de la interacción coordinada que fusiona su diseño de fabricación con los movimientos de los operarios que la instalan en el inmueble.

Algunos objetos de la escuela también se corresponden con esa misma lógica de producción y uso que subyace en todas las artesanías, y por eso comportan mensajes que hay que descifrar porque en ellos están los significados de la cultura que instrumentan. Estos materiales son, por un lado, el resultado de una obra hecha con pericia artesanal u oficio, pero tanto su diseño y fabricación como su instalación, así como el uso que de ellos se hace por parte de los enseñantes y los alumnos en las aulas, abocan a procesos de socialización que afectan a la operativa que los produce y a la *tekhnē* de quienes los utilizan. En estos objetos se encarna la relación existente entre la cultura material y los modos de relación social, y en ellos hay implícito un capítulo importante de la historia de la experiencia de la humanidad.

Guiados por el racionalismo extremo que afectó a todas las ciencias sociales, nos hemos resistido a aceptar la entrada en el universo académico de los saberes que procedían de esta cultura material que reside en las cosas, de las prácticas que se asocian a ella y de las tecnologías que la han producido. Algo ha cambiado en nuestra motivación y en nuestros discursos al girar los historiadores la mirada hacia estas positividades en que se plasma la cultura empírica de la escuela (Escolano, 2007; 2012). La reciente atención a lo material, hasta hace poco subestimado por su banalidad y obsolescencia, revela una notable desconfianza hacia la historia especulativa o pretendidamente emancipatoria que dominó en las humanidades, cargada de idealismo e ideología. Igualmente este giro de la mirada hacia las cosas muestra la intención de un cierto regreso a las fuentes primarias sobre las que los historiadores pueden efectuar preguntas etnográficas más o menos realistas y construir, a partir de las respuestas obtenidas, fundadas y sólidas interpretaciones acerca de los hechos de experiencia estudiados de la cultura empírica de la educación. A partir de estos análisis, los historiadores han podido constituirse en comunidades hermenéuticas que examinan e interpretan de modo intersubjetivo o dialógico la pragmática de la educación implícita en los restos materiales de la escuela del pasado y en sus representaciones iconográficas.

Los objetos e iconos de la etnohistoria escolar pueden ser concebidos como sintetizadores matéricos que condensan, en su aparente simplicidad manifiesta, las funciones que implementaron la cultura escolar en el plano de la acción y que ayudan a instrumentar la práctica pedagógica de los enseñantes y el aprendizaje de los alumnos en formación. Igualmente pueden ser valoradas estas fuentes factuales como fragmentos portadores de una semántica de significados culturales adheridos o implícitos que hay que elucidar y comprender como formas funcionales, estéticas y simbólicas encriptadas en su simple materialidad como soporte. Aquí radica justamente el valor de las cosas.

¿Qué nos pueden decir las materialidades de la escuela, o sus representaciones? ¿Para qué necesitamos recurrir a estos procedimientos arqueológicos al tratar de documentar la construcción histórica de la pragmática de la educación, esto es, la historia de la experiencia formativa? ¿Cómo integrar los análisis materiales de las cosas sin quedar apresados en el reductivismo etnográfico, en el lúdico colecciónismo acrítico, en la seducción por el atractivo estético que los objetos antiguos ejercen sobre la mirada de los contemporáneos, o en los viejos modos positivistas de una historia obsesionada por la recopilación de los hechos? ¿Por qué una historia material de la cultura escolar?

Una fiebre de historia anticuaria, rodeada de nostalgia, y de fetichismo, se ha desencadenado en las últimas décadas entre los historiadores, a juzgar por los centros de memoria y museos que han proliferado por el mundo. Hace unos años, el catálogo de museos pedagógicos de la Universidad de Illinois –publicación de referencia en la materia— ya incluía algunos centenares de centros que, en Europa y América principalmente, se ocupaban de reunir los viejos objetos de la escuela, de ordenarlos de forma museográfica y de exponerlos públicamente para la ilustración de los ciudadanos. En la actualidad el crecimiento de este tipo de centros se ha acelerado. Cada año aparecen nuevos museos o centros de memoria de la educación, reales o virtuales, locales, regionales o nacionales. Sociedades y redes nacidas en paralelo a este *boom* museístico legitiman las colecciones

reunidas, las exposiciones, los eventos académicos, las publicaciones periódicas o monográficas acerca de la materia.

Este nuevo desarrollo de la cultura material de la educación pone en valor a las cosas y aboca a la llamada educación patrimonial, al constituirse los museos que los custodian y exhiben en espacios públicos de encuentro cívico de los ciudadanos y de comunicación intergeneracional. Algunos académicos del sector han comenzado a observar que toda la historia de la educación, como disciplina, se está viendo invadida por esta corriente materialista –no siempre rigurosa y crítica— que afecta al mundo de la escuela, con perjuicio para otras líneas de investigación más complejas y también necesarias del campo intelectual de la formación en sus proyecciones culturales y sociales. Pero esta reivindicación no puede neutralizar el legítimo interés por los objetos que están en la base de la historia de la experiencia, una historia que se plasma siempre en la cultura implícita que reside en las cosas materiales y en las representaciones. La crítica histórica ha de tratar de integrar esta nueva vía de acceso al conocimiento en planteamientos intelectuales más complejos, pero reconociendo al mismo tiempo el valor cultural que poseen las cosas materiales.

3. Los objetos materiales como sintetizadores

En esta reconversión hacia lo empírico conviene asumir de entrada que los objetos no son meros dispositivos funcionales. La historia material se construye a partir de ellos pero va más allá de la simple analítica de las cosas que examina. En una reciente obra, que es en realidad un narratorio biográfico de un agente de difusión y animación cultural, autor de montajes museográficos, se profundiza en la interpretación de la carga semántica adherida a los objetos a través de su diseño, de su función y de su estética, que es en verdad la primera constatación del valor que poseen ciertas cosas como fuentes sintetizadoras de una cultura. Tomaré como pretexto algunas sugerencias de este trabajo, que considero a nuestros efectos sumamente sugerente, y con ello propondré, a modo de ensayo, alguna vía de acercamiento a las materialidades físicas que han acompañado a las experiencias vividas en los contextos reales de la escuela (Wagensberg, 2014).

Todo objeto que tiene éxito en su implantación y en la duración de su uso es una materialidad que se va cargando de cultura en el tiempo, y esta cultura suele ser la resultante de la fusión entre diversas valencias: la que afecta a su perfil (que sería su diseño formal); la que se asocia a su utilidad (funcionalidad que remitiría a su pragmatismo); y la que se expresa en su belleza (la dimensión estética de la cosa). Vitruvio decía algo parecido cuando evaluaba una buena arquitectura. Esta, para ser ejemplar, debería reunir la condición de la *firmitas* (solidez en diseño y estructura), el servicio de la *utilitas* (funcionalidad) y el valor de la *venustas* (belleza), tres atributos esenciales que seguramente son inherentes a toda creación humana que se exprese bajo formas empíricas o materiales, y también a las de los objetos que han entrado a formar parte del legado histórico de la cultura escolar.

Wagensberg (2014) alude en su ensayo, lleno de sutiles observaciones y comentarios, a que estas atribuciones pueden fusionarse. Belleza y funcionalidad, por ejemplo, se sintetizan en el diseño. Más aún, la belleza de un objeto radica a menudo en su misma practicidad. Podemos hasta percibir como fea una cosa que se presenta como bella pero que no es funcional. Al autor le llega a indignar incluso que un objeto que no funcione adecuadamente pretenda ser considerado bello. Concluye que, la mejor estética de un diseño, surge siempre de una función práctica bien resuelta. Toda utilidad contendría pues una belleza intrínseca.

El *homo habilis*, con el transcurso del tiempo llegó a fabricar hachas bifaces dotadas de una clara simetría, cualidad que no parecía añadir nada a la función esencial de la herramienta ideada por el primate humano pero que su inventor y productor estimaba como un valor añadido a la simple y burda materialidad. Lo bello puede a veces no ser útil necesariamente, pero todo objeto funcional que merece inventariarse en el patrimonio de las cosas útiles sí suele tener adherida una cualidad estética. El diseño no es por lo tanto un lujo añadido a la cosa material porque si es útil ha de tener siempre incorporada a lo material la belleza de todo lo que ha sido bien concebido (Wagensberg, 2014).

La cultura material de la escuela nos permite fijarnos en estos objetos sintetizadores o de fusión, en los que el diseño, la función y la estética se nos muestran integrados como sinergias. Cualquier escuela nos presenta en sus espacios vividos o representados multitud de objetos que han sido creados o adaptados para atender a necesidades específicas del cotidiano de la institución: edificios, pupitres, pizarras, murales, mapas, esferas, relojes, objetos de escritura, manuales, ábacos, retratos simbólicos, elementos de proyección... Estos materiales son funcionales en relación con las actividades que con ellos llevan a cabo los alumnos y profesores, pero también están dotados de una determinada semántica y de una estética que incorporan como atributos culturales, unos inherentes a su mismo diseño original y otros incorporados en los tiempos y espacios en que han circulado. Los primeros serían los atributos propios del objeto escolar. Los otros reflejarían la historicidad adherida en las metamorfosis sufridas por las cosas materiales para adaptarse a las exigencias de cada época, o las que han derivado de las diversas apropiaciones culturales. También existen diseños formales que, aunque con variantes históricas, muestran un determinado formato, en cierto modo algorítmico, que se ofrece como un *pattern* estructurante de la cultura física de la institución educativa.

Munari (2016), uno de los pioneros del arte proyectual, insiste en que el diseño de un objeto nace siempre de una necesidad, esto es, no es nunca una propuesta formal caprichosa. De la necesidad emerge un proyecto de concreción material y el orden lógico de su producción y modelado, basado en la experiencia y en la regla económica de lograr el mejor resultado con el menor coste y esfuerzo. Partiendo de este supuesto, un historiador de la escuela debería preguntarse, por ejemplo, por qué los pupitres modernos –nos serviremos de uno de los objetos escolares mejor definidos y con mayor grado de identidad y universalidad en el tiempo—sustituyeron en el tránsito del siglo XIX al XX a los bancos corridos y a otros muebles arcaicos que amueblaron las antiguas aulas, y que no resultaban ya funcionales en orden a cubrir las exigencias de la nueva organización colectiva, simultánea y graduada de la enseñanza.

Si observamos las dos fotografías de una clase que se muestran en este trabajo (la Imagen 1 correspondiente a una escuela elemental valenciana de finales del siglo XIX y la Imagen 2 a un cartel de la exposición del CEINCE, aunque procedente del Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva) podemos analizar los atributos que se pueden asignar a uno de los elementos materiales más característicos de la escuela: el pupitre. Y tras este examen, podemos interpretar los significados y el sentido que este común elemento adquiere en la cultura escolar. La modificación de diseño, de usos funcionales y de estética de este modelo respecto a otros muebles que poblaron las escuelas en el siglo XIX, sugiere que en este ciclo histórico se ha operado un cambio cultural que guarda relación con los procesos de modernización escolar que se produjeron en la España de entre siglos XIX-XX. Esto es aplicable asimismo a otros lugares de Europa y América.

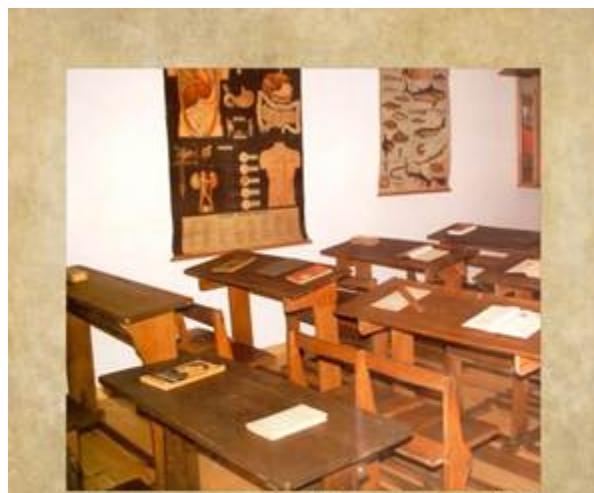


Imagen 1

Los muebles de la clase.

Escuela de niñas de la beneficencia valenciana (1898) regentada por monjas de congregación religiosa. Cerca de un centenar de niñas, un colectivo numeroso, están rigurosamente asentadas en pupitres. El nuevo mueble, diseñado para cubrir las necesidades de la enseñanza colectiva y graduada, permite este tipo de organización del trabajo.

Fuente: Exposición Permanente del CEINCE, España.



La bancada escolar

Las primeras introducciones químicas en el cielo y disciplinas e hijuelas en las terapias. Ellas son, además de aspectos experimentales, un lugar propicio para trascender, para evadirse y para fraguar una identidad personal. Son terapias mentales que impregnan ideas en la superficie quebrada y abierta que nos permiten que queremos vivir para que podamos ser lo que queremos o queríamos, como se nos impone en el cielo. La otra dimensión es la de las artes y el arte de la belleza y la belleza.

Imagen 2

Montaje del Museo de Historia de la Educación de la Universidad de Huelva

Ejemplifica un modelo genérico de aula escolar de los comienzos del siglo XX. La bancada escolar, mostrada sin alumnos, a sujeción, responde a la misma lógica geométrica y pedagógica comentada en el texto.

vacío, responde a la misma lógica geométrica y pedagógica comentada en el texto.

Como puede observarse, los pupitres que se ofrecen en una y otra imagen introducen una determinada geometría en la clase compatible con una utilización máxima y óptima del espacio del habitáculo, siguiendo en esto la ley económica de todo diseño inteligente antes comentada. Esta ocupación topológica facilita la ubicación ordenada y graduada de los sujetos, y solo deja libres en horizontal los espacios por los que han de circular los profesores y monitores que guían y controlan la actividad que se desarrolla en las aulas. Nada escapa

a esta planificación que no hace concesiones a la previsión de espacios libres y superfluos. Al fondo de una de estas imágenes aparece la tarima elevada, en la que puede situarse el enseñante para dirigir las operaciones de la clase y para ejercer su autoridad en la gobernanza de tiempos y movimientos de la enseñanza y el estudio, mientras los tutores se mueven por los pasillos controlando la actividad de las menores (en este caso niñas). Las paredes de los muros –todas ellas profusamente ilustradas (*horror vaccui*)— son soportes de láminas instructivas o de imágenes simbólicas (en un caso de carácter religioso) que decoran el espacio amueblado. Simetría, ordenación y jerarquización son los criterios dominantes en este hábitat equipado con pupitres.

Tal ecosistema es en realidad un aula adaptada a las exigencias de la enseñanza graduada y colectiva que se imparte en su interior y responde a la necesidad de organizar de otra manera el espacio destinado a la educación de la infancia, como otros modelos aplicados en el orden doméstico que analizó Archer (1966). El esquema sitúa a los menores de menor a mayor edad y estatura con pupitres construidos según índices antropométricos que se acomodan a la vez a los ciclos de la graduación escolar. Estos muebles facilitan al tiempo la enseñanza frontal desde el punto elevado en que se sitúa el maestro y la atención individualizada que cubren los monitores de apoyo. Quien ideó este modelo de pupitre a instancias de las exigencias del sistema dio origen además a un desarrollo industrial del objeto, esto es, a su producción en serie.

Munari (2016) analizó varias exigencias específicas de un modelo proyectual que pueden ser aplicadas a este elemento esencial del amueblamiento de una escuela primaria: utilización máxima y óptima del espacio disponible (observable en la ya comentada geometría del aula); iluminación ambiental adecuada a la función de aprendizaje (la luz bilateral que llega a la superficie de los pupitres); neutralización de ruidos interiores (asegurada por el anclaje de los muebles); circulación del aire (ventilación por ventanas y pasillos interiores); materiales saludables al tacto (superficie de madera). A estas podemos añadir otras características como la ergonomía que favorece la posición del asiento, la acomodación corporal correspondiente y la coordinación visomotora en las actividades de lectura y escritura que son las prácticas escolares más frecuentes. El modelo también responde a las exigencias de la higiene, reforzada aquí con la elevación del pupitre respecto de la superficie del aula y las condiciones ergonómicas anteriormente señaladas.

En otro orden de cosas, ambas aulas están dispuestas para favorecer un determinado tipo de sociabilidad. El modelo de pupitre bipersonal propone una interacción dual, aislando cada par de sujetos del resto del colectivo de la clase. En espacios anteriores, la relación entre los alumnos era menos definida, o si se quiere, más indeterminada. Ahora el pupitre moderno se convierte en un dispositivo de biopoder y control de los cuerpos y de una estructura colectiva del grupo que asegura el control de la población infantil sobre un pequeño territorio –el espacio del aula— en términos disciplinarios de vigilancia y seguridad, una versión de los mecanismos de poder y gobernanza que estudió Foucault, en este caso a escala de la microfísica del poder (2008).

El pupitre, además de comportar esta inteligencia implícita en su misma materialidad y en la organización del espacio escolar, puede implementar determinados nuevos modos de sociabilidad, facilitando prácticas formales y no formales de convivencia en el contexto de una definida cultura escolar. El modelo que aquí se ofrece, en las dos representaciones, aboca a lo que el semiólogo de Bolonia Sacchetto (1986), uno de los primeros analistas del tema, denominó la “escuela inmóvil”, un tipo de organización fixista que preanunciaba el taylorismo y que trataba de neutralizar cualquier movimiento espontáneo de los sujetos por su riesgo de ruptura con un orden que venía prefijado por el ojo panóptico del enseñante situado en el frontal de la clase. La etnohistoria podría examinar las persistencias e innovaciones que se dan en la pragmática de la escuela a partir de la observación de las tradiciones y cambios que se han ido operando en el diseño y disposición del moblaje de las aulas. El paso de estos esquemas de amueblamiento a los sistemas de mesas móviles, por ejemplo, se correspondería a una nueva orientación organizativa derivada del movimiento en favor de los agrupamientos flexibles y las escuelas abiertas que se ensayaron bien avanzada ya la segunda mitad del siglo XX.

4. Etnohistoria y pragmática de la escuela

Los útiles que nutren las colecciones etnográficas, o sus representaciones, nos suscitan estudiar la historia de la escuela a partir de estas concreciones materiales. Los objetos, una vez sustraídos de sus ámbitos de uso y ubicados en una exposición, en un museo o incluso en un catálogo, se tornan en objetos “semióforos”, esto es, se convierten en materiales que portan significados que hay que descifrar a partir de los indicios que sugieren al observador (Ginzburg, 2000). Estos significados se basan también en la historicidad añadida como plusvalía semántica a los objetos en su circulación por culturas y ciclos temporales diferentes.

A ello se ordena precisamente el conocido paradigma indiciario que el autor de *El queso y los gusanos* propuso como estrategia de investigación al estilo de Sherlock Holmes, un modelo heurístico que se sirve de la sospecha (la hipótesis abductiva en la lógica de Peirce) y de las huellas (las señales probatorias) para desvelar las claves subyacentes en los testimonios físicos y en los vestigios, síntomas e indicios que examina. Desde esta propuesta, los viejos objetos de la escuela, y también los nuevos, se concebirían, como sugirió Sacchetto (1986) en su citado estudio, como objetos-huella que cuentan cosas relevantes –no siempre bien conocidas— de nuestro común pasado formativo, y que de algún modo constituyen las fuentes documentadas con las que construir la misma historia de la escuela como institución social gobernada por prácticas empíricas en las que intervienen materialidades.

De algún modo, como advirtió Umberto Eco (1994) el historiador de la vida material puede incluso ver en un descampado inculto algún indicio de cultura, al igual que un detective podría descubrir una huella en un campo cultivado. Estas acciones son semióticas. Y la historia es una práctica intelectual semiótica por excelencia, toda vez que da nombre a los restos que le sirven de fuentes y se sirve de los indicios que observa para atribuir significados a las huellas de los objetos e imágenes que encuentra. A fin de cuentas, el relato histórico es una reconstrucción de los significados de las cosas del pasado a partir de las señales que ofrecen los testimonios que nos merecen credibilidad. Sólo otorgando confianza a este discurso narrativo e interpretativo trascendemos lo idiográfico y entramos a formar parte de una tradición cultural compartida (Eco, 1994).

La etnohistoria se comportaría en cierto modo como la ciencia médica que construye sus diagnósticos a partir de los síntomas clínicos observables en los enfermos, como el arte de la caza que se elabora a partir de olores, huellas y otras trazas o estelas que los animales dejan a su paso sobre el territorio, o como la estrategia del detective que basa su conocimiento en asociaciones y conjjeturas que suscitan hipótesis de relación entre ellas. Con estos miembros, e incluso con los que derivan de las formas mudas o silenciosas de los objetos e íconos y de los descubrimientos que proporciona el azar, la imaginación y la inteligencia creativa que Ginzburg (1994) acoge bajo el concepto y el nombre de *serendipity*, se construye la lógica de la investigación en el paradigma indiciario. Todas estas señales e indicios, como lenguajes y sistemas de significación que son, pueden conducir finalmente a la composición de un texto, así como a introducir el trabajo científico en el campo de la semiótica de la cultura.

Los objetos-huella poseen, además de estas marcas o señales, un poder narrativo, al servir de materiales en los que se apoya la construcción de relatos, y por eso justamente se transforman, diferenciada o conjuntivamente, en textos que, como escrituras creadas o dispuestas para examen, pueden ser leídos e interpretados en su forma y en los contenidos a que se asocian. Ya se sabe que fue White (1992) quien llamó la atención acerca del contenido de la forma, proposición que aludía no sólo a los modos de expresar la narratividad sino también a las transformaciones que los sujetos hacen en los textos que construyen y leen al apropiarse desde el presente de un pasado del que seguramente desearían haber descendido. De esta suerte, la nueva hermenéutica, de Gadamer a Ricoeur, y también de Foucault a Derrida, buscaría inscribir e interpretar los textos en contextos y en discursos, jugando con la semiología, y también con la fenomenología, el análisis de lenguaje (verbal e iconográfico), la arqueo-genealogía de las palabras y las cosas, la deconstrucción de la gramática visible y no visible en los objetos y el construcciónismo intersubjetivo (White, 1992). Por esta vía justamente los objetos de la escuela se ofrecerían como fuentes primarias de conocimiento en los procesos de elucidación del sentido que subyace en la cultura de la que son portadores.

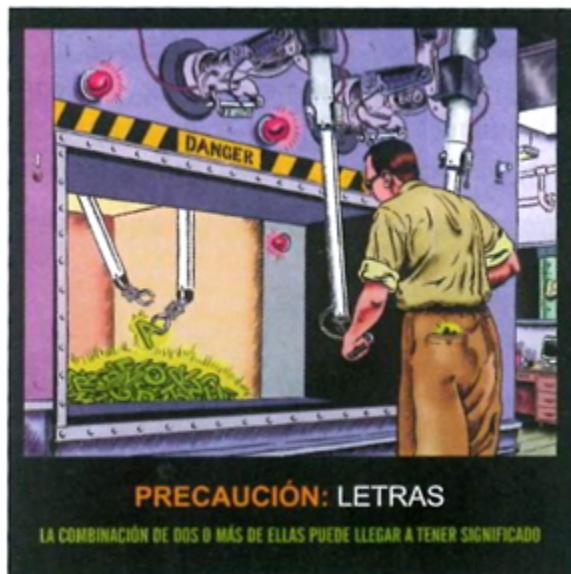


Imagen 3

Juegos semióticos con objetos e iconos.

El analista de los objetos del pasado puede proceder como sugiere el grafista español Miguel Brieva en la viñeta que se muestra. En el horno de la imprenta bullen las letras metálicas para componer textos. El letrero DANGER advierte al jugador que maneja las letras

con garfios imantados que la asociación de unas letras con otras puede llegar a producir significados. Lo mismo puede ocurrir asociando unos materiales con otros, una relación que abocaría a la creación de un "sistema de objetos", como vio Baudrillard (2010).

Fuente: Exposición Casa del Lector de Madrid, 2015

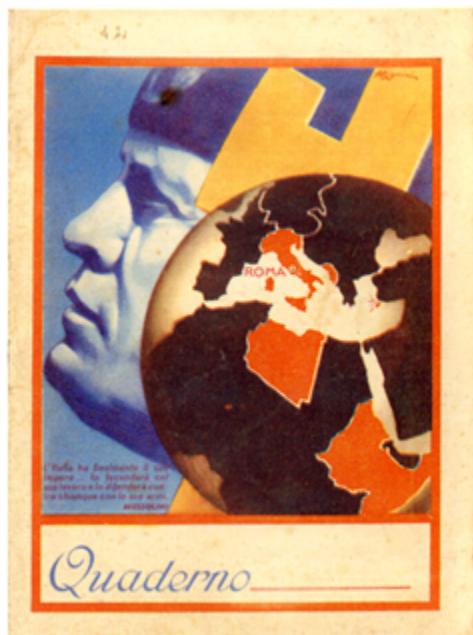


Imagen 4

Cubierta de un cuaderno escolar italiano del período fascista.

En ella el ducce Benito Mussolini expresa, bajo el lenguaje del sueño esférico que se representa, su ambición imperialista, un leitmotiv que acompañó la vida de la infancia escolarizada en la época del ventenio que precedió a la segunda guerra mundial. Sin duda todo un mitologema iconográfico.

Fuente: Cuaderno Escolar Italiano de 1922. Colección CEINCE, España.

El pasado ha dejado de sí mismo en los textos y objetos imágenes comparables a las que la luz imprime sobre una placa sensible, anotaba Benjamin (2005) recordando un escrito de 1930 de Mongland, y sólo el porvenir –no su presente— poseería los “reveladores” químicamente activos para poner de manifiesto el contenido y las formas de aquellos viejos clichés. Muchos de estos testimonios encierran pues un cierto sentido que los primeros lectores no podrían descifrar plenamente, responsabilidad que quedaría adscrita a los herederos del legado, o sea, a los historiadores (Benjamin, 2005). Ello nos invita ahora a desvelar la caja negra de los bienes que hemos recibido como patrimonio y nos previene a que tal vez nuestro tiempo tampoco esté en condiciones de percibir los rasgos y las consecuencias culturales del giro tecnológico que está generando una nueva revolución en los modos de producción y en los objetos e iconos de que se sirve la nueva cultura de la escuela. Esto es obvio, aunque tampoco hoy sería acertado sostener que el desvelamiento de los códigos que están implícitos en las huellas del pasado pueda ser tan objetivo como el que se derivaría de un revelado mecánico de los clichés conservados que hemos recibido. No hay que olvidar que, como ha puesto de relieve la teoría de la recepción, tales lecturas y apropiaciones están sujetas también a procesos de subjetivación y adaptación, siempre determinados por la perspectiva hermenéutica pluritópica de la diversidad, la que aplican los sujetos y los grupos que leen e interpretan los restos arqueológicos de la escuela tradicional y los lenguajes que acompañan a sus fuentes materiales.

El descifrado pues de las señales que nos envían los objetos-fuente del pasado es una operación sujeta en todo caso al consenso o a la percepción de la diferencia que deriva del juego de la intersubjetividad de las miradas e interpretaciones. Su lenguaje es exponente, afirma Gonçalves Vidal (1999), releyendo a Michel de Certeau, de una mezcla semántica entre el intento de recomponer sus usos y significados originarios y todas las interpretaciones posibles que derivan de otros registros y otras atribuciones. No hay que olvidar que, como advirtió Tanizaki (2023) en su sugerente ensayo *Elogio de la sombra*, “la forma de un instrumento, aparentemente insignificante, puede tener repercusiones infinitas” (p. 24). Los juegos de luz y sombra a que se someten los objetos en las exposiciones materiales o en sus representaciones iconográficas pueden suscitar perspectivas, contrastes, metáforas, relieves y otras muchas cualidades que diversifican el espectro semántico de las interpretaciones que construyen los sujetos. Esta es la lógica de la deconstrucción a la que invita la cultura simulacro de la que habló Baudrillard, una deriva exacerbada de la mimesis –la metáfora viva a la que alude Ricoeur— o de la semiosis *ad infinitum* de cuyos riesgos previno Umberto Eco (2000) al intentar definir los límites a que ha de sujetarse toda estrategia de interpretación.

Los historiadores de lo material nos movemos entre estos condicionamientos. Tratamos de buscar la relación de los objetos con sus contextos de creación y uso, intentando construir una especie de arqueología de las cosas ajustada a su genealogía. Pero también situamos los materiales en escenarios de distintos lugares y tiempos en los que aquellas invenciones se crearon y difundieron, tratando de analizar las sucesivas recepciones y metamorfosis de los objetos en otros escenarios en los que se utilizaron. Y, más aún, exhibimos estos restos arqueológicos en recreaciones museizadas determinadas culturalmente por la sensibilidad de nuestro tiempo. Finalmente, facilitamos una *didaxis* divulgadora entre distintos públicos, especializados o no especializados, lo que abre el círculo hermenéutico a múltiples lecturas e interpretaciones. De la interacción de todas las escrituras y lecturas posibles el investigador obtiene un complejo caleidoscopio de imágenes en espejos, sometidas a reflejos y refracciones múltiples que, aun a costa de notables deformaciones sobre las que ya advirtió Burke (2001) al referirse al análisis de las imágenes que representan lo objetual o material, abren el mundo de la escuela al escenario de una cultura compleja, sobredeterminada por las formas de representarla, que es preciso comprender, explicar e interpretar aplicando la oportuna semiología.

En el entrecruzamiento de todas estas operaciones analíticas se construye la historia de la pragmática de la escuela, que es en definitiva un capítulo –importante sin duda— de la historia de la experiencia humana, una nueva *gnosis* que afecta a la construcción de la subjetividad y de la civilización, y por tanto, a la antropología y a la historia misma en su conjunto.

Referencias

- Archer, B. L. (1966). *Systematic method for designers*. Londres, Inglaterra: Council for Industrial Designers.
- Baudrillard, J. (2010). *El sistema de objetos*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid, España: Akal.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, España: Crítica.
- Cohn, B. S. (1962). Un antropólogo entre historiadores. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 7, pp. 23-35.
DOI: <https://doi.org/10.29340/7.1395>
- Eco, U. (1994). Prólogo, en Lozano, J. *El discurso histórico*. Madrid, España: Alianza Editorial (pp. 9-14).
- Eco, U. (2000). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, España: Lumen.
- Escolano, A. (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero, España: CEINCE.
- Escolano, A. (2012). Prólogo, en da Silva, V.L.G. & Petry, M.G. (eds). *Objetos da escola*, (pp.11-18) Florianópolis, Brasil: Editora Insular.
- Escolano, A. (2017). *A escola como cultura. Experiencia, memoria, arqueología*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México DF, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población*. Madrid, España: Akal.
- Ginzburg, C. (1994). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ginzburg, C. (2000). *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia*. Barcelona, España: Península.
- Gonçalves Vidal, D. (1999). *A memória e a sombra*. Belo Horizonte, Brasil: Autentica.
- Munari, B. (2016). *¿Cómo nacen los objetos?* Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Sacchetto, P. P. (1986). *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sennett, R. (2006). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Tanizaki, J. (2023). *Elogio de la sombra*. Madrid, España: Siruela.
- Wagensberg, J. (2014). *Algunos años después*. Barcelona, España: Ara Llibres.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, España: Paidós.

Biografías y sociabilidades: Aportes para el estudio de la vinculación entre maestras y cultura escrita

Biographies and sociabilities: Contributions to the study of the link between teachers and written culture

María Emilia Berardoni

Universidad Nacional de Luján, Argentina

 <https://ror.org/01yjy8p80>

berardoni2@abc.gob.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-467>

 <https://orcid.org/0009-0001-9697-0188>

Mariano Ricardea

Universidad Nacional de Luján, Argentina

 <https://ror.org/01yjy8p80>

marienorcardea@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2811-219X>

Recepción: 06 Octubre 2025

Revisado: 12 Noviembre 2025

Aprobación: 21 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente trabajo analiza los aportes del género biográfico para el estudio de las vinculaciones entre maestras/os y la cultura escrita, entendidas como prácticas sociales situadas históricamente y en interacción con otros, que habilitan procesos de lectura y/o escritura. Se analizan definiciones y abordajes metodológicos sobre la “cuestión biográfica” (Bruno, 2016), específicamente a partir de una renovación historiográfica caracterizada por un “retorno del sujeto” en las ciencias sociales.

Se toma posición sobre el tipo de análisis, aportes y límites de las biografías y las relaciones de sociabilidad para el estudio de los usos de la escritura por parte de maestros/as. Para ello, se recuperan las trayectorias profesionales de Julia Crespo y María Adela Luchetti, pedagogas, maestras y escritoras que intervinieron en el campo pedagógico en el marco de la circulación, recepción y experimentación de ideas y prácticas escolanovistas en la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave: biografías, sociabilidad, maestras, cultura escrita.

Abstract

This paper analyzes the contributions of the biographical genre to the study of the connections between teachers and written culture, understood as historically situated social practices in interaction with others that enable reading and/or writing processes. It analyzes definitions and methodological approaches to the “biographical question” (Bruno, 2016), specifically based on a historiographical renewal characterized by a “return of the subject” in the social sciences.

It takes position on the type of analysis, contributions, and limits of biographies and the relations of sociability for the study of teachers' uses of reading and writing. To this end, it examines the professional careers of Julia Crespo and María Adela Luchetti, educators, teachers, and writers who intervened in the field of pedagogy within the framework of the circulation, reception, and experimentation of Scholanoivist ideas and practices in the first half of the 20th century.

Keywords: biographies, sociability, teachers, written culture.

1. Introducción

“...cada vida está sumergida en una determinada circunstancia de una vida colectiva” Fuente: (Ortega y Gasset, 1951, p. 35)

En el marco del Proyecto de Investigación “Maestros y maestras: partícipes y artífices de la cultura escrita en la ciudad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX”, perteneciente al programa Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina (HISTELEA) de la Universidad Nacional de Luján, recuperamos las trayectorias formativas y docentes de dos maestras y escritoras, atendiendo a sus repertorios de ideas y prácticas, procurando centrar nuestro interés en los usos dados a la lectura y escritura para intervenir en el campo pedagógico en el marco de la implementación de reformas escolanovistas desde organismos estatales, entre las décadas de 1920 y 1940.

Analizaremos definiciones y abordajes metodológicos de la historia biográfica y del concepto de “sociabilidad” propuestos por distintas corrientes historiográficas, especialmente aquellas surgidas tras la renovación de fines del siglo XX, con el objetivo de identificar sus aportes y límites para estudiar las trayectorias de maestras y maestros en relación con la producción, circulación y apropiación de saberes letrados. La selección bibliográfica presentada, deliberadamente parcial, no pretende abarcar toda la extensa producción generada desde múltiples disciplinas. Su propósito es, más bien, delimitar un conjunto de referencias útiles y pertinentes para el campo específico de la historia de la educación y de la cultura escrita, desde el cual se orienta este estudio.

Desde la década de 1980, la biografía ha recobrado centralidad en la historiografía y en las ciencias sociales, en el marco de un proceso de renovación metodológica conocido como el “retorno del sujeto” (Loriga, 2012, p. 136). Este fenómeno se inscribe en un giro epistémico más amplio, hacia lo particular, lo subjetivo y lo cotidiano, que responde a la crisis de los grandes relatos estructurales, como el marxismo ortodoxo y el estructuralismo. En este contexto, la biografía se convirtió en una vía privilegiada para reinscribir la experiencia individual en el análisis histórico.

Para ello, recuperamos el estudio de los itinerarios trazados por las maestras Julia María Crespo y María Adela Luchetti. Los mismos permiten acercarnos a los modos en que intervinieron como autoras de textos escolares y pedagógicos desde diversas posiciones respecto a las instancias oficiales del gobierno educativo. Sus trayectorias ofrecen la posibilidad de indagar las redes profesionales y de sociabilidad en las que participaron para conocer las formas en que accedieron a los nuevos postulados pedagógicos y a las lecturas y traducciones que dieron marco a sus obras; como así también a las contribuciones que realizaron en el campo pedagógico y editorial de la época.

2. La Biografía en disputa: abordaje conceptual y teórico

2.1. Retorno del sujeto en tiempos de crisis historiográfica

A lo largo del siglo XIX y XX, la biografía ha estado condenada al rechazo por parte del saber erudito debido a su relación con lo emotivo, la intimidad y la implicación subjetiva. La frontera entre historia y biografía siempre fue incierta y terreno de disputas, “hasta el momento en que el pensamiento histórico llegó a su apogeo” (Loriga, 2012, p. 121).

Loriga (2012) traza un recorrido cronológico por los encuentros y desencuentros entre biografía e historia como formas de escritura. Un primer momento surge a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, con el impacto de la filosofía de la historia y el ataque al individuo que realiza Kant, al afirmar que la historia debe ir más allá de lo individual y pensar en términos sociales amplios. Hegel refuerza esta idea al considerar irrelevante la existencia concreta del individuo frente al relato histórico general.

A fines del siglo XIX, el surgimiento de las ciencias sociales y el afán de la historia por volverse científica la aleja aún más de la biografía. Esto implica abandonar lo individual en favor del “hombre medio” y estudiar solo lo objetivo, típico y comparable, ignorando las particularidades e imponiendo la impersonalidad como criterio de científicidad. En palabras de Loriga (2012), “los historiadores arrinconaron las acciones y los sufrimientos de los individuos para tratar de descubrir el proceso invisible de la historia universal” (p. 123).

Finalmente, Loriga identifica un tercer momento de tensión a mediados del siglo XX, cuando la historia pierde interés por el individuo. La búsqueda de objetividad y científicidad en las ciencias sociales lleva a uniformar el pasado, ocultando las diferencias individuales y despojando al sujeto de su existencia real. Esto fragmenta el relato histórico, convirtiéndolo en una suma de historias sin sujetos: lo cual implica un alto costo ético-político, vinculado al relativismo histórico.

Esta imagen se deterioró aún más con la crítica de la escuela francesa de los Annales. Desde la historia social, se atacó a la historia tradicional por reducir la historia a la política, los Estados y las élites; proponiendo una historia total, económica-social basada en las estructuras sociales, las representaciones mentales y los fenómenos de larga duración. Aunque incluyeron a los sectores populares, dominados y excluidos como “hombres comunes”, rechazaron la narrativa biográfica al considerarla centrada en episodios individuales y en la vida de “grandes hombres”, lo que la vinculaba con una historia tradicional, positivista y academicista. Argüello (2014) recupera desde este enfoque a Braudel Fernand, quien considera que los episodios individuales distraen de la “auténtica realidad objeto de interés” (el tiempo largo) y que el tiempo breve propio de la biografía corresponde a periodistas y biógrafos (Argüello, 2014).

En la misma línea, el materialismo histórico, considera que el condicionante fundamental de la vida social es la infraestructura económica, por lo que todo acento en el rol individual queda en segundo plano, lo que lleva a equiparar biografía con exaltación del individuo, y con ello, considerarla peligrosa por desviar la conducta política (Argüello, 2014). Esta desconfianza ante la dimensión individual no fue exclusiva de la historia social, sino también de otras perspectivas históricas, tales como la historia de las mentalidades interesada por lo cotidiano, automático y que escapa a los sujetos.

Un punto clave de esta vinculación entre historia y biografía, al que refiere Dosse (2007), es la creación del Observatorio de Biografía Histórica en 1999, en la ciudad de Blois (Francia), fundado por el historiador Lebrun. A diferencia de las biografías anglosajonas (que siguen día a día al sujeto biografiado sin jerarquización), las francesas son menos ambiciosas, pero se acercan a la ficción al preocuparse por la escritura literaria, adoptando una visión incompleta y preconcebida de la figura biografiada. Lo cual, deja en evidencia la tensión permanente entre voluntad de verdad y narración, entre realidad histórica y ficción literaria.

Otro punto relevante, lo señala Bruno (2016) al mencionar que en una de las obras colectivas de la Red Académica Europea “Teoría y práctica de la biografía”; Burdiel y Foster (2015) invierten la posición de la noción “biografía histórica”, a “historia biográfica”, convirtiéndola en un área más de la historia (política, cultural, social, intelectual, biográfica), que guiada por una serie formulada y flexible de problemas históricos generales intenta explicar la singularidad de una vida individual, sin someterla a una relato que la anule (Loriga en Bruno, 2016).

De este modo, los trabajos referidos al método biográfico consultados coinciden en señalar que, desde la década de 1980 hasta la actualidad, se produjo una revalorización del género biográfico. Mientras se anunciable la caída de los grandes paradigmas explicativos y la muerte de los sujetos históricos colectivos, el género biográfico recuperó protagonismo y fue una de las formas posibles de “retorno del sujeto”.

La crisis de la interpretación marxista y del estructuralismo indujo a muchos historiadores a interrogarse sobre la noción de individuo y la valoración de las vidas de sujetos singulares como forma de abordar las temáticas históricas, iniciando un periodo de “acercamiento post-estructuralista” a la biografía desde las ciencias sociales y humanas (antropología y lingüística) en general, así como desde la historia en particular.

Estas nuevas aproximaciones cuestionaron las categorías totalizantes de clase social o de mentalidad entendiendo que reducían las acciones humanas a un subproducto de las fuerzas productivas. Al mismo

tiempo, los historiadores sociales, tradicionalmente más sensibles a la dimensión colectiva de la experiencia histórica, comenzaron a reflexionar sobre los destinos personales (Loriga, 2012)

Dosse (2007), por ejemplo, ubica a la biografía dentro de “la historia intelectual”, como sistema de interpretación, y destaca su contribución en los vínculos entre los individuos y el contexto. En la misma línea, George Duby se interesa por las significaciones, mediaciones simbólicas, creaciones culturales en la comprensión histórica post-factual desde la “historia de las mentalidades” (Argüello, 2014, p. 299). Por su parte, Roger Chartier y Peter Burke se distancian de la Historia de las mentalidades y de los estudios cuantitativos y apelan a nuevas fuentes históricas, para analizar las prácticas culturales y sociales desde la perspectiva de los actores históricos. Sus investigaciones se basan en fuentes escritas, como documentos legales, textos literarios, periódicos y correspondencia, además de fuentes no escritas, como artefactos visuales, objetos y prácticas culturales, ignorados por la historia tradicional. Estos autores comenzaron a cuestionar las formas de aproximación que brindaban explicaciones homogéneas del funcionamiento social y de los grupos, lo que llevó a reflexiones sobre la noción de individuo, los destinos personales, la relación entre la teoría general y los testimonios individuales (Loriga, 2012).

Existe un amplio consenso en que los responsables de este desenlace fueron los representantes de la microhistoria, sobre todo Giovanni Levi y Carlo Ginzburg, en tanto llevaron adelante una renovación en las formas de pensar quiénes eran los hombres y las mujeres pasibles de ser biografiados, a partir de la reducción de escalas y el estudio intensivo, cuestionando la ficticia homogeneidad del contexto del biografiado, es decir, de las instituciones, comunidades, grupos sociales, etc. De este modo, plantea Paula Bruno (2016), “la biografía individual o colectiva tenía algo similar a una lógica redentora en el trance de la historia macrosocial a la valoración de lo micro, lo individual y lo subjetivo, en sus diferentes expresiones” (p. 268).

En el plano nacional, la crisis del paradigma cuantitativo hegemónico y la recuperación de los enfoques cualitativos, se vio representada por la Renovación Historiográfica, iniciada por el Centro de Estudios de Historia Social a finales de los años '50, frenada por la dictadura cívico-militar eclesiástica de 1976 y recuperada a partir del retorno democrático de 1983. Esta renovación, al combinar la reducción de escalas con la biografía, buscó superar el agotamiento de los modelos macrosociales, indagar las relaciones sociales, las estrategias individuales y grupales, en una débil frontera con el microanálisis. En este sentido, el argumento compartido fue que si en el pasaje de lo macro a lo micro se recupera lo individual y subjetivo y se habilitan rostros y voces disgregadas; la biografía se presenta como una “fórmula eficaz” para “humanizar” las Ciencias Sociales y Humanidades (Bruno, 2016).

Además, esta renovación implicó un nuevo lugar para la biografía histórica: el tratamiento de nuevos objetos, la revisión de problemas clásicos, la utilización de diferentes instrumentos de trabajo que permitieron acceder a fuentes documentales privadas para superar las lagunas de información (Loriga, 2012). En su trabajo, Milano (2013) recupera ejemplos de biografías en la historiografía argentina reciente y considera que demuestran una “doble contribución a la renovación” debido al papel moral que juegan, permitiendo iluminar etapas, temas difíciles de analizar o poco explorados, a partir del uso novedoso de las pocas fuentes disponibles o a la utilización de un nuevo tipo de fuentes; a lo que se suma la posibilidad de cruzar resultados ya obtenidos en otras investigaciones.

Esta escala micro proporcionó vías posibles de indagación al reubicar al sujeto como punto de referencia desde el cual explicar y comprender los fenómenos sociales (Milano, 2013), priorizando situaciones, actividades o actores desconocidos en la historiografía (hombre común). Así, “La biografía en historia no se contenta con la unicidad de una experiencia, sino que intenta construir un trasfondo social y cultural más vasto” (p. 61). Sin embargo, a pesar de que la reflexión biográfica hacia los marginados y excluidos se ha extendido a toda la historiografía (historia oral, cultura popular, historia de las mujeres) en las dos últimas décadas del siglo XX; fue recientemente, desde la microhistoria, que se ha incorporado la perspectiva de género como objeto de investigación, al incluir categorías de análisis e historias de vidas o biografías de mujeres a fin de

evaluar, por ejemplo, el rol de la mujer, la incidencia de la dote, el papel de las hijas y viudas o los arreglos matrimoniales de siglos anteriores.

Al respecto, Milano (2013) advierte que a mediados de la década de los 70, con la finalidad de distanciarse de la historia económica y las estructuras sociales (historia objetiva), se experimentó un retorno al sujeto que lo contemplaba exclusivamente en toda su magnitud, cuestionando el status científico de la historia. Esta perspectiva define a la biografía solo como un “agradable repliegue”, un modesto instrumento que cumple una función de exploración preliminar al problema o una función ilustrativa/ornamental donde las hipótesis teóricas se establecen a partir de otros procedimientos de investigación, sin considerar la potencialidad biográfica para comprender la vida social (Loriga, 2012).

Así, la expansión de los estudios y las formas biográficas se presentaron como una de las diversas soluciones alternativas al modo de conocer el pasado frente a la búsqueda de respuesta a la crisis en la historiografía y la falta de resultados de investigación satisfactorios (Milano, 2013; Bruno, 2016).

2.2. La propuesta biográfica: perspectivas, modelos y enfoques

A partir de la contextualización del resurgimiento de la historia biográfica del apartado anterior es posible, siguiendo los aportes de autores/as como Dosse (2007), Milano (2013) y Bruno (2016), analizar algunas conceptualizaciones y clasificaciones en torno a la biografía.

Una clasificación biográfica es propuesta por esta última autora, Milano (2013), quien distingue tres modelos de biografía histórica del siglo XIX según el tipo de individuo biografiado. El más clásico es el modelo de los grandes hombres, que exalta a figuras excepcionales con un “rol cósmico” por su discernimiento y capacidad de liderar a las masas pasivas. Un modelo biográfico que cumplía una función ejemplarizante y moral (Argüello, 2014). Hacia fines del siglo XVIII y mediados del XIX, surge la biografía romántica, centrada en la intimidad del sujeto, alejándose de los hechos y mostrando cómo un hombre singular trasciende (Milano, 2013). En Argentina, obras como *Facundo* (Sarmiento, 1845) y *Belgrano* (Mitre, 1877) fundaron una historiografía orientada a construir una identidad nacional desde los “grandes hombres”.

En el siglo XX, este modelo se aplicó a líderes carismáticos o movilizadores de masas de la época, generalmente hombres (Lenin, Hitler, Gandhi, Che Guevara, Perón, entre otros), articulando fines académicos y comerciales. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo, este enfoque clásico de la biografía fue desplazado por el interés en el hombre común, representado por Ginzburg, Levi y Davis, como se ha mencionado más arriba. Esta transición marcó una “democratización del objeto de estudio, el abandono del gran hombre (...) por el individuo anónimo” (Milano, 2013, p. 61), tendencia vigente hasta hoy.

Dosse (2007) define la biografía como un subgénero híbrido lo cual da cuenta de los diversos tipos de tratamiento y combinaciones en su abordaje. En el mismo sentido, Bruno (2016) señala la dificultad de definir la biografía, dada su naturaleza híbrida y la multiplicidad de usos: “(...) hay una especie de falso consenso respecto de que la biografía es tal o cual cosa, o sirve o no para tal fin, que descansa en definiciones grises” (p. 270). Por ello, esta autora, insiste en la necesidad de diferenciar los usos que se hace en las experiencias de investigación de este concepto, en relación a si se trata de un género narrativo, un método de conocimiento o un recurso analítico. Estas modulaciones no son excluyentes, y muchas veces coexisten en un mismo enfoque.

Así, el uso del concepto de biografía como género refiere principalmente a los escritos que consideran la biografía como una forma narrativa, vinculada tanto al mercado lector como a formas literarias que oscilan entre la realidad y la ficción, carácter que descansa en una combinación entre la dimensión histórica y la dimensión ficticia del género biográfico. De allí que las biografías muchas veces despiertan recelo en los historiadores, quienes buscan delimitar con claridad las fronteras entre el conocimiento histórico y la narrativa literaria.

Una segunda definición del concepto, refiere a la biografía como un método biográfico, es decir, como herramienta de producción de conocimiento. Esta acepción abre el interrogante sobre sus implicancias

epistemológicas. Bruno (2016) en este punto se interroga “¿qué y en qué medida se puede conocer por medio del abordaje de una vida? (...), ¿qué implica contar una vida y qué nos dice la misma sobre determinadas cuestiones del pasado?” (p. 269). Esta perspectiva, que recupera aspectos de la microhistoria, busca generar conocimiento histórico a través del estudio profundo de experiencias individuales, con sus alcances y limitaciones.

La última definición del concepto se vincula al uso más extendido en el campo histórico, la biografía como recurso analítico o la “excusa”. Es decir, se utilizan perfiles, semblanzas o trayectorias como un medio para explicar procesos históricos, aspectos ya asumidos, apuntalar regularidades o cuestiones más generales, más que como un fin (Bruno, 2016).

Esta se podría vincular con la estrategia de aproximación biográfica que estudia al biografiado en su contexto, denominada por Gómez-Navarro (2005) como Biografía- contexto (p. 17) en la que el autor reconoce dos extremos: las biografías internas, que reconstruyen el personaje principalmente desde dentro, a través de su psicología, su carácter, su personalidad; o la estrategia contraria, centrando sus análisis en la obra del biografiado y en las aportaciones singulares de éste a las coyunturas históricas en que vivió. En ese caso sería una biografía externa, que traza su figura desde las actuaciones públicas, desde su obra, desde sus aportaciones originales al mundo en que vivió (p. 23).

De este modo, tomar una vida individual como elemento de análisis, no obliga a escribir una biografía del mismo modo, sino que se trata más bien de una puerta de entrada al contexto en el que ambos polos entablan una relación dialéctica para dar respuesta a resultados generales sobre la sociedad de pertenencia del individuo biografiado combinando las escalas local, nacional y trasnacional.

Para finalizar este apartado, nos parece importante recuperar el interesante planteo que realiza Loriga (2012) sobre la necesidad de pensar más seriamente el equilibrio entre destino personal y sistema social. Para este autor, la vida social aparece como un conjunto de círculos o grados en la que los individuos parecen como entidades híbridas, como puntos de intersección entre varias experiencias sociales (Loriga, 2012).

2.3. Espacios y redes de sociabilidad

Se considera como punto de partida la idea de que una vida y sus singularidades solo pueden comprenderse a través de la percepción exhaustiva del contexto histórico en el que se inscribe: “(...) una vida no puede comprenderse en forma individual sino conociendo también lo que hicieron sus coetáneos” (Ortíz Monasterio, 2018, p. 96). Tanto la historia como el/la historiador/a que escribe una biografía, no lo hace respecto de la vida individual, sino que ésta se encuentra inevitablemente interrelacionada con otras vidas.

El concepto de sociabilidad se ha convertido en una herramienta útil en el trabajo histórico y ha tenido un importante auge desde que el historiador francés Maurice Agulhon (2009) lo acuñó a finales de los años sesenta. En el estudio de la sociabilidad, que se da en diversos espacios y formas, además de la historia social, política y cultural, intervienen también la antropología cultural, la etnología de la vida cotidiana, la sociología del ocio, etc. Desde los primeros trabajos de Agulhon hasta la actualidad, la historia de la sociabilidad ha consolidado su desarrollo en las historiografías francesas e italiana y, también, en la de España (Montilla Salas, 2012).

Agulhon (2009) trata de distinguir el funcionamiento de la sociabilidad respecto al de la configuración de redes, que implican el establecimiento de vínculos asociativos, pero que no necesariamente significan el establecimiento de vínculos afectivos. La sociabilidad es algo más que el establecimiento de redes, y tiene implicaciones distintas. De acuerdo con el mencionado autor, las redes comparten con la sociabilidad la formación de vínculos, pero que son mucho más accidentales, de carácter informal e inestable, y se manifiestan en un agrupamiento mucho menos definido, más espontáneo y menos explícito (Guarín Martínez, 2010).

González Bernaldo de Quirós (2008) desarrolla algunos de los problemas sobre “*la pertinencia del objeto sociabilidad, tal como lo ha construido la historiografía contemporánea*” (p. 8). Para la autora, sociabilidad y red no son categorías analíticas intercambiables, se trata de dos fenómenos que conviene distinguir:

La sociabilidad remite a prácticas sociales que ponen en relación un grupo de individuos que efectivamente participan de ellas y apunta a analizar el papel que pueden jugar esos vínculos; la red ego-centrada remite a espacios de interacción social -del cual el tejido de la red da cuenta- que no implica que todos los individuos que participan a la red de ego se conozcan ni que comparten espacios de sociabilidad (p. 9).

El enfoque biográfico, al reconstruir trayectorias concretas, permite iluminar comportamientos y prácticas situando al sujeto en el entramado de relaciones que contribuyen a constituirlo. Al mismo tiempo, posibilita observar cómo, en determinadas situaciones históricas, ese sujeto puede ser analizado como individuo, es decir, como unidad diferenciada dentro de una colectividad, y como actor, en tanto portador de capacidades de acción, estrategias y márgenes de decisión condicionados pero no anulados por su contexto. En esta perspectiva, los estudios sobre la sociabilidad, o sobre las redes de sociabilidad, resultan especialmente útiles porque permiten explorar cómo los individuos, concebidos como nodos insertos en múltiples espacios, adquieren posiciones variables según la escala de análisis, lo que exige ampliar o reducir el foco y atender a las transformaciones en las formas y tramas de relación que los configuran. Así, esta aproximación abre la posibilidad de comprender a los individuos de manera relacional y de analizar cómo su participación en redes de sociabilidad produce lógicas de acción, solidaridades y prácticas que, en ocasiones, distinguen al actor histórico de las conductas esperables según el espacio institucional o social en el cual se desempeña (González Bernaldo de Quirós, 2008).

De acuerdo a lo propuesto por Sautu (2004), la investigación biográfica consisten en el despliegue de sucesos y experiencias de vida a lo largo del tiempo, situados en un contexto específico y vinculados a los cursos e historias de vida de las personas con quienes se han constituidos lazos sociales (Sautu, 2004, en Argüello, 2014). En otras palabras, la consulta a la vida de un sujeto particular conlleva a la identificación de redes de relaciones que permiten profundizar y enriquecer las reflexiones (Milano, 2013).

3. Vinculaciones del estudio biográfico con la historia de la cultura escrita

El momento de florecimiento biográfico que describimos en el apartado anterior, coincide con la constitución de la historia de la cultura escrita a partir de la confluencia de la historia de la escritura y la historia del libro y de la lectura en los años '90.

Concebimos la cultura escrita como el conjunto de prácticas sociales por las cuales los individuos o grupos participan en procesos de lectura y/o escritura y sus representaciones, construidas en variedad de contextos de interacción con otros y situadas históricamente en el interior de una cultura (Bottarini y Spregelburg, 2015).

La expansión de estos estudios se dio en el marco de la articulación de los aportes de disciplinas diversas, como la paleografía, la historia cultural, la lingüística, la crítica literaria, la historia de la edición y la historia de la educación, entre otras (Bottarini y Spregelburg, 2015).

La “Nueva historia cultural” centró su atención en los lenguajes, representaciones y prácticas para comprender las relaciones entre las formas simbólicas y el mundo social (Chartier, 2007). En las últimas décadas, algunos trabajos han desplazado el objeto de estudio hacia el público lector, que fue modificando su composición dejando de estar constituido mayoritariamente por hombres pertenecientes a las élites para ampliarse a sectores anteriormente excluidos: mujeres, niños y obreros (Lyons, 2012). Por otra parte, el estudio de la cultura escrita fue incorporando el estudio de los usos de la escritura por parte de la “gente común”, línea de investigación que fue planteada por Petrucci (1999) y desarrollada posteriormente por Lyons (2016).

Estos nuevos enfoques reorientaron nuestras preguntas sobre la participación de las maestras y los maestros en la cultura escrita y por su incidencia en las transformaciones operadas en ella. En suma, los enfoques

recientes de la historia de la cultura escrita, articulados con las posibilidades del método biográfico, permiten conceptualizar de manera más precisa la participación de maestras y maestros en la producción, circulación y apropiación de prácticas letradas. Este cruce abre preguntas sobre cómo determinados sujetos docentes, como individuos situados en redes de sociabilidad y como actores con capacidad de intervención pedagógica; utilizaron la lectura y la escritura para transformar su práctica y el mundo escolar que habitaban.

Con el fin de explorar estas cuestiones en profundidad, en el apartado siguiente presentamos el estudio de dos trayectorias docentes que nos permitirá observar, en casos concretos, la articulación entre biografía y cultura escrita, es decir, los usos y participaciones en la cultura escrita por parte de sujetos particulares, como podrían ser los maestros y las maestras situados en un contexto histórico específico.

4. Articulación conceptual en el estudio de las trayectorias de dos maestras y escritoras

La puesta en diálogo del enfoque biográfico con los aportes de la historia de la cultura escrita nos permite analizar de manera situada las experiencias de Julia Crespo y María Adela Luchetti. A través de sus recorridos docentes es posible observar no solo cómo se apropiaron de determinadas ideas pedagógicas, sino también cómo las transformaron en prácticas de lectura, escritura y difusión que contribuyeron a renovar la enseñanza.

Nos interesa remarcar la acción de estas maestras, como la de otras y otros docentes, en tanto productoras y difusoras de las ideas y prácticas, entendiendo que desde la experimentación pedagógica que llevaron a cabo desde el interior del aula, dispusieron el escenario para que esos cambios se oficializaran en el sistema.

4.1. Julia Crespo

Julia Crespo¹, estudió en la Escuela Normal de Maestras Nº 9 “D. F. Sarmiento” de la ciudad de Buenos Aires y egresó en 1920 con el título de Maestra Normal Nacional. Posteriormente, cursó el Profesorado en la Escuela Normal de Profesoras Nº1 “Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires, institución en la que obtuvo el título de Profesora en Ciencias (1923) y en la que se desempeñó desde entonces como maestra en distintos cursos de la Escuela de Aplicación². A partir de 1927, se desempeñó como colaboradora de la Regente María de la Paz Pita de Vergara, lugar desde el cual emprendió una reforma de la escuela inspirada en “El método Decroly aplicado a la Escuela activa” (Crespo, 1933a, p. 4).

En ese marco, Julia Crespo ensayó un sistema de enseñanza en base a los “centros de interés” en Primer Grado Superior y, recuperando dicha experiencia de trabajo, escribió el Libro de lectura “Motivos de la Granja,” publicado por la editorial Kapelusz en 1933. Conjuntamente, preparó una guía metodológica titulada “Centro de Interés: La Granja. Sugestiones para el maestro” para el correcto desarrollo del libro mencionado. En las indicaciones generales, expuso su crítica al estado de los edificios escolares, sin jardín de cultivo, sin campo de arena, con malos pupitres y “patios de recreo que respiran tristeza” (Crespo, 1933b, p. 4) y, sostuvo la necesidad de llevar a cabo la renovación de las prácticas en el aula.

La guía para el desarrollo del libro se presentó como una metodología práctica para la enseñanza de la lectura de acuerdo a las normas de una escuela renovada. En el libro explicitaba qué entendía por centro de interés, cómo se debía dividir el horario, la forma de agrupar las asignaturas, la función del maestro/a en la aplicación de los centros de interés, el rol que el alumno/a jugaba en el aprendizaje, los programas de trabajo de cada lectura, los trabajos manuales en el aula, algunos juegos relacionados con el centro de interés elegido y motivos para la ejercitación matemática (Crespo, 1933b).

Con motivo de la publicación de sus libros, la editorial Kapelusz envió a la autora un objeto impreso titulado “Algunos Juicios” en el que se recogían críticas sobre los valores generales, la concepción metodológica y el espíritu renovador que animaban estas producciones didácticas, “las primeras en el país basadas en los centros

de interés, ejes cardinales de la escuela activa” (S/A, 1933, s/p.). Entre los nombres que figuran en el documento se encuentran inspectores, directoras regentes y ex-alumnas de escuelas normales, así como diversos referentes del campo pedagógico como Víctor Mercante y Juan Mantovani³. La nómina de firmantes permite identificar la circulación de las ideas escolanovistas al interior de las Escuelas Normales y la incorporación de nuevas experiencias pedagógicas, textos y autoras/es con el propósito de renovar la cultura escolar en el espacio de la formación docente (Carli, 2004). En las cartas recibidas a raíz de sus publicaciones, o en sus conferencias como referente pedagógica, reaparecen algunos de estos nombres, como Mantovani y Cassani, quienes formaban parte de un grupo crítico escolanovista y que ocupaban cargos de relevancia en el sistema (Cucuzza, 2017).

Junto a estos escritos, y sintetizando el trabajo que venía realizando en el aula a partir de sus saberes como profesora de ciencias, elaboró unos cuadernos con cuestionarios para la enseñanza activa de la botánica titulados “Algunos conceptos y resultados prácticos de la aplicación de Daltonizando la escuela. Temas interesantes de botánica” (Crespo, 1933c), sustentándose en la experiencia desarrollada por Helen Parkhurst, conocida como el Plan Dalton.

En la presentación de los cuadernos explicaba que, al momento de conocer las obras y títulos sobre el plan Dalton, no había tenido la oportunidad de llevarlo a la práctica porque se hallaba al frente de Primer Grado Superior y consideraba que las alumnas eran demasiado pequeñas para que trabajar con el grado de autonomía requerido por el método. En 1932, ya como maestra de cuarto grado, inició la adaptación del mencionado plan en sus prácticas. El plan Dalton ofrecía un campo propicio para su tarea, pero era necesario salvar algunas dificultades. En relación con el espacio, transformó el aula utilizando imágenes y material didáctico, ajustándose en lo posible a la materia que indicaba el horario. Fijó plazos de una semana siguiendo su desarrollo en forma de cuestionario. Por último, para que el alumnado pudiera distinguir el orden de los asuntos, asignó cada tarea por medio de un cuestionario (Crespo, S/r).

Además de estas publicaciones orientadas a renovar la práctica pedagógica en el aula, esta maestra también escribió las letras y concibió la realización pedagógica del libro que publicó junto al músico Raúl H. Espoile, “Rondas breves y Juegos imitativos para grados infantiles” (Espoile, S/r). Esta obra fue publicada en 1934 por la editorial Kapelusz & Cía. En las primeras catorce páginas, la autora expuso el modo de realizar las rondas y los juegos imitativos, que podían recitar o cantar agregándoles una melodía ideada por el/la maestro/a o tomada de temas populares (Crespo, 1934).

Como autora de libros escolares, además del mencionado “Motivos de la Granja”, publicó hacia finales de la década el libro de lectura para segundo grado “Camino llano” (Crespo, 1937)⁴ y, a mediados de la década de 1950, “Rocío”, otro libro de lectura también para segundo grado (Crespo, 1957)⁵.

Julia Crespo no sólo escribió, también diseñó y patentó el pupitre escolar que podía agruparse y convertirse en una mesa poligonal. Este pupitre múltiple modificaba la organización del aula y la interacción del alumnado, ya que rompía con las filas de alumnas sentadas una detrás de la otra y fomentaba el trabajo en equipo. Estos conservaban la inclinación necesaria para la escritura, contaban con cajonero y un armario para guardar materiales didácticos y útiles de aritmética y geometría. Para las clases de trabajo manual, labor y dibujo, los pupitres se convertían en mesas hexagonales en las que trabajaban seis alumnas con comodidad.

Julia Crespo y María de la Paz Pita de Vergara, regente de la escuela, fueron invitadas en agosto de 1936 por Teresa Belmartino, directora de la Escuela Normal de San Nicolás, a dictar una serie de conferencias para difundir el trabajo realizado en la Escuela Normal N°1. En su primera conferencia, Julia Crespo señaló que fue el inspector Juan Cassani quien indicó la necesidad de trabajar siguiendo las nuevas orientaciones, “sugiriendo algunos libros y la conveniencia de adaptar a la psicología de nuestros niños, lo más interesante que ellos nos brindasen [...]” (Crespo, 1936a, p. 11). Posteriormente, mencionó algunos de los autores que leía y en los que sustentaba su práctica pedagógica: señaló haber leído un artículo de la Sta. Ana Berry publicado en La Prensa, recuperó propuestas de Juan Mantovani y citó fragmentos de Rousseau, Piaget y Decroly (Crespo, 1963a).

En su segunda conferencia describió los procedimientos utilizados en su grado para la enseñanza de las nociones de aritmética y geometría, algunos autores en los cuales se apoyaba para su trabajo eran: Artus Perelet, Gravis, Geard Bonn, Montessori, entre otros (Crespo, 1936b).

Las referencias y los actores mencionados permiten identificar el conocimiento de Julia Crespo sobre estas experiencias y propuestas innovadoras, tanto a través de la circulación de obras especializadas, extranjeras y nacionales; como, fundamentalmente, por medio de sus redes de sociabilidad entramadas en los puestos directivos del sistema. En el recorrido de su trayectoria permite constatar también las formas de articulación que realizó entre la interpretación y adaptación de nuevas ideas en sus prácticas pedagógicas dentro del aula, la reflexión sobre el desarrollo del método en sus prácticas de escritura y las propuestas metodológicas que difundió mediante textos y conferencias.

En síntesis, la trayectoria de Julia Crespo permite reconocer de manera nítida los modos en que una maestra pudo oficiar como artífice y mediadora de la cultura escrita en el sistema educativo argentino de la primera mitad del siglo XX. Su participación en espacios de formación docente, su inserción en redes de sociabilidad profesional y la apropiación de nuevos postulados pedagógicos se articularon con una intensa producción de textos escolares, guías metodológicas y materiales didácticos a partir de la cual buscó renovar las prácticas de lectura y escritura en el aula. La Profesora Julia Crespo hizo de la lectura y la escritura una herramienta para pensar, sistematizar y proyectar la experiencia docente, un recurso para incorporar, traducir, adaptar y transmitir saberes pedagógicos circulantes en el país y en el exterior. De este modo, su itinerario profesional evidencia cómo las maestras normalistas no solo participaron de la cultura escrita, sino que también contribuyeron a producirla, transformarla y difundirla, inscribiendo sus voces en un campo pedagógico en proceso de renovación.

4.2. María Adela Luchetti

María Adela nació en 1898 en Luján, provincia de Buenos Aires, en una familia de chacareros descendientes de inmigrantes italianos. Su infancia transcurrió entre el campo y la Escuela Rural N° 4 de Cortínez, donde cursó hasta tercer grado. Continuó sus estudios en la Escuela Primaria N° 2 de Luján. Desde allí, formó parte de un grupo de niñas que preparó la directora Adelina De María, para rendir examen en la Escuela Normal de Mercedes y justificar la creación de una Escuela Normal Popular en Luján.

Egresó como Maestra Normal Nacional en 1917 con el mejor promedio y rápidamente fue designada como maestra de 5to y 6to año del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Mixta “Florentino Ameghino” de Luján. Cinco años después fue promovida a regente desde donde organizó la práctica y la crítica pedagógica de las estudiantes normalistas.

En este tiempo se casó con Federico Fernández de Monjardín⁶ y continuó estudiando dibujo y pintura, teatro, dicción y educación física donde fue alumna de Romero Brest. Asistió durante tres meses a clases sobre Procedimientos didácticos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a cargo de Clotilde Guillén de Rezzano, figura clave del movimiento escolanovista en nuestro país. Aquí enriqueció su formación sobre el Plan Jena, el Plan Dalton, las ideas de Montessori, Fröbel y los métodos decrolyanos para jardines de infantes; los cuales pudo llevar a la práctica de manera concreta tanto en el Ciclo Normal como en el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Mixta de Luján.

Así, organizó la enseñanza por áreas de conocimiento en los grados superiores, promovió entre docentes y practicantes el uso de los métodos activos como el método por proyectos, los centros de interés y el método inductivo, privilegiando la observación, la experimentación y la actividad.

Entre las experiencias más destacadas se encuentran “La quinta escolar” (huerta) y “La Pajarera” para la cría y observación de aves. También incentivó la implementación del centro de interés “La Granja” en segundo grado superior, tomando como fundamento la obra de Julia Crespo mencionada y, en articulación con su visita al Instituto Alvear. Valoró enormemente las bibliotecas infantiles, las excursiones (museo, río, panadería, etc.) y

actividades extraescolares a través de clases de expresión artística, deportes y ejercicios físicos al aire libre, exposiciones pedagógicas y exposiciones de materiales didácticos, tareas manuales y domésticas.

Estas experiencias contaban con la activa participación de maestras de grado junto a practicantes, quienes asumieron un rol protagónico en la experimentación y validación de las propuestas. Para ello, propuso “La semana de prácticas”, que consistía en el dictado de clases continuadas por parte de estudiantes normalistas próximas a egresar, a la que se sumaban reuniones de crítica pedagógica, lectura y comentarios de libros, artículos y monografías sobre los procedimientos activos, no tratados en los cursos de pedagogía del ciclo normal.

Para estimular la creatividad docente y mejorar la práctica, en las reuniones con maestros de grado se conversaba sobre “ensayos de procedimientos nuevos”, “estudios de textos de lectura”, “uso del material de enseñanza” y hasta se implementó el “Libro de Iniciativas”, un registro institucional de propuestas del equipo docente. Entre estas figuraban: madrinas de escuelas, correspondencia interescolar, caja de ayuda mutua, fichas de practicantes y comisión para actos patrióticos (Tartaglia y Garabano, s/d). Asimismo, se fundó el Club infantil “Granito de Arena” donde los niños y niñas trabajaban autogestionados en asambleas sobre diversas tareas. Desde aquí se publicó en 1933 la revista escolar del mismo nombre.

En las memorias de la Regencia de 1936 menciona que fue norma de su gestión “mantener al día la preparación de los maestros y practicantes”, que aunque intervinieron en ensayos aislados; permitieron daltonizar algunos asuntos de Geografía y Ciencias naturales y dar clases en grupos.

En 1934 asumió interinamente la dirección de la Escuela Normal de Luján. Junto a otras docentes, impulsó visitas a jardines de infantes en la capital, con el objetivo de fundar el primero en Luján. El proyecto se concretó en 1936 y comenzó a funcionar con horario reducido en la Asociación Cultural Ameghino⁷ utilizando material Montessori importado de Italia. Luego, el jardín fue nacionalizado y se incorporó a la Escuela Normal como parte de su estructura educativa.

Paralelamente a su labor como regente y profesora, María Adela organizó desde el Gabinete de pedagogía de la Asociación Cultural Ameghino conferencias públicas dictadas por destacados referentes de la educación, la cultura y la política, principalmente vinculadas a la difusión del método activo; las mismas estaban dirigidas a docentes y estudiantes locales y de ciudades vecinas.

También realizó reseñas de publicaciones pedagógicas nacionales y extranjeras que fueron publicadas en los boletines oficiales de dicha asociación como guía de lectura para docentes y divulgación, que incluían síntesis, aclaraciones y sugerencias. Entre las obras reseñadas figuran: “El plan Jena” de Peter Petersen (1930), “El Plan Dalton” de Fernando Saenz (1932), “El método Decroly” de Amelia Hamaide (1927), entre otros. Años más tarde publicó su primer texto: una síntesis del ambicioso proyecto de reforma de Enseñanza Media impulsado por Juan Mantovani (1935). Estas acciones revelan su constante preocupación por la formación permanente del magisterio y la difusión del pensamiento pedagógico escolanovista.

En un contexto normativo dispar entre las escuelas normales, se interesa por escribir sobre la práctica y crítica pedagógica. El 1941 redacta el reglamento “La Práctica y la Crítica en la Escuela Normal de Luján”, el cual establece el trabajo entre regente, maestras de grado y practicantes del ciclo normal, organizado en tres etapas que incluyen: 1) Observación y planificación, 2) Ejecución y 3) Crítica, no como herramienta punitiva, sino formativa. Este reglamento se materializó en 1946 en su obra “Observación, Práctica y Crítica Pedagógica en la Escuela Normal Argentina”, reeditada en 1953. En ella, incluye un sumario cronológico de los planes de la enseñanza normal, puestos en vigencia desde 1870 hasta ese momento, e incorpora sugerencias para el aprendizaje de la Didáctica, la dirección de la Práctica y la Crítica pedagógica y planes analíticos para los practicantes o maestros que se iniciaban en la docencia. Allí afirmaba: “Se necesitan maestros que no olviden la teoría aprendida (...) porque la aplicación exige trabajo” (Luchetti, 1946, p. 128).

Luego de la segunda publicación de su obra, vuelve a tomar interinamente la dirección de la Escuela Normal, a la cual renuncia un año después para dedicarse a la docencia en diversas cátedras del ciclo normal: Historia

Argentina y Americana, Literatura, Castellano, Pedagogía, Didáctica y Filosofía. Sin embargo, en 1952, fue dejada cesante junto a otros docentes sin sumario, debido a su vinculación al radicalismo, considerado opositor al proyecto peronista.

La cesantía no detuvo su compromiso educativo; por el contrario, encontró nuevos espacios de acción pública y se dedicó intensamente a la difusión de ideas pedagógicas: fundó una academia privada junto a su familia donde continuó su labor pedagógica e intelectual durante tres años; escribió artículos en medios nacionales y locales y dirigió 93 emisiones radiales del ciclo “Micropedagogía” por radio El Mundo.

Tras jubilarse en 1958, viajó y elaboró un informe para el Ministerio de Educación sobre la formación docente en Colombia, Ecuador y Perú. En 1961 representó a Argentina en Ginebra y luego escribió en *La Nación* hasta 1973 sobre temas educativos. Toda su formación y experiencia pedagógica se consolida en su obra más influyente, *Escuela Práctica para Maestros* (1965).

En conjunto, la trayectoria de María Adela Luchetti revela de manera elocuente el modo en que una maestra normalista pudo convertirse en productora, mediadora y difusora activa de la cultura escrita en el marco de la renovación escolanovista. Su temprana formación en instituciones normales, su inserción en entramados de sociabilidad profesional y su apropiación crítica de lecturas pedagógicas nacionales e internacionales se articularon con múltiples prácticas de escritura: reglamentos, reseñas bibliográficas, artículos, conferencias, revistas escolares, programas de enseñanza y obras destinadas al magisterio. Lejos de constituir un ejercicio accesorio, la escritura se volvió para Luchetti una herramienta para pensar la enseñanza, ordenar la experiencia, intervenir en debates públicos y proyectar reformas. Paralelamente, la lectura (selectiva, orientada y convertida en insumo de formación permanente), funcionó como un dispositivo de actualización intelectual que alimentó tanto su labor institucional como sus propuestas metodológicas. Así, en su condición de sujeto formado, individuo situado en redes profesionales y agente pedagógico con capacidad de iniciativa, Luchetti hizo de la cultura escrita un espacio de producción y circulación de saberes, desde el cual contribuyó a redefinir las prácticas escolares, la formación docente y las formas de comprender la enseñanza en su tiempo.

5. Reflexiones finales

Se exploraron definiciones, modulaciones metodológicas, tensiones epistemológicas y potenciales analíticos respecto de la “cuestión biográfica” y el concepto de “sociabilidad”, destacando su capacidad para integrar escalas y revelar configuraciones sociales complejas; dando cuenta del carácter expansivo, creciente y polifacético de estos estudios en las últimas décadas. Al decir de Bruno (2016), la biografía se ha renovado en diferentes ámbitos académicos y actualmente se instala como vía prometedora de despliegue historiográfico.

La biografía histórica y la reducción de escalas para evaluar contextos generales; se convierten en instrumento válido para la investigación, ya sea directa o complementariamente a otras formas de aproximarse al pasado. Asimismo, la biografía histórica otorga nuevas perspectivas de análisis, recaba indicios que permiten conocer el conjunto más amplio en el que se inserta el individuo, posibilita recurrir a fuentes privadas (cartas, diarios personales, papeles de trabajo, declaraciones) u otros documentos públicos para superar lagunas, redefinir hipótesis, conclusiones y “reflexionar sobre la vinculación entre niveles micro y macro de análisis, sobre la microhistoria y otros matices de renovación metodológica” (Milano, 2013, p. 60).

Ese juego de escalas permite también abordar a los individuos de manera relacional e identificar de qué manera, a través de qué prácticas y lógicas de interacción participan en redes de sociabilidad. Todos estos aspectos la presentan como recurso válido para la investigación histórica y con ella, para la investigación de la cultura escrita.

La historia de la educación y la cultura escrita han adoptado con especial provecho estas herramientas para el análisis de trayectorias de maestras/os permitiendo comprender cómo estos sujetos participaron activamente en procesos de alfabetización, edición, circulación y uso de la palabra escrita, no solo como reproductores de saberes sino como agentes culturales.

Siguiendo lo propuesto por Bruno (2016) nos interesa el enfoque biográfico en tanto recurso para arrojar luz sobre aspectos del contexto, apuntar regularidades, destacar casos excepcionales, etc. Nos acercamos a las biografías de Julia Crespo y María Adela Luchetti entendiendo que el análisis de sus trayectorias nos permitirá también explicar procesos históricos o cuestiones más generales.

Observamos que los materiales biográficos fueron utilizados para “resquebrajar las homogeneidades ficticias (como la institución, la comunidad o el grupo social) y, por lo tanto, para reflexionar más seriamente sobre el equilibrio entre el destino personal y el sistema social” (Loriga, 2012, p. 137). En este sentido, el ejercicio que nos propusimos, de largo aliento, consiste en llevar a cabo biografías externas, que trascienden la figura de estas dos maestras desde sus actuaciones públicas, desde sus obras, desde sus aportaciones originales al campo pedagógico y editorial de su época.

Creemos que el enfoque biográfico facilita el descubrimiento, a través de las trayectorias reales, del comportamiento y las prácticas del actor y lo sitúa en medio de configuraciones sociales. Atendiendo a estas definiciones y aportes buscamos reconstruir algunos trazos de la figura de estas maestras para dar cuenta de la recepción y amplio conocimiento de las ideas escolanovistas y de su intensa acción de difusión a partir de la práctica de la escritura.

Este enfoque resulta clave para analizar las figuras de Julia Crespo y María Adela Luchetti, cuyas trayectorias docentes e intelectuales pueden interpretarse como una forma de intervención en la cultura escolar desde la cultura escrita, tanto institucionalizada desde escuelas por las que desplegaron su labor docente; como desde sus intervenciones y participaciones sociales y culturales en la producción y circulación de saberes. Sus prácticas de lectura y escritura, así como su producción pedagógica, no deben ser concebidas como habilidades técnicas descontextualizadas, sino como prácticas sociales que produjeron efectos en la construcción de una comunidad profesional de lectores y escritores, generalmente colegas y alumno/as, con incidencia en la configuración de sentidos pedagógicos.

Desde este enfoque histórico-cultural, se insiste además en la necesidad de atender no solo a los textos producidos, sino también a las formas materiales de la escritura, a los modos de leer y de enseñar a leer, y a las mediaciones institucionales que posibilitan y condicionan esas prácticas. Las producciones pedagógicas tanto de Crespo como de Luchetti, se inscriben, en este sentido, en las dinámicas propias de la cultura escrita escolar de la primera mitad del siglo XX, y deben ser comprendidas como parte de las disputas por el saber, el poder y el género que estructuraron el campo educativo de la época.

Por último, podemos afirmar que sus intervenciones autorales se inscribieron en un período de sostenido crecimiento de la producción editorial que se manifestó en la apertura de nuevas empresas y talleres y en la creciente circulación y en la ampliación del acceso a diversos textos impresos. Al mismo tiempo, dicho crecimiento tensionó y puso en evidencia las disputas en los distintos posicionamientos literarios, ideológicos y político pedagógicos de la época. Julia Crespo y María Adela Luchetti a través del uso de la escritura, por un lado, actuaron indirectamente en los debates del campo pedagógico en el marco de la reforma de los planes de estudios y, por otro, se posicionaron como autoras de textos escolares y de experiencias de innovación pedagógica en un mercado editorial en expansión.

Referencias bibliográficas

- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Argüello, P. A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Revista Estudios Pedagógicos*, XI(1), 293–308.
- Asociación Cultural Ameghino Luján. (1934). *Boletín Oficial* (N.º 1). Luján, Argentina: Ed. Francisco A. Colombo.
- Bottarini, R. y Sprengelburd, R. P. (2015). Entre la teoría y la práctica, reflexiones y exclusiones a la cultura escrita. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 22–30). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Cátedra UNESCO.
- Bruno, P. (2016). Biografía, historia biográfica, biografía-problema. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (20), 267-272.
- Burdiel, I. y Foster, R. (2015). Introducción. En I. Burdiel 7 R. Foster (Eds.), *La historia biográfica en Europa. Nuevas perspectivas* (pp. 9-14). Zaragoza, España: Institución Fernando el Católico.
- Chartier, R. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? En S. Gallo y M. Madero, *Formas de historia cultural* (pp. 29-43). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. E. Biagini (Dir.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX* (pp. 363–371). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Crespo, J. M. (1933a). *Motivos de la granja: libro de lectura para primer grado superior*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (1933b). *Centro de interés: La granja. Sugestiones para el maestro*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (1933c). *Daltonizando la escuela. Temas interesantes de botánica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (s. f.). *Alrededor del Plan Dalton* [documento inédito] (Reg. AE-C-ME-JC01, f. 47–59). Museo de las Escuelas. Ciudad de Buenos Aires.
- Crespo, J. (1934). *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (5 de agosto de 1936a). *Conferencia en la Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires* [documento inédito]. (Reg. AE-C-ME-JC01, f. 51–69). Museo de las Escuelas. Ciudad de Buenos Aires.
- Crespo, J. M. (6 de agosto de 1936b). *Conferencia en la Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires* [documento inédito]. (Reg. AE-C-ME-JC01, f. 70–80.). Museo de las Escuelas. Ciudad de Buenos Aires.
- Crespo, J. M. (1937). *Camino llano. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Crespo, J. M. (1957). *Rocío. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Cucuzza, H. R. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(5), 310–329.
- Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica: escribir una vida*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Espoile, R. (s. f.). *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles*. Letra y realización pedagógica de Julia María Crespo. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.

- Gómez-Navarro, J. L. (2005). En torno a la biografía histórica. *Historia y Política: Ideas, Procesos y Movimientos Sociales*, (13), 7-26.
- González Bernaldo de Quirós, P. (2008). La sociabilidad y la historia política. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Córdoba, Argentina: Biblioteca de Autores del Centro. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.24082>
- Guarín Martínez, O. (2010). La sociabilidad política: un juego de luces y sombras. *Memoria y Sociedad*, 14(29), 25-36.
- Loriga, S. (2012). La escritura biográfica y la escritura histórica en los siglos XIX y XX. *Anuario IEHS*, (27), 121-143.
- Luchetti, M. A. (1935). *Síntesis del proyecto de reforma a los planes de estudio de la enseñanza media*. Luján, Argentina: Asociación Cultural Ameghino-Talleres Gráficos Colón.
- Luchetti, M. A. (1941). *La práctica y la crítica pedagógica en la Escuela Normal: reglamento de práctica y crítica pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos Denbigh.
- Luchetti, M. A. (1946). *Observación, práctica y crítica en la Escuela Normal Argentina*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Luchetti, M. A. (1965). *Escuela práctica para maestros* (Tomos I-IV). Buenos Aires, Argentina: Amauta.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires, Argentina: Editoras del Calderón.
- Lyons, M. (2016). *La cultura escrita de la gente común en Europa, c. 1860–1920*. Buenos Aires, Argentina: Ampersand.
- Milano, A. N. (2013). El género biográfico y sus aportaciones metodológicas: el impacto en la historiografía argentina reciente. *Historiografías: Revista de Historia y Teoría*, (6), 53-76.
- Milton, N., Piriz, M. I. y Pallma, S. (2022). Escenas de infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968). En R. Bottarini, M. C. Linares y R. P. Spregelburg (Comps.), *Libros, sujetos y saberes. Aportes para una historia de las escenas de lectura en Argentina* (pp. 127-148). Luján, Argentina: EdUNLu.
- Mitre, B. (1877). *Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Imprenta y Librería de Mayo.
- Motilla Salas, X. (2012). Bases bibliográficas para una historia de la sociabilidad, el asociacionismo y la educación en la España contemporánea. *Historia de la Educación*, (31), 339-358.
- Ortega y Gasset, J. (1951). *En torno a Galileo*. En *Obras completas* (Vol. V). Madrid, España: Ed. Revista de Occidente.
- Ortiz Monasterio, J. (2018). El género biográfico: reflexiones y experiencias personales. *Secuencia: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (100), 85-113.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sarmiento, D. F. (1845). *Civilización y barbarie: vida de Juan Facundo Quiroga*. Santiago de Chile, Chile: Periódico El Progreso.
- Sautu, R. (Comp.). (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Argentina: Lumière.
- [S/A.] (1933). *Algunos juicios* [objeto impreso]. Kapelusz y Cía. (Reg. AE-C-ME-JC01, f. 96-112). Museo de las Escuelas. Ciudad de Buenos Aires.
- Tartaglia, M. T. y Garabano, M. I. (s. f.). *Adela Luchetti de Monjardín: el perfil de una educadora* [Texto inédito].

Notas

1 El fondo documental denominado “Historia de vida - Julia Crespo” [AE-C-ME-JC01] está compuesto por dos carpetas, una de ellas, correspondiente a los años 1920-1960, contiene la documentación utilizada para este estudio y recortes que la muestran como autora de letras de canciones, premiadas y publicadas en distintos medios. En la segunda carpeta, que abarca los años entre 1960-1975, Julia Crespo aparece como autora de libros de lectura inicial para ciegos, publicados por la editorial Kapelusz e impresos en el sistema Braille. En estos años los documentos la muestran desarrollando distintas actividades como integrante de la Editora Nacional Braille. Museo de las Escuelas -Universidad Nacional de Luján/Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- <https://www.museodelasescuelas.unlu.edu.ar>.

2 Escuela Primaria dependiente o anexa a la Escuela Normal en la que las estudiantes de los cursos normales realizaban sus observaciones y prácticas pedagógicas.

3 Juan Mantovani -Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial-; Teresa Carlevato -Inspectora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial-; Juan Cassani -Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Director del Instituto de Didáctica-; Antonio Sagarna -Ministro de la Suprema Corte de Justicia Nacional-; Víctor Mercante; María de la Paz Pita de Vergara -Sub-Regente de la Escuela Normal N°1de Profesoras “Presidente Roque Sáenz Peña”-; María Barillatti -Directora Fundadora de la Escuela Normal N° 9 “Sarmiento”-; Josefina Gazaniga -Regente de la Escuela Normal N°4-; Adolfina Risolía -Catedrática de la Escuela Normal N°1 de Profesoras-; Isabel Belsunce -Catedrática de la Escuela Normal N°1 de Profesoras-; Luisa de Pascale -Ex-Maestra de la Escuela Normal N°1 de Profesoras-; Isabel Allen y Adolfina Risolía -Presidenta y Secretaria respectivamente de la Asociación de exalumnas de la Escuela Normal N°1 de Profesoras- y Lili Loudet.

4 Se puede consultar en línea en el repositorio de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00161114/00161114.pdf>

5 Para un interesante análisis de este libro a partir de su lectura como construcción de la infancia en la modernización desarrollista véase Milton N., Piriz M. I., Pallma S. (2022) “Escenas de infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968)” en Bottarini, R.; Linares, M. C. y Sprengelbund R. P. (comp.) Libros, sujetos y saberes. Aportes para una historia de las escenas de lectura en Argentina, EdUNLu.

6 Profesor y activo dirigente radical quien en 1928 se convirtió en intendente de Luján. Su mandato fue interrumpido en septiembre de 1930, tras el golpe de Estado encabezado por el general José Félix Uriburu.

7 Fundada en 1913 como Biblioteca Popular Ameghino. La mayoría de los socios y socias de la biblioteca fueron estudiantes y docentes de la Escuela Normal, pero también vecinos y vecinas de la ciudad. Ya nacionalizada la Escuela Normal, pasó a denominarse Asociación Cultural Ameghino. En ella funcionó desde 1922 la Escuela Gratuita Nocturna y dio cobijo a muchas de las instituciones educativas de Luján, incluida la UNLu.

Explorando el método biográfico en la historia de la educación: algunas reflexiones sobre su potencialidades y limitaciones.

Exploring the biographical method in the history of education: some reflections on its potential and limitations

Valeria Martínez del Sel

Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/0081fs513>

vadelsel@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3813-2730>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-468>

Recepción: 06 Octubre 2025
Aprobación: 11 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El uso del método biográfico ha generado un renovado interés en las últimas décadas en el campo de las ciencias sociales, en particular en el ámbito de la historia. En la actualidad, existe un creciente reconocimiento a la relevancia del análisis de los itinerarios y trayectorias individuales como herramienta para profundizar diversos procesos históricos. No obstante, las biografías personales, sin perder vigencia, han dado paso a la biografía de grupos.

Este trabajo se propone analizar las potencialidades y limitaciones del método biográfico tanto en su dimensión colectiva como en la de los itinerarios individuales en el campo de la historia de la educación. Para ello, se presenta un estudio centrado en el cuerpo docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). El propósito es ofrecer nuevas perspectivas para examinar el espacio universitario y los profesores, en tanto actores colectivos como individuos con trayectorias y vivencias particulares en el entramado de procesos histórico-educativos.

Palabras clave: historia de la educación, método biográfico, profesores, universidad, peronismo.

Abstract

The use of the biographical method has generated renewed interest in recent decades within the social sciences, particularly in the field of history. Currently, there is growing recognition of the relevance of analyzing individual itineraries and trajectories as a tool to deepen the understanding of various historical processes. However, while personal biographies remain significant, they have given way to group biography.

This paper aims to analyze the potential and limitations of the biographical method both in its collective dimension and in individual itineraries within the field of the history of education. To this end, a study focused on the teaching staff of the University of Buenos Aires (UBA) during the first Peronist governments (1946-1955) is presented. The purpose is to offer new perspectives for examining the university space and its professors, both as collective actors and as individuals with particular trajectories and experiences within the framework of historical-educational processes.

Keywords: history of education, biographical method, teachers, university, peronism.

“Cada cosa (la luna del espejo, digamos) eran infinitas cosas,
porque yo claramente la veía todos los puntos del universo”
(Borges, Jorge Luis, 2016, p. 625)

1. Introducción¹

Antonio Viñao (2016) sostiene que la historia de la educación es una disciplina marcada por un constante replanteo de su sentido, sus fines y contenidos; lo cual ha impulsado una continua reflexión crítica en el interior del campo. Precisamente este carácter de revisión permanente es lo que le ha posibilitado no sólo nuevas reflexiones, sino fundamentalmente la actualización de temas, preguntas, enfoques, perspectivas y fuentes.

En las últimas décadas, la producción historiográfica en el campo de la educación se ha visto revitalizada por una interesante renovación teórica y metodológica enriquecida, además, por los aportes de diversas disciplinas con las que ha entablado un diálogo cada vez más estrecho. Estas interacciones transdisciplinares han favorecido tanto la combinación de métodos y técnicas de investigación como los cambios de escala, las aproximaciones micro y macro, la resignificación de las fuentes, y especialmente, una renovada mirada sobre los actores. Todo ello ha ofrecido, sin dudas, un terreno fértil para nuevos derroteros en el campo de la historia de la educación.

En este marco, se advierte un renovado interés por el método biográfico, impulsado por su revalorización en el campo de las ciencias sociales, especialmente en el ámbito de la historia, donde ha adquirido protagonismo como herramienta para comprender la articulación entre experiencias individuales y procesos colectivos. Actualmente, se observa un creciente reconocimiento del análisis de los itinerarios y trayectorias individuales como estrategias clave para profundizar en la comprensión de diversos procesos históricos. Sin embargo, las biografías personales, sin perder su valor, han cedido espacio a abordajes colectivos, dando lugar al desarrollo de biografías de grupos que permiten ampliar la mirada sobre las dinámicas sociales e institucionales.

En el marco de la convocatoria de este dossier, orientada a reunir contribuciones de carácter teórico-metodológico que permitan abrir nuevas perspectivas y enfoques de investigación, el presente trabajo se plantea analizar las potencialidades y limitaciones del método biográfico —tanto en su vertiente individual como colectiva— en el campo de la historia de la educación. Para ello, se presenta un estudio centrado en la conformación del cuerpo docente de la UBA durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). El propósito es ofrecer nuevas perspectivas para examinar el espacio universitario y los profesores, pensados tanto como sujetos individuales con trayectorias y vivencias particulares, como así también como actores colectivos con experiencias comunes en el entramado de procesos históricos-educativos.

El artículo se organiza en tres apartados, el primero desarrolla algunas de las nuevas discusiones en el campo de la historia de la educación y el resurgimiento del método biográfico que ha ganado terreno en dicha renovación o revitalización del campo; el segundo presenta un trabajo de investigación anclado en el campo histórico-educativo que requirió del abordaje biográfico para responder al problema de investigación; finalmente en último término, en base a los resultados de la investigación, se analizan las potencialidades y algunas limitaciones del método biográfico, así como algunos desafíos futuros.

2. Las nuevas/viejas miradas en el campo de la historia de la educación. Renovado protagonismo de los actores sociales.

El campo de la historia de la educación viene experimentando una significativa renovación resultado de nuevas preguntas, enfoques y sensibilidades teóricas. Sin embargo, muchas de estas "nuevas miradas" dialogan, reinterpretan o recuperan tradiciones historiográficas previas, lo que evidencia una compleja trama entre

continuidades y rupturas. Si bien la historia de la educación se ha ido tradicionalmente configurando mucho más receptora que productora de discursos teórico-metodológicos; no obstante, es importante destacar que la reflexión epistemológica y metodológica en torno a la propia disciplina ha experimentado un notable incremento en los últimos años. Se advierte un crecimiento sostenido de los trabajos que proponen una revisión teórica, de enfoques y métodos en el campo de la historia de la educación (Guyot Reina y Riveros, 2008; Ascolani, 2012; Arata y Southwell, 2014; Perrupato, 2024, entre otros). Puede advertirse actualmente la convivencia en el campo de perspectivas de largo aliento junto a enfoques emergentes, algunos de los cuales entran en tensión entre sí, pero que, sin lugar a duda, abren nuevos horizontes para la investigación. El retorno a lo biográfico, la inclusión de voces silenciadas, la ampliación del canon de fuentes y la apertura a enfoques interdisciplinarios son solo algunos de los signos de esta renovación, aunque no resultan del todo novedosos en el campo histórico educativo.

Por un lado, los diálogos o contactos de la historia de la educación con otros campos disciplinares no son nuevos, desde sus orígenes se caracterizó por la incorporación de aportes de diversas disciplinas, en especial de la sociología y, ciertamente, de la propia historia. ¿Dónde radica, entonces, la novedad en los últimos tiempos?, ¿Asistimos a un renovado entramado de vinculaciones entre la historia de la educación y otras disciplinas? Numerosos investigadores han venido cuestionando en los últimos años, las formas tradicionales del campo, planteando la necesidad de “abrir la historia de la educación” (Nóvoa, 2015), tanto en lo metodológico como en lo temático, o de “salir del cómodo cascarón disciplinar” (Viñao, 2016) para integrar las nuevas discusiones historiográficas generales y de los enfoques interdisciplinares. Estos cuestionamientos llevaron, por tanto, a estrechar contactos con otros campos disciplinares como la Economía, la Política, la Demografía, la Sociología, la Etnografía o la Antropología. Este fenómeno no es exclusivo del campo de la historia de la educación. En las últimas décadas, en el ámbito de las ciencias sociales han cobrado impulso numerosas investigaciones que, en sus desarrollos, articulan saberes provenientes de distintas disciplinas, abriendo así un espacio fértil para el análisis de los alcances, tensiones y fronteras entre los campos (Aronson, 2003; Argumedo et al., 2008; Carli, 2014, entre otros).

En este mismo sentido se advierte la tendencia creciente en el campo de la historia de la educación de ‘bajar’ la mirada hacia los propios agentes, sus experiencias y sus prácticas (Lionetti y Civeira, 2010). No obstante, el resurgimiento del interés por los actores no resulta enteramente novedoso, aunque sí lo son sus implicancias en diálogo con otros cambios, como el desplazamiento del foco de análisis. Este paulatino cambio ha supuesto la incorporación de nuevas escalas —comunitaria, local, jurisdiccional y regional— que, a su vez, han favorecido la emergencia de una diversidad de problemáticas, enriqueciendo el campo con nuevas preguntas y abordajes. En otras palabras, la combinación de perspectivas entre lo macro y micro, la nueva relevancia de los actores, sus prácticas, sus discursos y representaciones junto con su capacidad de injerencia en la compleja realidad con la que interactúan son señales de estos nuevos aires en el campo. La reflexión sobre los elementos y las implicancias de estos cambios permite iluminar el pasado histórico desde una nueva perspectiva, en la que el sujeto emergente deviene en la “hendija” que revela aspectos, temas, relaciones y articulaciones previamente invisibilizados o no problematizados (Méndez y Vuksinic, 2025). Este proceso de renovación ha posibilitado la construcción de explicaciones más comprensivas de los procesos histórico-educativos, dando cuenta de prácticas inmersas en escenarios heterogéneos desde la perspectiva de una diversidad de actores y sus interrelaciones.²

El enfoque de las trayectorias y el método biográfico reaparecen en este contexto de renovación disciplinar, en el que se combinan elementos “clásicos” con nuevas miradas. Si bien vienen desarrollándose desde hace varias décadas en particular desde la Sociología y la Historia los aportes del enfoque biográfico, ofrecen hoy nuevas categorías y preguntas para iluminar aspectos antes opacos de los procesos de producción de conocimiento (Carli, 2012, 2013). Ha surgido un renovado interés desde líneas de investigación que priorizan

la subjetividad, la experiencia y las trayectorias personales como claves interpretativas para comprender los procesos educativos en contextos históricos determinados.

En la actualidad, existe un reconocimiento creciente de la relevancia de los itinerarios y trayectorias individuales, entendidos como recorridos complejos y a menudo contradictorios, que se tejen en relación con otros y configuran redes significativas. Estos recorridos permiten construir explicaciones más integrales que articulan la experiencia personal con las estructuras sociales que la condicionan y atraviesan. La biografía ya no es abordada como una simple reconstrucción lineal de una vida, que, tal como propone Giovanni Levi (1989) en su reconocido y debatido artículo sobre los usos de la biografía, se la concibe como una herramienta analítica que permite explorar las relaciones entre lo individual y lo colectivo, entre las experiencias personales y las estructuras sociales que las atraviesan y condicionan. Esta metodología ha adquirido una significación aún mayor en los últimos tiempos, en tanto permite pensar al colectivo. La biografía personal, sin perder vigencia, ha dejado lugar a la biografía comparada y a la “biografía cruzada”, a análisis construidos en torno a las vidas entrelazadas. En esta línea, el interés historiográfico ha tendido a desplazarse del estudio de grandes figuras individuales hacia la acción conjunta de colectivos (Tarcus, 2013).

Desde entonces han proliferado numerosos estudios que focalizaron su análisis en trayectorias, biografías y particularmente biografías colectivas, animados también por los avances informáticos que permiten manipular grandes masas de datos. En resumen, nuevas perspectivas que permiten renovar las respuestas a las grandes preguntas, pequeños relatos en los grandes relatos de la historia social. En esos nuevos enfoques, (Losada, 2009; Ferrari, 2010; Zubizarreta, 2015; Pasolini, 2019; Restrepo, 2020, entre otros) la prosopografía o biografía colectiva, los grupos, los actores reaparecen en escena y se definen por sus propiedades relacionales o por sus imágenes recíprocas, incluso por su capacidad de imponer una imagen de ellos mismos a los otros; pero también a la mayoría de sus miembros.

¿En qué consiste la prosopografía o biografía colectiva? Es una metodología de investigación de largo aliento en el campo histórico y de más reciente utilización en la disciplina sociológica, que se centra en el estudio de un grupo de individuos con características comunes —como pertenencia a una misma profesión, institución, clase social o contexto geográfico— con el fin de identificar patrones, trayectorias compartidas, relaciones sociales y dinámicas colectivas. A diferencia de la biografía individual, la prosopografía no busca reconstruir una vida particular, sino comprender procesos históricos a partir del análisis sistemático de múltiples vidas entrelazadas. En tanto metodología para la construcción de biografías colectivas —particularmente utilizada en estudios de la historia antigua y medieval- se trata explícitamente de la utilización de datos biográficos con fines prosopográficos. ¿En qué consiste? La prosopografía radica en definir una población a partir de uno o varios criterios específicos y elaborar un cuestionario biográfico cuyas distintas variables o dimensiones permitirán describirla en su dinámica social, pública e incluso cultural, ideológica o política, según las características del grupo seleccionado y los objetivos del estudio (Charle, 2014). Es decir, los elementos biográficos individuales son utilizados para el análisis de identidades colectivas, permitiendo visibilizar regularidades, continuidades y rupturas que contribuyen a una comprensión más amplia de ciertos fenómenos sociales, culturales y políticos.

Este método ha sido utilizado en sus primeros usos en estudios históricos sobre colectivos sociales de la Antigüedad o el medioevo, y más tarde fue incorporado en el ámbito de la historia contemporánea en trabajos sobre las élites, sobre los intelectuales (Charle, 1994) o sobre los estudiantes como el estudio de Lawrence Stone, uno de los exponentes de la prosopografía sobre la universidad de Oxford (Stone, 1974). Posteriormente la prosopografía fue introducida en el campo de la sociología. Autores como Pierre Bourdieu (2008) y Luc Boltanski (1973) han influido en el uso sociológico de la prosopografía, integrándola en enfoques más amplios como la sociología relacional, la teoría de los campos o el análisis de redes. En nuestro país, por el contrario, las biografías colectivas fueron incorporadas desde el ámbito de la sociología, por ejemplo, para analizar la composición social de los sectores dirigentes en el pasado (Canton, 1973, entre otros). La prosopografía fue desarrollada por los historiadores mucho después en trabajos sobre las élites políticas (Ferrari, 2001), sociales y económicas (Losada, 2009).

La biografía colectiva permite analizar y formular interrogantes sobre las relaciones entre el individuo y el grupo social. En este marco, es indiscutible la influencia de Bourdieu para pensar estas cuestiones, especialmente a partir de su planteo sobre la ilusión biográfica, entendida como la construcción artificial de una continuidad de sentido en los relatos de vida. Desde su perspectiva, propone reconstruir las trayectorias no como narrativas lineales, sino como una serie de posiciones ocupadas por los sujetos en un espacio social determinado (Bourdieu, 2011). También discute la aparente dicotomía individuo-sociedad con su corpus teórico acerca de la sociedad, en particular la teoría de los campos. De acuerdo a este autor, un campo es un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con otras, como una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando de manera gradual a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones, intereses y recursos propios, diferentes a los de otros campos. Define al campo como un espacio de lucha entre agentes que ocupan diferentes posiciones –según el capital que poseen- que compiten por la forma legítima de la autoridad específica dentro de éste campo. Este concepto brinda herramientas conceptuales para analizar lo que ocurre dentro de la universidad entendida como un campo particular. El trabajo de Bourdieu (2008) nos recuerda que el campo universitario es el espacio de lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de las jerarquías legítimas; es decir, aquellas propiedades adquiridas que funcionan como capital para producir los beneficios específicos que el campo provee.

Precisamente la teoría de los campos y la posición de los agentes es la que lleva al autor a pensar la noción de trayectoria, como “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 2002, p. 82). Ahí es donde se cruzan entonces las biografías colectivas y las trayectorias. La trayectoria de vida de una persona, y en particular las actividades cotidianas, pueden definirse a través de una secuencia de acontecimientos y ser analizadas desde la perspectiva de la dinámica relacional. La información sobre actividades, roles y cambios en la trayectoria personal se asocia necesariamente a datos sobre vínculos interpersonales que delimitan espacios y cambian con el tiempo. Proveniente también de la sociología y la antropología, el análisis de trayectorias ha resultado fértil para abordar toda una serie de problemáticas que vinculan lo individual y lo colectivo, lo privado y lo público, permitiendo captar las múltiples y complejas relaciones entre sociedad y política.

Asimismo, resulta interesante agregar que, si bien las trayectorias de los individuos son heterogéneas y complejas, éstas se entrecruzan conformando redes que develan las relaciones dentro de determinados campos. En este sentido, la noción de configuración de Norbert Elias (1977) resultó un aporte bien interesante para las biografías colectivas y el análisis de redes y trayectorias. Este autor concibe a la sociedad como una trama variable y móvil de múltiples interdependencias que vinculan recíprocamente a los individuos. Esta trama social está atravesada por numerosas formas de interrelación que se entrecruzan a las que Elías denomina configuración.

La obra de Christophe Charle (1994), inspirándose en la sociología de Bourdieu, resultó central para pensar este entrecruzamiento entre individuo y colectivo, sus análisis desde el enfoque prosopográfico -en particular los centrados en las élites políticas y en los profesores universitarios- fundados en un importante relevamiento de fuentes, mostraron cómo los sujetos pueden constituir el punto de partida de análisis colectivos. Pone el acento en cuestiones medulares: la centralidad del actor, de las relaciones entre los individuos y lo que él denomina sistema (Charle, 1994). En este sentido el autor nos hace la advertencia que quien utiliza la prosopografía deriva siempre entre dos dificultades: una, la de la biografía indefinida de los individuos -a riesgo de perder la dimensión colectiva- y otra, de la generalización de modelos adaptables a las dimensiones de la sociedad en su conjunto -a riesgo de reducir el cuestionario a su expresión más simple.

3. El aporte de la biografía colectiva y las trayectorias para el análisis de la universidad: los sujetos y la institución.

Ahora bien, ¿Cuáles son las contribuciones que pueden ofrecer la prosopografía y el análisis de trayectorias al campo de la historia de la educación? Presentaremos una investigación histórico-educativa que requirió el uso de esta metodología como herramienta clave para el análisis, en estrecha relación con las preguntas e hipótesis formuladas.

La investigación se centró en la relación entre la UBA y el proyecto político-económico nacional durante los dos primeros gobiernos de Perón (1946-1955). Su propósito fue comprender y analizar los efectos de las políticas elaboradas por el gobierno peronista sobre la UBA y, en particular, sobre el cuerpo docente. La investigación se enmarca en una línea de estudios que, desde el campo de la historia de la educación, abordan a la universidad como objeto de investigación, concibiéndola como una organización compleja (Krotsch, 2001; Krotsch y Suasnábar, 2002; Mollis, 2003; Soprano, 2009). Dicha complejidad radica en que la universidad posee una dinámica propia, con características, propiedades y relaciones internas particulares; así como articulaciones específicas con el Estado y la sociedad. Este abordaje destaca los elementos externos y diacrónicos y prioriza el estudio de las políticas públicas, las relaciones de poder y los procesos macro (sociales, políticos y económicos) que operan como fuente de transformación de las instituciones universitarias (Krotsch, 2001; Mollis, 2003; Krotsch y Suasnábar, 2002). Además, recupera también a los actores universitarios (docentes, investigadores, estudiantes) sin restarle relevancia a la trama económica, política y social que interviene sobre la universidad (Mollis, 2003, 2018). Desde esta perspectiva, se recupera el concepto de la universidad como “espacio biográfico” utilizado por Sandra Carli (2023) para “comprender las fronteras porosas de la universidad con el espacio público y privado, reconocer las articulaciones entre proyectos intelectuales individuales y construcciones colectivas (...) leer las huellas de los procesos históricos más generales en el devenir singular y colectivo” (p. 9). Desde allí, nos permite pensar en las conexiones y juegos entre itinerarios individuales y configuraciones colectivas; en la universidad como espacio dinámico, entrecruzado entre lo individual y colectivo.

Desde esta perspectiva teórica, la pesquisa se enfocó en problematizar la hipótesis más extendida acerca de la relación entre el peronismo y la universidad que enfatiza el vaciamiento de la institución provocado por el gobierno mediante el desplazamiento de profesores (por renuncia o expulsión) –entre ellos la mayoría de los más célebres- hacia el ejercicio de su actividad en espacios paralelos. El propósito se centró en cuestionar la representación homogénea de la universidad y de los profesores universitarios durante estos años, caracterizados de modo antinómico como universidad en las sombras - para el grupo de importantes académicos que quedaron fuera de la universidad, o profesores Flor de ceibo –para aquellos que permanecieron en el sentido de mediocridad académica y lealtad política. A partir de una hipótesis que reconoce la heterogeneidad y complejidad del cuerpo docente universitario, y ante un vacío en la literatura acerca de aquellos que habían permanecido en las cátedras, la investigación se propuso indagar en las múltiples trayectorias, pertenencias y tensiones que atravesaron a los/as profesores/as. ¿Cómo se constituyó el cuerpo académico durante los años de los dos primeros gobiernos peronistas? El objetivo estuvo orientado en reconstruir el perfil del colectivo docente que se desempeñó en el espacio de la UBA, ¿Quiénes integraban el claustro de profesores universitarios durante el período 1946-1955?, ¿De dónde provenían?, ¿Cuáles eran sus principales actividades durante?, ¿Cuáles eran sus perfiles académicos y políticos?, ¿Qué trayectorias desarrollaron y en qué medida diferían de aquellos que fueron marginados del espacio universitario? Para responder estas cuestiones, la biografía colectiva y el análisis de las trayectorias resultaron de vital importancia.

La metodología de la biografía colectiva o prosopográfica (Stone, 1971; Charle, 1994, 2006; Cantón, 1973; Ferrari, 2010; Pasolini, 2019, Restrepo, 2020) ofrecía nuevas perspectivas y herramientas interesantes para analizar el espacio universitario. Mediante la reconstrucción -a partir de diversas fuentes, de la biografía de un grupo social completo (ya sea una clase social, una élite política, una profesión o los miembros de una institución)- es posible elaborar retratos colectivos detallados que permiten identificar grupos y subgrupos, establecer cortes generacionales, detectar rupturas o continuidades, y analizar modos de vida, reclutamiento,

exclusión y procesos de reproducción social. Consiste en estudiar sistemáticamente a un grupo social a través del análisis comparado de las biografías (idealmente) de todos y cada uno de los que lo componen.

Para examinar el cuerpo de profesores -tanto quienes quedan fuera por renuncia o expulsión como quienes desarrollan su actividad en la UBA durante el período examinado- las herramientas de la prosopografía o biografía colectiva nos resultaban fértiles para elaborar un retrato colectivo y, al mismo tiempo, descubrir las heterogeneidades de las trayectorias individuales. Asimismo, los estudios de redes y trayectorias (Granovetter, 1973; Boltanski y Chiapello, 2002, entre otros), centrados en los vínculos, prácticas y estrategias discursivas de los actores, permiten apreciar la institución universitaria desde una perspectiva dinámica. Esto facilita la observación de su vida institucional y la acción de los sujetos (profesores y autoridades) en función de los cambios en el entorno inmediato. La combinación de estas perspectivas metodológicas contribuyó a develar la dinámica propia de la institución a través de la trama de prácticas (académico-políticas) y de trayectorias individuales de autoridades y docentes que desarrollan su actividad en la UBA, en el marco de condiciones institucionales y políticas particulares.

La prosopografía como método para la elaboración de biografías colectivas permite un análisis de lo común sin desdeñar la identificación de las diferencias. Charle (2006) plantea superar aquellas formas de aproximación que brindan explicaciones homogéneas del funcionamiento social, de los grupos o de las instituciones. Para hacerlo, resulta indispensable la delimitación de un corpus de individuos que integran un actor colectivo (político, social, económico). De este modo, cada miembro de ese conjunto se clasifica de acuerdo con una serie de variables (edad, nacionalidad, etc.), así como de atributos establecidos (nivel educativo, título, ocupación, patrimonio, entre otros). La reconstrucción que supone este método importa contar con un repertorio de fuentes primarias y secundarias muy diversas (diccionarios biográficos, legajos, prensa, biografías, memorias, historias locales, etc.). Esto es necesario para, finalmente, volcar en una base los datos obtenidos que se procesan con el fin de identificar perfiles comunes, tendencias y establecer relaciones con el contexto (Ferrari, 2010; Stone, 1986). Si bien, como advierte Pasolini (2019). La prosopografía no goza aún de un estatus metodológico relevante respecto de otros usos biográficos, resulta “un instrumento potencialmente esclarecedor para identificar los diferentes estados espaciales y temporales de un grupo social específico” (p. 104). Posibilita la articulación de múltiples y variadas posiciones de sujeto de clase, entre las cuales se reconocen no solo diferencias políticas, sino también sociales, de formación profesional, generacionales, etc.

El análisis de la biografía individual permite reconstruir no solo los itinerarios y las posiciones de los actores a lo largo del tiempo, sino también visibilizarlos más allá del período estudiado, abarcando los años previos y sus vínculos con otros actores y espacios. Asimismo, el análisis de la trayectoria de vida nos facilita exhibir los puntos de unión entre lo académico y lo político y repensar los vínculos y las posiciones como producto de la interacción social, particular y específica, inscripta en un proceso histórico. En este sentido, intentamos avanzar en el reconocimiento de las profundas heterogeneidades en el cuerpo académico de las universidades, como también develar algunas continuidades en su composición en diferentes contextos políticos. Las trayectorias están hoy destinadas a cambiar de sentido y de dirección, pasando de trayectorias lineales a travesías ‘nómadas’, en ‘zigzag’, a través de proyectos fluctuantes y redes en constante recomposición (Boltanski y Chiapello, 2002). Por ello, Boltanski (1973) valida el análisis de trayectorias, pero no como expresión de un continuo, sino como una yuxtaposición de diferentes sentidos en el rumbo de la vida de una persona.

El rastreo de las trayectorias en los diccionarios biográficos correspondientes al período está vinculado a la significación de esta fuente: ¿por qué la elección del “¿Quién es quién?” Porque presenta las biografías de los hombres “importantes” a partir de sus características más reconocibles. Las biografías registran la vida económica, cultural, religiosa y política de los individuos. Aun así, es conveniente tener en cuenta ciertas precauciones respecto de los diccionarios biográficos (Ferrari, 2010). Estos documentos resultan un recurso que nos permitió analizar, de alguna manera, la composición social del cuerpo de profesores, pero estas obras presentan solo una síntesis de las biografías de los hombres considerados relevantes a partir de sus

características más reconocidas. Son incluidos quienes se destacan en su actividad; no obstante, es importante aclarar que están confeccionadas según el criterio de los autores. Esto significa que la pertenencia social de los mismos al mismo medio social de las élites condiciona el sentido de esta fuente como medio para el conocimiento de los integrantes de este sector social (Ferrari, 2010, p. 544). De esta forma, es posible observar las presencias y las ausencias: quienes están en álbumes, anuarios, guías sociales y revistas de época suelen proporcionar información acerca de otros espacios en los cuales se desempeñan los individuos fuera del campo por el cual fueron relevados, dando una idea más completa acerca de las múltiples posiciones ocupadas por las personas en la sociedad (Boltanski, 1973). A los efectos de nuestro análisis, el examen de los diccionarios biográficos en combinación con otras fuentes (los legajos y currículum vitae) nos permitió localizar qué profesores eran considerados por las élites como integrantes de su mismo grupo: en otras palabras, quiénes de los profesores que permanecieron o asumieron cargos durante el peronismo integran la sociabilidad de las élites. ¿Qué posiciones ocupaban en el campo social quienes permanecieron en las cátedras de la universidad?

Cabe agregar, que la sistematización de toda la información implicó la construcción de una base de datos que permitió recoger la mayor cantidad de información posible, organizada en un conjunto de categorías/propiedades que consideramos pertinentes para la investigación. En este caso, se organizaron bases de datos por las facultades analizadas, para someter a prueba la hipótesis respecto a la heterogeneidad también entre los cuerpos docentes de cada de cada unidad académica que responderían a ciertas característica propia del profesorado. La base contempló el registro de cada profesor/a de acuerdo con distintos ejes: datos personales, títulos, trayectoria política partidaria y pública, educación, ocupación. También hubo registro de la mención en los diccionarios biográficos, resultó un instrumento ambicioso, que permitió recuperar y ordenar las múltiples informaciones contenidas en distintas fuentes. Esta organización de la información permitió hacer accesibles datos que, si bien se encontraban dispersos en diversas fuentes, no habían sido sistematizados de esta manera.

4. Límites y potencialidades de las biografías colectivas y el análisis de trayectorias

Como hemos desarrollado, el uso de las biografías colectivas y el análisis de trayectorias en el campo de la historia de la educación ha permitido enriquecer la comprensión de los procesos históricos al articular lo individual con lo colectivo. Estas metodologías posibilitan visibilizar actores, recorridos y configuraciones sociales que han sido tradicionalmente relegados por los enfoques más institucionales o normativos. Sin embargo, también presentan desafíos. No podemos dejar de mencionar algunas de las limitaciones con las que nos encontramos en el uso de estos enfoques: la disponibilidad y calidad de las fuentes, la delimitación de las poblaciones, y el riesgo de caer en visiones reduccionistas si no se combinan con herramientas cualitativas. En primer lugar, las limitaciones propias de las fuentes relevadas: en muchas ocasiones no es posible encontrar exhaustivamente los mismos datos para cada uno de los individuos que forman parte del colectivo a analizar. En algunos casos, los legajos están completos y, en otros, la información es parcial, por lo que fue necesario rastrearla en fuentes complementarias. Cabe señalar que la mucha o poca información puede ser indicador de su relevancia en el campo. En segundo lugar, y en relación con lo anteriormente mencionado, la constitución del universo (y su exhaustividad) requiere matizar ciertas afirmaciones en torno a las relaciones entre trayectorias individuales y el colectivo total, lo que nos plantea el problema de la “representatividad” del análisis. Por último, otro de los cuestionamientos señala el carácter parcial y construido de los criterios utilizados para definir las poblaciones analizadas. Establecer quiénes conforman un grupo prosopografiable implica tomar decisiones que, aunque necesarias, pueden simplificar o distorsionar la heterogeneidad y riqueza de los sujetos e instituciones estudiadas.

Aún con las limitaciones mencionadas, su potencial para construir retratos complejos, dinámicos y relacionales resultó una valiosa contribución a la historiografía educativa. El análisis con el método de biografía colectiva y de trayectorias llevó a explorar más las particularidades de la universidad como institución en los

márgenes de la esfera estatal y con una relación ambigua con la sociedad. De este modo, se puso de manifiesto la dinámica propia de la UBA (y de cada facultad en particular) a través de la trama de trayectorias y prácticas de los actores que desarrollan su actividad en este contexto histórico. En este punto, la reconstrucción de las trayectorias académicas y profesionales de los docentes puso de manifiesto en primer lugar que los movimientos de profesores fueron producto de un proceso interno en el que otros miembros de la institución asumieron los cargos que quedaron vacantes. Asimismo, pese a la heterogeneidad de ambos grupos, se identificaron elementos comunes en las trayectorias de quienes quedaron al margen de las aulas universitarias y quienes conservaron o asumieron su cargo en el marco de fuertes antagonismos políticos. No sólo podemos afirmar que el cuerpo docente de la universidad durante el peronismo clásico resulta más heterogéneo de lo que la historiografía ha sugerido, sino que posee trayectorias similares a las de quienes quedaron marginados con quienes además, compartieron redes y otros espacios académicos.³ Estos hallazgos discuten las lecturas respecto de la universidad del período peronista y cuestionan las representaciones homogéneas como la forjada en torno de los profesores “Flor de Ceibo”, etiqueta que se empleaba para identificar a quienes se habían desempeñado en las cátedras durante el gobierno peronista: “mediocres que hacían de la profesión de fe su principal mérito académico” (Mangone y Warley, 1984, p.30) y nos llevan a reconsiderar algunas de las interpretaciones canónicas sobre el tema (Halperín Donghi, 1962; Ciria y Sanguinetti, 1983; Luna, 1986 y Sigal, 1991), en la medida en que se advierten los matices y la complejidad del objeto estudiado.

La operación de deslegitimación de la universidad peronista implicó la descalificación y el desprestigio de quienes habían permanecido en ella, “los brotes ignorados, pálidos de sapiencia y magros de moral: son los profesores “Flor de Ceibo” (Cursos y Conferencias 184, julio 1947) por parte de aquellos que abandonaron la universidad, instalando en el imaginario colectivo la idea de la mediocridad y el bajo nivel académico como cualidades de esta etapa. La mayoría de quienes quedaron a cargo de las cátedras compartieron los mismos espacios docentes y actividades académicas similares (investigación, publicaciones, etc.), como colegas o como discípulos, con quienes alejados de la universidad se convirtieron en sus detractores. Además, muchos de los docentes que permanecieron habían formado parte de los elencos de autoridades de las facultades con anterioridad al gobierno peronista, ejerciendo funciones en los órganos colegiados del gobierno universitario. Cabe destacar que se trata de cargos electivos que, por ende, deben contar con el apoyo de los integrantes de los claustros. Además, compartían actividades propias de la sociabilidad intelectual, como colaboraciones en revistas especializadas, culturales, etc. Por consiguiente, resulta evidente el cambio en las valoraciones expresadas desde los márgenes y los espacios ocupados por quienes quedaron fuera de la universidad, hacia aquellos que continuaron dentro de la institución, según lo reflejan diversas manifestaciones en distintas publicaciones. Las tensiones políticas y la identificación con el peronismo de quienes se quedaron en las cátedras se reconvirtieron en impugnaciones académicas. La investigación nos permite relativizar el impacto de los cambios políticos en las dinámicas internas de las casas de estudios superiores, tomando como caso significativo por sus implicancias y alcances los efectos que las disputas políticas y de las políticas públicas tienen en la UBA y en cada facultad particular.

El uso de herramientas propias de la prosopografía posibilitó la construcción de un retrato colectivo de quienes continuaron desarrollando tareas académicas en las facultades analizadas. A su vez, el examen minucioso de trayectorias individuales permitió delinear, aunque de manera general y según la disponibilidad de fuentes para cada caso, los perfiles de los integrantes del cuerpo docente que se desempeñó en la Universidad de Buenos Aires entre 1945 y 1955. En conjunto, este enfoque permitió recuperar y dar visibilidad a actores que habían sido tradicionalmente omitidos o relegados por la historiografía más consolidada.

5. A modo de cierre

El presente trabajo se propuso aportar al diálogo convocado en este Dossier en torno a las proyecciones historiográficas y metodológicas de la historia de la educación en Argentina. En este marco, se intentó mostrar

las potencialidades del método biográfico -tanto en su vertiente colectiva como en el abordaje de trayectorias individuales- para el estudio del cuerpo docente universitario, situándolo en relación con los procesos históricos, políticos y económicos específicos. El propósito estuvo vinculado a poner en discusión la apertura de nuevas metodologías y enfoques en el campo de la historia de la educación.

Como hemos desarrollado, en los últimos años el campo de la historia de la educación ha experimentado una significativa renovación de la mano de estrechos vínculos con otras disciplinas, de intercambios interdisciplinares. En el marco de también renovaciones en disciplinas como la historia, las ciencias sociales, se observaron en la historia de la educación el surgimiento de nuevos enfoques y metodologías y la inclusión de distintas escalas de análisis. Hemos mostrado cómo el método biográfico, proveniente tanto de la sociología como de la historia, constituye un enfoque fértil para el campo de la historia de la educación. Su potencial radica en la posibilidad de reconstruir trayectorias individuales y colectivas, articulando experiencias personales con los marcos históricos, sociales y políticos en los que se inscriben. Como señalamos, la utilización del enfoque biográfico y el análisis de trayectorias permitió abordar la complejidad del espacio universitario al mostrar las heterogeneidades en el perfil académico del cuerpo docente y cuestionar las representaciones homogéneas sostenidas por gran parte de la literatura. Asimismo, la utilización de estos enfoques y metodologías constituyó un aporte valioso para ilustrar diversos aspectos del peronismo que permiten aportar una nueva síntesis explicativa de un fenómeno extensamente estudiado.

Ambas herramientas metodológicas -prosopografía y análisis de trayectorias- permiten una comprensión más profunda de los procesos histórico-educativos al centrar la atención en los actores, sus recorridos formativos, profesionales e institucionales, y las redes en las que se insertan. A través del análisis de trayectorias y biografías colectivas es posible identificar regularidades, tensiones y transformaciones en el campo educativo, así como también comprender cómo las experiencias individuales se articulan con dinámicas sociales, políticas y culturales más amplias. De este modo, estos enfoques enriquecen la interpretación de la historia educativa al complejizar las relaciones entre sujetos, instituciones y contextos.

Referencias bibliográficas

- Arata, N., y Southwell, M. (2014). Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En M. Southwell y N. Arata (Comps.), *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico* (pp. 9-43). Gonnet, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Argumedo, A., Schuster, F., Grassi, E., Kauffman, A. y O'Donell G., (2008). Conversaciones. El estado de las ciencias sociales en Argentina: formación, balances y perspectivas. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (10).
- Aronson, P. (2003). La emergencia de la ciencia transdisciplinar. *Cinta De Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (18).
- Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina. *Educação*, 35(1), pp. 42-53.
- Boltanski, L. (1973). L'espace positionnel, multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue française de sociologie*, 14(1), pp. 3-26.
- Boltanski, L., y Chiapello, È. (2002). El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid, España: Akal.
- Borges, J. L. (2016) *Obras completas (1923-1972)*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Montressor.
- Bourdieu, P. (2008) *Homo Academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011), “La ilusión biográfica”, *Acta Sociológica*, 1(56), pp. 121-128. Disponible en: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29460>
- Cantón, D. (1973). *El Parlamento Argentino en épocas de cambio: 1890, 1916 y 1946*. Buenos Aires, Argentina: Editorial del Instituto Torcuato Di Tella - Siglo XXI.
- Carli, S. (2012) Conocimiento y Universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia. En Buenfil, R., Treviño, E., *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 1-10). México DF, México: Universidad Autónoma de México.
- Carli, S., (2013). El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX. *Anuario de Historia de la Educación*, 14(2), pp. 1-34.
- Carli, S. (2014). Las ciencias sociales en Argentina: itinerarios intelectuales, disciplinas académicas y pasiones políticas. *Nómadas*, (41), pp. 63-77.
- Carli, S. (2023) *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Charle, C. (1994) *La République des universitaires, 1870-1940*. Paris, Francia: Seuil.
- Charle, C. (2006) A prosopografia ou biografia coletiva: balanço e perspectivas. En Heinz, F. M. (org.). *Por outra história das élites*, Rio de Janeiro, Brasil: Editora FGV, pp. 41-54.
- Charle, C. (2014) La prosopografía o biografía colectiva. Balance y perspectivas. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, (2). Disponible en <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1088/2014>
- Ciria, A., y Sanguinetti, H. (1983). *La Reforma Universitaria (1918-1983)*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Elias, N. (1993) [1977]. *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Ferrari, M. (2001) Las élites políticas provinciales en tiempos de gobiernos radicales. El caso de Córdoba (Argentina), 1916-1930. *Anuario IEHS*, (16), pp. 129-159.
- Ferrari, M. (2010) Prosopografía e historia política Algunas aproximaciones. *Revista Antíteses*, 3(5), pp. 529-550.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), pp. 1360-1380.
- Guyot Reina, V., y Riveros, S. E. (2008). De la historia a la historia de la educación: Una mirada desde las prácticas del conocimiento. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, (18), pp. 15-37.
- Halperín Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Cuaderno Universitario N° 6. Bernal, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P., y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, (10).
- Levi, G. (1989). Los usos de la biografía. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, (6), pp. 1325-1336.
- Lionetti, L., y Civera, A. (2010). Temas, problemas y nuevos desafíos de la historia social de la educación. *Cuadernos Interculturales*, 8(14), pp. 15-19.
- Losada, L. (2009) *Historia de las élites en la Argentina. Desde la conquista hasta el surgimiento del peronismo*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Luna, F. (1986). *El 45. Crónica de un año decisivo*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Mangone, C., y Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Martínez Del Sel, V. (2016). La Facultad de Derecho (UBA) en el primer peronismo. Una aproximación sobre las trayectorias de los profesores. (1946-1955). *Revista Brasilera de Historia de la Educación*, 16(2), pp. 106-140.
- Martínez del Sel, V., y Riccono, G. (2012). Universidad y Peronismo: Un análisis de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1943 y 1955. En *Actas del Tercer Congreso de Estudios sobre Peronismo (1943-2012)*. Red Estudios sobre el Peronismo. ISHIR/UNIHR (CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Jujuy.
- Martínez del Sel, V., y Riccono, G. (2013). Las trayectorias académicas: una nueva mirada para el estudio de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras durante el peronismo. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7), pp. 1-19.
- Mollis, M. (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Mollis, M. (2018) En busca de una genealogía de las misiones universitarias reformistas. *Revista del IICE*, (44), pp. 51-66. DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n44.6288>
- Méndez, J., y Vuksinic, N. (2025). Resignificar fuentes y objetos clásicos: “cambiar la lente” para repensar el campo de la Historia de la Educación. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, 21, enero-junio.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a un joven historiador de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 113-129.
- Pasolini, R. (2019). Biografía y prosopografía: Cuestiones historiográficas y de método. En Tarquini, C. S., Fernández, S. R., Lanzillotta, M., y Laguarda, P. I. (Eds.), *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- Perrupato, S. (2024). De Cenicienta a princesa. Proyectos, métodos y líneas de investigación en la historia de la educación en la Argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), pp. 95-112. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.604>
- Restrepo, S. (2020) Diccionario Biográfico de las Izquierdas Latinoamericanas. Movimientos Sociales y Corrientes Políticas: Un proyecto que inicia su construcción. *Políticas de la Memoria*, (20), pp. 291-310.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Argentina: Puntosur.
- Stone, L. (1971). Prosopography. *Daedalus*, 100(1), pp. 46-79.
- Stone, L. (1974) *La universidad en la sociedad, Volumen I: Oxford y Cambridge desde el siglo XIV hasta principios del siglo XIX*. Princeton, Estados Unidos: Princeton Legacy Library.
- Stone, L. (1986) Prosopografía. En *El pasado y el presente*, México DF, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 61-94.
- Soprano, G. (2009). Autonomía universitaria e intervención política en la trayectoria de liderazgos y grupos académicos en Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata 1930-1955. *Anuario de Historia Argentina* (9), pp. 97-147.
- Tarcus, H. (2013). La biografía colectiva. Por un Diccionario de las izquierdas y los movimientos sociales latinoamericanos. *Iberoamericana*, 13(52), pp. 139-154.
- Viñao Frago, A. (2016). La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), pp. 21-42.
- Zubizarreta, I. (2015). Prosopografía e historia política: una aproximación a las élites rioplatenses del siglo XIX. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, (43), pp. 11-33.

Notas

1 Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento.

2 Puede advertirse el retorno a los actores en el campo de las ciencias sociales, en particular la sociología, la historia y la antropología. Cuestiones como la reflexión sobre las fronteras del yo y las subjetividades, la comprensión sobre del lugar del sujeto dentro de las estructuras, etc., son algunos de los temas de estos campos disciplinares.

3 Para mayor detalle, véase trabajos anteriores como Martínez Del Sel Valeria y Riccono Guido (2013). Las trayectorias académicas: una nueva mirada para el estudio de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras durante el peronismo. En: Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata. Vol7, núm 7 (ISSN 2346-8866); Martínez Del Sel, V y Riccono, G. (2012) “Universidad y Peronismo: Un análisis de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1943 y 1955”. Publicado en: Actas Tercer Congreso de estudios sobre Peronismo (1943-2012), Red Estudios sobre el peronismo. ISHIR/UNIHR(CONICET). Facultad de Humanidades y Cs. Sociales. Universidad de Jujuy, 2012 ISSN: 1852-0731 y Martínez Del Sel, V. (2016). “La Facultad de Derecho (UBA) en el primer peronismo. Una aproximación sobre las trayectorias de los profesores. (1946-1955)”. En Revista Brasilera de Historia de la Educación.

Intelectuales y Universidad. Miradas historiográficas para la reconstrucción del campo pedagógico en San Luis

Intellectuals and the University: Historiographical Perspectives for the Reconstruction of the Pedagogical Field in San Luis

Sonia Elizabeth Riveros

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

ROR <https://ror.org/00mczdx43>

soniaeli.riveros@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9726-0452>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-469>

Recepción: 02 Diciembre 2025
Aprobación: 18 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo explora por un lado, las miradas historiográficas que abordan conceptualmente el campo intelectual relevando algunos aportes teóricos provenientes la Historia de las Ideas (Roig, 1993), la Historia Intelectual (Terán, 1994), y la Historia del Pensamiento (Foucault, 2011) que posibilitaron cartografiar y definir posicionamientos críticos para comprender su vínculo con la universidad. Y, por otro lado, presentamos un estudio que reconstruye el aporte de intelectuales provenientes del campo humanístico que se radicaron en San Luis y contribuyeron fundamentalmente al campo pedagógico en la Universidad Nacional de Cuyo (1939) primero y luego en la Universidad Nacional de San Luis (1973). En este marco, se tratará de dar cuenta no sólo de los modelos historiográficos para abordar el papel que desempeñaron en la universidad, sino también de la coexistencia del pluralismo metodológico y epistémico que pueden confluir en un estudio de caso singular.

Palabras clave: historiografía, intelectual, universidad, campo pedagógico.

Abstract

This article explores, on the one hand, the historiographical perspectives that conceptually address the intellectual field, highlighting some theoretical contributions from the History of Ideas (Roig, 1993), Intellectual History (Terán, 1994), and the History of Thought (Foucault, 2011) that made it possible to map and define critical positions for understanding its connection to the university. On the other hand, we present a study that reconstructs the contributions of intellectuals from the humanities who settled in San Luis and contributed primarily to the field of pedagogy, first at the National University of Cuyo (1939) and later at the National University of San Luis (1973). Within this framework, the aim is not only to account for the historiographical models used to address the role they played in the university, but also to explore the coexistence of methodological and epistemic pluralism that can converge in a unique case study.

Keywords: historiography, intellectual, university, pedagogical field.

1. Introducción

El tema de los intelectuales y la universidad ha sido abordado desde diferentes disciplinas sociales y humanas e involucra diversas miradas historiográficas desde una historia de las ideas pasando por una historia intelectual, hasta una historia del pensamiento, en el interjuego de un prisma que pone como centro de problematización a un sujeto en sus condiciones de existencia, su trayectoria académica, y las múltiples dimensiones que lo atraviesan. Esto es, en lo ético en sus procesos de constitución subjetiva, en lo político en sus modos de actuar, en sus adhesiones y militancias, situado en condiciones de posibilidad histórica que configuran sus prácticas en los diferentes ámbitos de actuación y en particular en la universidad. Este artículo busca explorar estos intersticios para poder comprender, en el caso de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), el despliegue estratégico de determinadas prácticas educativas que llevaron a cabo intelectuales provenientes de otras universidades nacionales del país. Para ello, debemos remontarnos a su punto de emergencia cuando se dependía de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) en su sede de San Luis (1939-1972). Focalizaremos a partir del año 1942 cuando se crea el Instituto Pedagógico de San Luis, luego éste cambia de denominación y pasa a denominarse Facultad de Ciencias de la Educación (1947). Seguidamente se crea el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1948) que pasa a llamarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas (1956). Estos espacios han posibilitado entender cómo los intelectuales fueron aportando a la configuración del campo pedagógico de San Luis, montando discursos y prácticas innovadoras para la época desde el ejercicio pleno de una libertad académica sin precedentes. En cada uno de estos espacios transitaron, Juan José Arévalo (1942-1944), Otilia Berasain de Montoya (1946-1997), Pedro Dionisio Lafourcade (1958-1976), Carmen Vera Arenas de San Juan (1958-1976) y Mauricio Amílcar López (1973-1976). Todos ellos, dejaron testimonio de un valioso legado para la historiografía local, regional y hasta nacional, aún desconocido. Se desempeñaron en el campo de la enseñanza y la investigación en la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, la Filosofía, la Didáctica y la Educación Comparada y también ocuparon importantes cargos de gestión en la Dirección de Institutos, en la Facultad de Ciencias, en el rectorado y en cargos públicos en San Luis.

El uso de la metodología hermenéutica textual nos ha permitido hacer una aproximación a esta cartografía en el intento por adentrarnos a algunas perspectivas teóricas para desentrañar la pregunta ¿De qué hablamos cuando hablamos de intelectual? ¿Cuál es el posicionamiento a asumir? En esta búsqueda de sentidos nos dirá Dosse (2006), se pone en juego la unidad entre un pensamiento de la vida y su vida de pensamiento, así como las elecciones éticas enfrentadas a sus obstáculos, tanto en el plano individual como en el colectivo.

2. Una delimitación posible

El historiador estadounidense Arthur Lovejoy usó por primera vez el término “historia de las ideas” y ya desde la fundación de la revista *Journal of the History of Ideas* en 1940 planteaba un amplio programa que surge en la primera mitad del siglo XX. El programa consistía en abordar a las ideas como una unidad, donde la investigación se centraba en historiar los modos en cómo estas variaron a lo largo de la historia y cómo se presentaban en diferentes períodos (Lovejoy, 2000). No obstante ello, Elías Palti (2007) señala que Lovejoy admite que las realizaciones históricas no son resultados de proyectos conscientemente asumidos, dado que las ideas suelen ser meras racionalizaciones de impulsos subjetivos (p. ej. pasiones) o determinaciones objetivas (p. ej. intereses económicos) cuya racionalidad y sentido se dirime en otros ámbitos de realidad histórica (la “historia social”). De este modo, la necesidad de racionalizaciones implica un rasgo fundamental para el ser humano en tanto “animal simbólico” (p.298). En definitiva, en ellas se manifiesta una determinación antropológica que le es propia y que, una vez producidas, no se puede permanecer indiferente a las mismas.

En América Latina, por su parte, la historia de las ideas provenía, ante todo, de la tradición del historicismo alemán de Wilhem Dilthey, el circunstancialismo del filósofo español José Ortega y Gasset y las posteriores elaboraciones de José Gaos y su discípulo Leopoldo Zea. Aquí la idea básica es lo que podemos llamar la triple historicidad: la del objeto de investigación, la del sujeto que investiga y la de las herramientas teóricas y metodológicas utilizadas (Pachón Soto, 2022, p.1).

En el caso de Argentina, la Historia de las Ideas fue impulsada por el grupo de investigación que conformó el filósofo mendocino Arturo Roig de la Universidad Nacional de Cuyo, al regreso de su exilio y constituyó el semillero de una línea de trabajo teórico y metodológico sobre este campo. Según Adriana Arpini, citada por Ramaglia (2023) se identifican dos momentos con respecto a los modos de entender el objeto de estudio y los criterios teórico-metodológicos de esta disciplina: 1) la etapa que se inicia en la década de 1940 con los seminarios brindados en México bajo la dirección de José Gaos, en los cuales se proponen una serie de pautas historiográficas y definiciones en torno a la filosofía y la historia de las ideas situadas en contexto hispanoamericano; 2) el período que se despliega entre finales de los años sesenta y la década de los setenta y que se inicia con la polémica acerca de la existencia de una filosofía latinoamericana, protagonizada por Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea, evidenciando, los límites del historicismo y la exigencia de una ampliación teórico-metodológica que será luego retomada por Arturo Roig en las décadas siguientes.

Mientras que la Historia Intelectual en América Latina fue inaugurada por Pedro Henríquez Ureña hacia fines de los años 20 con la publicación de seis ensayos en el intento por identificar aquellas producciones de intelectuales propias del continente. Tal es el caso del mexicano Alfonso Reyes, el colombiano Baldomero Sanín Cano, el venezolano Mariano Picón Salas, el argentino Sergio Bagú, el peruano Jorge Basadre y el brasileño Gilberto Freyre. Todos ellos, fueron sentando las bases de una tradición inscripta en las preocupaciones políticas, socio-culturales y educativas de cada época posibilitando reconstruir la historia de los intelectuales y sus diversas funciones en el suelo de América Latina.

Desde el Grupo Colombiano de Estudios de Literatura y Cultura Intelectual Latinoamericana (GELCIL), las principales producciones según Altamirano (2013), abordan temas vinculados a la nueva historia intelectual, la historia y la sociología de los intelectuales, el papel de la universidad en el pasado y en el presente, la historiografía literaria, el valor de la prensa y el periodismo cultural de revistas que remiten a lo latinoamericano, la historia del libro y su edición en América Latina y circulación.

En el caso de Argentina la Historia Intelectual alcanzó su mayor desarrollo en los estudios de Carlos Altamirano quien dirigió una obra monumental de dos volúmenes: *Historia de los intelectuales en América Latina*. Altamirano, se reconoce en el legado de Oscar Terán que fuera director del Programa de Historia Intelectual Argentina y Latinoamericana desde el año 1994. Programa que sentó las bases para la creación del Centro de Historia Intelectual radicado en la Universidad Nacional de Quilmes (2011).

En el campo de la educación se destaca el grupo de Pesquisa Historia Intelectual y Educación (GPHIE) vinculado a la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación, radicado al interior del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná (Brasil). Su foco de interés es el análisis de la práctica social de los intelectuales, en particular, de aquellos que han participado en la difusión del discurso sobre la relación entre educación y modernidad. Buscan indagar las trayectorias de los agentes del discurso educativo, sus redes de sociabilidad, así como sus estrategias discursivas y políticas en diferentes épocas.

Luego se pueden encontrar numerosos trabajos en el caso argentino de investigadores del campo de la historia de la educación que se inscriben en esta tradición historiográfica, sólo para nombrar algunos de ellos, se destacan los estudios de Suasnabar (2004, 2014, 2022) y, más recientemente, los trabajos de Carli (2023), Escudero (2021, 2024), Hereñú (2022, 2023), entre otros autores.

Por último, a partir de este intento, no exhaustivo, pero sí esclarecedor del recorrido de estas dos perspectivas en clave latinoamericana y argentina hemos podido relevar los principales postulados y dimensiones de trabajo así como las filiaciones y circulación de miradas acerca del intelectual. Mientras que la

Historia del Pensamiento se inscribe en una tradición filosófica que pone como centro de problematización al sujeto en sus condiciones de existencia y en sus atravesamientos éticos y políticos. El pensamiento, constituye una herramienta de acción, una práctica destinada a desocultar verdades, a iluminar espacios hasta ahora arrinconados en la sombra y considerados secundarios e invisibilizados. Esta historia del pensamiento se inscribe, tal como señala el historiador Jacques Revel (2005), en el giro hacia el estudio de las prácticas, impulsado por Michel Foucault entre los años 60 y 70, al que se han afiliado historiadores como: Chartier, Certeau, Revel, Veyne, entre otros. En esta inscripción, todo pensamiento constituye una práctica discursiva e implica una voluntad política, donde Foucault (1991) entiende que:

(...) la tarea del intelectual como una destrucción de las evidencias y las universalidades para desplazarse permanentemente sin saber a ciencia cierta dónde se encontrará ni qué pensará mañana. El trabajo de un intelectual 'no consiste en moldear la voluntad política de los demás, dirá, sino en reinterrogar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos adquiridos, las maneras de actuar y pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas e instituciones y, a partir de esta reproblemática (en la que desempeña su oficio específico de intelectual), participar en la formación de una voluntad política (en la que tiene que desempeñar su papel de ciudadano) (p. 15).

En el caso de América Latina, la recepción de su pensamiento estuvo principalmente ligada al grupo de investigación de Historia de las Prácticas Pedagógicas (1978), creado por Olga Lucía Zuluaga Garcés (1987, 2007), Alberto Martínez Boom (2008, 2013), Jesús Alberto Echeverri Sánchez (2015), entre otros y sólo para mencionar algunos trabajos. En Brasil: Alfredo Veiga Neto (2004), entre otros. Mientras que en Argentina se encuentran los trabajos de Mariano Narodowski (2004), Inés Dussel (1997, 2003), y, en el caso de la Universidad Nacional de San Luis, el equipo de investigación pionero que fuera dirigido por Violeta Guyot (1992) en la línea de la historia de las prácticas educativas integrado por Juan Marincevich (1992), Marcela Becerra Batán (1992), Sonia Riveros (2016, 2023), entre otros. Cada uno de ellos, recepcionaron el legado foucaultiano en el campo de las Ciencias Sociales, Humanas y en la Educación en particular, haciendo uso de su caja de herramientas teórica de diferentes maneras y modos. Recreando el archivo conceptual que ofrece el autor en el campo de la filosofía, la filosofía de la educación, la historia, la historia de la educación y la pedagogía e imprimiendo una valiosa contribución al campo de la historia del pensamiento pedagógico-educativo.

3. Intelectuales, pedagogía y universidad

Un recorrido por la Historia de las Ideas, la Historia Intelectual y la Historia del Pensamiento nos ha posibilitado identificar lo común y lo distintivo de cada una. Comparten la mirada de que el intelectual es un sujeto atravesado por su historicidad y que develar sus ideas aportan a la comprensión del sujeto y el contexto de producción, circulación y recepción de las mismas. No obstante ello, la Historia del Pensamiento nos sumerge a una singular profundidad analítica dado que nos permite abordar estudios que van más allá del campo de las ideas o los conceptos para arribar al terreno de las prácticas efectivas. Se busca identificar y desentrañar las verdades legitimadas en una época, las relaciones de poder-saber que se ponen en juego, la circulación y transformación de discursos y prácticas, así como los procesos de constitución subjetiva en un relevo de microhistoricidad singular que posibilita ir de lo local al resto de las dimensiones de análisis. Se trata de situarnos en una "historia crítica del pensamiento", que implica dar cuenta de una historia de la emergencia de los juegos de verificación y de enunciación:

(...) entendidas como formas según las cuales se articulan sobre un dominio de cosas y discursos [se pregunta acerca de] cuáles han sido las condiciones de esta emergencia, sus efectos sobre lo real, y el modo en que, vinculando un cierto tipo de objeto con ciertas modalidades de sujeto, ha constituido para un tiempo, un área y unos individuos dados según el apriori histórico de una experiencia posible (Morey, 1989, p. 26).

Tal como lo afirma Deleuze (2013), no se trata de hacer una historia de las ideas o una historia de los comportamientos. Se trata de problematizar sus condiciones, las visibilidades y los enunciados que en una época lo hicieron posible. Desde este posicionamiento, es que intentaremos encontrar los sentidos que los intelectuales le atribuyen a la universidad al ejercer su profesión como docentes e investigadoras/es. En relación a ello, Sandra Carli (2023), en uno de sus últimos libros; *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*, sostiene que la universidad puede pensarse como un espacio biográfico o como una institución de vida para intelectuales que se forman y ejercen su vida académica y contestataria dentro y fuera de ella. Lo que conlleva a entender el efecto que el tránsito por la universidad ha tenido en la obra de un sujeto, en sus narrativas sobre sí, en los múltiples atravesamientos que lo han configurado de diferente modo, tanto en sus modos de pensar como en sus modos de actuar.

Sin embargo, en la universidad argentina la combinación entre producción intelectual y enseñanza universitaria es un hecho. De allí que escribir las indagaciones resulte un problema, en tanto lecturas, escrituras, clases, intercambios con estudiantes, polémicas y debates institucionales y públicos se entrelazan y articulan de manera intensa, invisibles a veces pero efectivas, sin desconocer las improntas diversas en las figuras que coexisten en los planes docentes (Carli, 2023, p.13).

A partir de estas consideraciones que señala la autora, es que nos abocaremos a presentar a los intelectuales que brindaron un aporte en la constitución del campo pedagógico en San Luis. La franja temporal estudiada abarca desde la etapa previa a la creación de la Universidad Nacional de San Luis en 1939 cuando se dependía académica y administrativamente de la Universidad Nacional de Cuyo y más precisamente el año 1942 que es cuando se crea el Instituto Pedagógico de San Luis. Luego se convierte en Facultad de Ciencias de la Educación (1947), seguidamente se crea el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1948) y el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas (1956). En todos estos espacios se advierten cómo las transformaciones históricas de cada época afectaron no sólo el dispositivo universitario local sino los procesos y prácticas de adquisición, producción y trasmisión del conocimiento por parte de aquellos intelectuales que encarnaron el proyecto de instaurar una fuerte tradición pedagógica en San Luis y la región.

Tal como se señaló en la introducción, en cada uno de estos espacios transitaron Juan José Arévalo (1942-1944), Otilia Berasain de Montoya (1946-1997), Pedro Dionisio Lafourcade (1958-1976), Carmen Vera Arenas de San Juan (1958-1976) y Mauricio Amílcar López (1973-1976). Todos ellos dejaron testimonio de un legado sin precedentes en la historiografía local. Se desempeñaron en el campo de la enseñanza y la investigación en la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, la Filosofía, la Didáctica y la Educación Comparada y también ocuparon importantes cargos de gestión en la Dirección de Institutos, en la Facultad de Ciencias, en Rectorado y cargos en la administración pública de la provincia de San Luis.

Muchos de estos referentes y otros que se incorporaron posteriormente como docentes adherían a diferentes corrientes de pensamiento que circulaban durante el periodo que presentamos, tales como las culturalistas, espiritualistas, humanistas, idealistas, positivistas y antipositivistas, críticas y emancipadoras conviviendo en los claustros con intensos debates y tensiones. Algunos, tuvieron una práctica política y educativa distintiva como el caso del Dr. Juan José Arévalo, que tuvo una destacada actuación en San Luis y posteriormente en Guatemala, su país de origen, como presidente. Desde su experiencia como estudiante y luego como profesor, relatada en su libro autobiográfico *La Argentina que yo viví (1927-1944)*, describe cómo eran las prácticas cotidianas durante su formación en la Universidad Nacional de la Plata, donde se vislumbraban candentes confrontaciones entre discursos de corte científico con base positivista y humanista con una marcada tendencia espiritualista, poniéndose en evidencia las tensiones entre el científico y el humanismo. En su gestión al frente del Instituto Pedagógico de San Luis y como Director Técnico de la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles” (1942-1944), se puede ver reflejada el efecto de la formación recibida en la organización y gestión de múltiples actividades. Reconoce la impronta que ejercieron en él prestigiosos profesores de Filosofía, Pedagogía, Historia, Geografía y Literatura. Entre ellos, se destacan intelectuales como Coriolano Alberini, Rómulo D. Carbia, Alejandro Korn y Arturo Marazzo, en un periodo de efervescencia

política-intelectual, que lo dotó de una formación sólida en las nuevas ideas humanísticas y, al mismo tiempo, le abrió un horizonte de posibilidades para intervenir en proyectos transformadores.

La experiencia sostenida por Arévalo durante su estadía en San Luis, permite constatar que su pensamiento comulgaba con las ideas del primer Rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Dr. Edmundo Correas. Gracias a ello, pudo desplegar y sentar las bases de los primeros estudios pedagógicos-humanísticos en la provincia. En la Resolución N° 1161 de creación del Instituto Pedagógico de San Luis, se evidencia la concreción de un proyecto humanista donde los maestros podían completar sus estudios en un “Instituto Superior de Perfeccionamiento Pedagógico” con una nueva orientación, de acuerdo a la tradición y anhelos del pueblo puntano. Con este vasto programa de formación, Arévalo nos acerca una propuesta de formación profesional y continua, y torna visible la necesidad de constituir y consolidar un saber novedoso acerca de la “Pedagogía”. Por saber, entendemos según Foucault (1985), el conjunto de elementos; objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas, que hasta el momento no habían sido pensadas en el microespacio universitario de la UNCuyo. También, abre un abanico de acción para el sujeto pedagogo y para el maestro/a para el desarrollo de futuras prácticas profesionales. Asimismo, a partir de esta experiencia pedagógica se distinguen diferentes puntos de inflexión e intervención tanto en el campo educativo formal, como en lo no formal, a partir de la extensión universitaria y el servicio con alcance local y regional.

El Instituto Pedagógico se eleva a la categoría de Facultad de Ciencias de la Educación y pasa a denominarse Instituto de Investigaciones Pedagógicas en 1948 (Res. N° 248) bajo la dependencia del Consejo Directivo de dicha facultad y para cuya dirección es designado el Prof. Plácido Alberto Horas. Intelectual de profesión, psicólogo proveniente de la Universidad de Buenos Aires, que junto a su esposa Elena Ossola sentaron las bases, no sólo para la creación de la carrera de Psicología en San Luis, sino de otras carreras como los profesorados de Educación Inicial y Educación Especial. El Instituto constituyó un espacio estratégico para la difusión de la cultura pedagógica y fue un nexo con la sociedad local, desempeñando una función destacada en el medio intelectual de la época, con un ciclo de conferencias que se organizaba con intelectuales de la especialidad, intercambiando conocimientos y experiencias con otras universidades, en lo que se da en llamar “Ciclos de extensión cultural pedagógica”. Vale decir que, según el registro de los periódicos locales de la época (El Impulso, La Opinión, Heraldo de San Luis), gran parte de las conferencias que se dictaban giraban en torno a la formación pedagógica, sociológica y filosófica para maestros/tras, profesores/ras, alumnos/as de los profesorados, y público en general, como una forma de promover la reflexión epistemológica del campo de la pedagogía. Las mismas eran replicadas en el interior de la provincia especialmente en la localidad de Villa Mercedes y en San Francisco, donde se contaba con Escuelas Normales.

La estructura del Instituto respondía a una organización por tres secciones que actuaban coordinadamente cada una con sus especificaciones y con campos disciplinares afines. La Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas, la Sección de Investigaciones Pedagógicas y la Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar. Destacamos al interior de este nuevo dispositivo pedagógico, la preeminencia de líneas de saber que apuntaban a consolidar y a estrechar lazos entre docencia, investigación y servicio, así como líneas de indagación sobre determinadas áreas emergentes de la problemática educativa. Entre las actividades del Instituto se destacan las prácticas de investigación por parte de docentes, alumnos y adscriptos en cada una de las secciones.

Por otra parte, el Instituto cumplía una función relevante en la circulación y difusión de conocimientos de docentes investigadores de la Facultad a través de una publicación llamada *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas* dirigido por Plácido Horas. En su primer volumen (1951), se compilán seis ensayos de docentes de la Facultad que dan cuenta del alcance de la práctica investigativa en San Luis y del desarrollo de la problemática educativa en su complejidad. Asimismo, aspiraba a ampliar la formación hacia otros niveles del sistema educativo abarcando otras problemáticas y nuevos sujetos en el complejo dispositivo pedagógico de la época, apuntando también al dictado de cursos de especialización para maestros/tras “preescolares” y para maestros/tras de “reeducación”, tal como eran las enunciaciones de la época. Esta experiencia colocaba a San

Luis en la vanguardia de las problemáticas pedagógicas educativas. En este último caso los cursos iniciados en 1950 desde el Instituto, preparaban a docentes para el tratamiento pedagógico de los niños con “deficiencias mentales” y “sensoriales”. Con un vasto plan de estudios que abarcaba desde la Neuropsiquiatría infantil, la Ortofonía, Psicología infantil, Pedagogía terapéutica a cargo de la Prof. Elena Ossola, hasta nociones de Psicometría y Biología a cargo del profesor Placido Horas.

El Prof. Pedro Lafourcade, encarna con su propuesta de “Reforma Integral de la Enseñanza Media”, una práctica comprometida entre la universidad y la provincia. Su experiencia universitaria marca la singularidad de la efervescencia de proyectos pedagógicos que buscaban transformaciones reales en el sistema educativo, hacia mediados de los años 60 extendiéndose hasta la creación de la Universidad Nacional de San Luis, pero abruptamente interrumpida por la última dictadura cívico-militar argentina en 1976. Lafourcade desarrolló una trayectoria extensa y fructífera de trabajo en diferentes áreas del campo pedagógico-educativo, como así también, el desempeño en diversos cargos de gestión de la entonces UNCuyo, desde el año 1954, visualizando una constante preocupación por mejorar las prácticas docentes, el contexto de aprendizaje de las y los estudiantes y la relación universidad-comunidad.

Obtuvo su Título de Maestro Normal Nacional expedido por la entonces Escuela Normal Mixta de Mercedes, posteriormente se recibió con el Título de Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo. Su primer trabajo fue como Jefe del Departamento de Biblioteca y Publicaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación en el año 1954. Posteriormente, ingresó a la carrera docente en el año 1956 en la cátedra de Pedagogía como Prof. Adjunto Asistente; en el año 1958 fue designado Profesor Titular de Didáctica General y Especial de la Facultad de Ciencias, se desempeñó también en el dictado de Educación y Pedagogía contemporánea (1963-1964), Metodología Especial (1965), Pedagogía Experimental (1966-1967), Didáctica de la Enseñanza Primaria y Jardines de Infantes y Didáctica de la Enseñanza Media (1968-1969), también como responsable del curso “Estrategia y evaluación de Aprendizaje” para cursos superiores de la Región Cuyo y Centro.

Autor de numerosas publicaciones sobre el campo de la educación y la didáctica, con temas relativos al currículo, la didáctica y la enseñanza media, introdujo nuevos abordajes epistemológicos para las prácticas de enseñanza. Entre sus trabajos más destacados, señalamos *Contribución a la Reforma Integral de la Enseñanza Media*, publicado por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo en el año 1967; *Evaluación de los Aprendizajes* (1969); *El papel de la filosofía en la construcción de un diseño curricular* (1971); *Planeamiento, conducción y evaluación en la Enseñanza Superior* (1974); *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros* (1982); *La evaluación como aporte a la Calidad de la Enseñanza* (1988); *La autoevaluación en la Universidad* (1992) y el libro *Universidad y Procesos de autoevaluación institucional* (1996).

Su práctica pedagógica quedó registrada en el amplio proyecto que dirigió y coordinó a través del “Programa de Innovación e investigación curricular (PIIC)”, que luego funcionaría al interior de la Sección de Currículum y Evaluación del Servicio Pedagógico de la Universidad Nacional de San Luis. El proyecto constituyó un valioso aporte por su grado de intervención en el espacio educativo provincial y por los efectos que produjo en la formación de alumnos y jóvenes egresados que participaron en esa experiencia (Res. N° 1885/74).

Destacamos también la figura de otros intelectuales que contribuyeron a la constitución del campo pedagógico de San Luis como la Dra. Otilia Berasain y su esposo, el Prof. Rodolfo Montoya. En el caso de la Prof. Berasain, su legado ha sido incalculable, fue la primera Doctora en educación de la región de Cuyo; con su trabajo de tesis titulado “El problema epistemológico en la pedagogía contemporánea”, publicado en el año 1960 y prologado por el prestigioso pedagogo y filósofo Juan Mantovani. El relevo de las diferentes fuentes consultadas como su legajo de personal, dan cuenta de una profunda transformación que a través de su práctica académica e intelectual, impactaron en los modos de pensar y actuar de docentes y estudiantes que frecuentaron sus aulas. Recibió medalla de oro al finalizar los estudios del magisterio en el año 1942 y

seguidamente se desempeñó como docente en la Escuela Normal y en el Colegio Nacional de Santa Rosa, La Pampa, en las cátedras de Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica, Lógica y Psicología. Cursó sus estudios en el Instituto Pedagógico de San Luis en el año 1943, cuyas clases se dictaban aún en el Colegio Nacional de San Luis, allí se graduó de Prof. en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía, en el año 1946 siendo una de las primeras egresadas de la carrera. Esta experiencia le permitió abrir aún más el horizonte de su práctica pedagógica. Como experta representó a la Universidad de Cuyo en el Comité de Educación de la Comisión Argentina para la UNESCO (1961).

La Dra. Carmen Vera Arenas y su marido el Prof. Isidoro Sanjuán también se suma a esta cartografía de los intelectuales que aportaron al campo pedagógico de San Luis. Ambos especializados tanto en educación comparada como en las ciencias de la documentación educativa, promovieron la creación de novedosos espacios de gestación, circulación y apropiación de conocimiento, produciendo notables efectos en el campo de la educación, no sólo en la región sino también en el exterior. Se radicaron en San Luis, y supieron descubrir, explotar y contribuir a su desarrollo cultural, atentos a la avidez cultural que se respiraba en el clima de la época.

Carmen Vera Arenas se doctoró en Filosofía y estudió el Prof. de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía y Disciplinas en la Universidad Central de Madrid. Sus inicios en la carrera docente se registran en el año 1957 en la UNCuyo (Mendoza) hasta 1963, en la cátedra de Pedagogía y Didáctica General, Especial y Observación y Práctica de la Enseñanza. Posteriormente fue contratada como docente en San Luis (1964), donde pasó hasta sus últimos años como docente e investigadora, ocupando las cátedras como Prof. Titular de las asignaturas: Metodología Especial, Práctica de la Enseñanza, Educación Comparada, Didáctica General, Educación Americana y Argentina, Planeamiento Educativo, Teoría de los Grupos y en 1973 dictó Educación y Tercer Mundo, para los Profesorados y Licenciaturas de las carreras de educación que se dictaban en la Facultad de Ciencias. Vale decir que la asignatura Educación Comparada fue dictada por primera vez en Argentina gracias al aporte de la Dra. Sanjuán e incluida en numerosos planes de estudios de Pedagogía. Recibió una vasta formación académica en centros educativos europeos. En Ginebra, estudió con unos de los intelectuales exponentes de la disciplina, el Dr. Pedro Bosallo del Instituto “Juan Jacobo Bureau” del “International d’ Education”, el cual proponía junto con su equipo de investigación, la búsqueda estratégica para la expansión de la educación comparada en Latinoamérica. Se trataba de repensar el uso del conocimiento en el doble filo de la teoría y la práctica, uno de cuyos efectos es la producción de formas de subjetividad en el concreto acaecer de una praxis situada histórica y epistemológicamente. Un ejemplo de esta práctica de conocimiento, se constata en el proyecto de creación del “Centro Latinoamericano de Investigación y Perfeccionamiento en Educación Comparada” (CLIPEC) de 1969, pensado y dirigido por la Dra. Vera. Tal proyecto significó, por un lado, la puesta en práctica de un modelo complejo del sistema educativo en sus diferentes niveles y alcances sin descuidar el eje temporal y espacial. Por otro lado, la evidencia de un elevado espíritu académico-científico, que contempló la trama del dispositivo histórico-pedagógico de la época, integrando lo local y regional con el resto de los países de América Latina. El Centro contó con el reconocimiento de la Organización de los Estados Americanos, y el principal objetivo era contribuir al conocimiento comparativo de la situación de los sistemas de educación latinoamericanos como un elemento básico para el planeamiento y la integración educativa de la región. Tal proyecto, significó la puesta en práctica de un modelo complejo del sistema educativo en sus diferentes niveles y alcances sin descuidar el eje temporal y espacial de su inscripción.

Finalmente, en este sintético recorrido de reconstrucción de las trayectorias académicas no podemos dejar de mencionar el caso del Prof. Mauricio Amílcar López quien marcó durante un fructífero periodo a toda una generación de docentes y estudiantes que tuvieron la oportunidad de conocerlo, tanto como Profesor de las asignaturas filosóficas, como en la gestión, siendo Delegado Organizador (Decreto N° 348, de 1973) y luego primer Rector de la UNSL en 1973. Durante su corto periodo, llevó a la práctica el diseño de una política universitaria innovadora y revolucionaria para la época, en estrecha vinculación con el proyecto social

peronista y con el clima de las ideas emancipadoras de los años 60 y 70. Para muchos, el Prof. López encarnó la figura del intelectual partícipe en la formación de una voluntad política comprometida con su realidad social argentina y latinoamericana.

Arturo Roig (2002), amigo y admirador de su pensamiento, dejó testimonio de su recuerdo en una conferencia pronunciada al conmemorarse la Semana del Nunca Más en la UNSL, titulada: “Aquellos años de esperanza y dolor. Recuerdos de Mauricio López”: “La propuesta de Mauricio partió permanentemente de un filosofar de síntesis, creativo, ajeno a todo mesianismo y salvacionismo, así como, de las improbables vías para imposibles diálogos con las que los filósofos de la sociedad burguesa progresista creen poder establecer simetrías” (p.34). Las opciones de su filosofar y su militancia por una praxis emancipadora, se pueden constatar en otro plano de la vida de Mauricio López, más precisamente en su práctica docente, y en las conferencias que dictó posteriormente en los diferentes países del mundo, en el que fue representante por América Latina, del Consejo Mundial de Iglesias. Este Consejo es el mayor y más representativo de las expresiones organizadas del Movimiento Ecuménico, cuyo objetivo es la unidad de los cristianos, agrupando a iglesias y a comunidades cristianas de más de 110 países de todo el mundo. Desde allí, Mauricio tuvo la posibilidad de contactarse con diferentes realidades de otros países, pensar en nuevas alternativas para América Latina y proyectar una universidad acorde con las necesidades y demandas sociales de la época.

Interpeló a la universidad en un proceso de creciente concientización de cara a la transformación. Consideraba que dicha institución juega un papel de suma relevancia y responsabilidad para con la historia social de los países latinoamericanos, cuya función y esencia se sustentaba en la participación. Al respecto expresa:

el destino de la Universidad con sentido de participación va estrechamente unido al destino de la sociedad democrática; su existencia sólo es posible en un clima de libertad, de lo contrario, ni siquiera el problema mismo de su ser tendría sentido (Weinstock, 1987, p.18).

Mauricio López interpelaba la función de la universidad y la ubicaba en un espacio social abierto a diferentes actores, crítica, desinteresada aún para aquellos sujetos que no habían tenido posibilidad de acceder a ella, y con una distribución más justa de los conocimientos. Este posicionamiento, significó una apuesta, una “experiencia”, que en el orden de una transformación de sí, implicó la construcción de un colectivo, de una práctica comunitaria que ponía en juego el pensamiento y la acción desde espacio universitario abierto. Esta experiencia revela el advenimiento próximo de un “nuevo humanismo” que permitiría redescubrir la integridad del hombre y su posición singular en el universo. Sin embargo, su praxis de lucha y militancia se vió drásticamente interrumpida tras el terrorismo de Estado que intervino a las universidades, y dio de baja a un gran número de docentes, estudiantes y no docentes, tal es el caso del Prof. López que fue cesanteado por Resolución N° 269/76. Posteriormente fue secuestrado de su domicilio el 1 de enero de 1977, su desaparición es emblemática por ser el primer caso de un Rector desaparecido en este periodo (Riveros, 2016).

4. Consideraciones finales

Hasta aquí presentamos un fragmento de una extensa indagación, que ha permitido ir consolidando líneas de trabajo al interior del proyecto de investigación “Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas” (FCH-UNSL período 2016-2025). Una de ellas, busca reconstruir y proponer redes de conceptos a partir de claros posicionamientos historiográficos para abordar discursos, campos de saber y prácticas educativas, así como delimitar estrategias y decisiones metodológicas para la reconstrucción de memorias y experiencias pedagógicas-educativas.

La constitución del campo pedagógico de San Luis ha estado fuertemente atravesada, no sólo por condiciones de posibilidad históricas, políticas, culturales y sociales de cada época, sino por los propios sujetos que llevaron a cabo singulares experiencias al interior de concretos dispositivos institucionales. Ellos son: Juan

José Arévalo, Otilia Berasain, Alberto Horas, Elena Ossola, Pedro Lafourcade, Carmen Vera Arenas, Isidoro Sanjuán y Mauricio Amílcar López, que a partir de diferentes procedencias formativas y disciplinares pudieron llevar a cabo acciones colectivas que apuntaban a transformar la realidad de la universidad y el medio local.

A partir de ahí se intentó discutir con las diferentes perspectivas y modos de concebir al intelectual hasta optar por un posicionamiento, el de una *historia del pensamiento*, recuperando los aportes que brinda el giro pragmático de Michel Foucault. A sabiendas que esta perspectiva nos ha posibilitado arribar a fructíferos hallazgos en la búsqueda e identificación sistemática de fuentes documentales en el Archivo Histórico de la UNSL. También, conocer cómo se entrelazan los saberes y poderes que se entrelazan en cada historia de vida, considerando que estas no existen y no pueden ser abordadas en forma aislada, sino que deben ser relevadas en conexión con otras ideas políticas, sociales, económicas, jurídicas y pedagógicas, para conocer el efecto que éstas han tenido en su configuración subjetiva y como sujetos de conocimiento. Así la actividad intelectual nos dirá Dosse (2006), retomando a Foucault, se inscribe en una verdadera maraña de temporalidades, una multiplicidad de regímenes de historicidad, en el que hay que analizar “sus inscripciones concretas al interior de prácticas vinculadas al dominio discursivo” (Dosse, 2006, p.14).

Se trata entonces, de identificar cuáles son los focos de experiencia posibles de discursos y prácticas, cuya crítica consistirá en el modo en que Foucault, sitúa el nacimiento de un saber, de un poder, de una subjetividad, dentro del movimiento por el cual se circscribe cierta experiencia. Se propone hacer una historia de lo que somos y de abrir al mismo tiempo la posibilidad de ser de otro modo a partir de la recuperación de estas memorias académicas en un tiempo presente al que no podemos dejar de interpelar.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. W. (2013). Sobre la historia intelectual. *Políticas de la Memoria*, 14(15), pp. 157-162. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/22628/CONICET_Digital_Nro.3d543885_cedinci.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Arévalo, J. J. (1974). *La Argentina que yo viví (1927-1944)*. México DF, México: B. Costa-Amic Editor.
- Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Deleuze, G. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Dosse, F. (2006). *La marcha de las ideas: Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia, España: Publicacions de la Universitat de València.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Argentina: Colección Educación y Sociedad FLACSO.
- Dussel, I. (2003). Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía. *Revista educación y Pedagogía*. 15(37), pp.13-31.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Colección Banco de la República.
- Escudero, A. (Comp.). (2021) *No tan pequeños universos. Intelectuales, cultura y política en Río Cuarto, siglo XX*. Rio Cuarto, Argentina: UniRío.
- Escudero, A. (2024). *Soñar castillos de justicia. Alberto Pinto (1937-1979)*. Río Cuarto, Argentina: Ediciones del Puente.
- Foucault, M. (1985). Contestación al Círculo de Epistemología. En Terán, O. *El discurso del poder* (pp. 88-124). Buenos Aires, Argentina: Folios.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2011). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Guyot, V., Marincevic, J. y Becerra Batán, M. (1992). *Los usos de Foucault*. Buenos Aires, Argentina: El Franco Tirador.
- Hereñú, A. (2022). *Vida de militante. Biografía política de Lisandro Gringo Viale*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Hereñú, A. (2023). *Experiencia de un maestro con los Wichí en el Impenetrable. Una interpretación del libro "Tierra de indios" de R. Benabentos Gómez. (Escuela Auxiliar N° 203. La Paz. Salta. 1944 – 1948)* (Tesis de Doctorado), Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/5a7c2616-f9c5-4416-9711-a74262fcec2a>
- Lovejoy, A. O. (2000). Reflexiones sobre la historia de las ideas. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, 4(2), pp. 127-141. Recuperado de: https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Lovejoy_prismas4
- Martínez Boom, A. (2008). Rostros y Rastros del maestro contemporáneo. *Revista Quaestio*, 10(1-2), pp. 41-70.
- Martínez Boom, A. (2013). Lecturas y usos de Foucault. En Páramo, P. (Comp.) *La investigación en Ciencias Sociales. Discusiones epistemológicas*. (pp. 221-240). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

- Morey, M. (1989). La cuestión del método. En Foucault, M., *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 9-44). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Narodowski, M. (2004). Foucault, el ayatolá, los intelectuales y la política. *Pedagogía y saberes*, (21), pp. 21-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/491037>
- Pachón Soto, D. (2022). La nueva historia intelectual frente a la historia de las ideas: algunas simplificaciones críticas. *Hallazgos*, 19(37), pp. 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4138/413870064006/html/>
- Palti, E. (2007). La nueva historia intelectual y sus repercusiones en América Latina. *História Unisinos*, 11(3), pp. 297-305.
- Ramaglia, D. (2023). Filosofía práctica e historia de las ideas latinoamericanas como horizonte de las reflexiones de Adriana Arpini. En Olalla, M., Ripamonti, P., Gabriele, A., Scherbosky F. y Scivoletto G. (Comps.), *Adriana Arpini, filósofa: Conversaciones como homenaje* (pp. 15-76). Mendoza, Argentina: Qellqasqa. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5798/579866840002.pdf>
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico: Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Riveros, S. E. (2004). *La Universidad Nacional de San Luis entre legados y huellas (1939-2023)*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Riveros, S. E. (2016). *Los dispositivos de formación en la constitución del sujeto pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis (1939-1983)* (tesis de Doctorado), Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Riveros, S. E. (2023). *El proyecto pedagógico de universidad de Mauricio Amilcar López y su vinculación con el pensamiento de Integración y Liberación Latinoamericana* (tesis de Posdoctorado), Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Roig, A. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Roig, A. (2002). *Aquellos años de esperanza y dolor: Recuerdos de Mauricio López*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Suasnabar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/Manantial.
- Suasnabar, C. (2014). *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura*. Rosario, Argentina: Prohistoria.
- Suasnabar, C. (2022). Intelectuales y expertos de la educación: debates teóricos y aportes para pensar este campo de estudios en la historia de la educación en América Latina. En Suasnabar, C., Weber, M.J., De Oliveira N. C. (Org.) *Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: Educação, intervenções e culturas* (pp. 139-164), Porto Alegre, Brasil: Editorial Fi.
- Terán, O. (1994). *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Universidad Nacional de Cuyo. (1942). Resolución N° 1161. Mendoza, Argentina.
- Universidad Nacional de Cuyo. (1948). Resolución N° 248. Mendoza, Argentina.
- Universidad Nacional de San Luis. (1974). Resolución N° 1885. San Luis, Argentina.
- Veiga Neto, A. (2004). *Foucault y la Educación*. San Pablo, Brasil: Auténtica.
- Weinstock, R. (1987) *Biografía Mauricio A. López*. San Luis. Argentina: Editorial Universitaria San Luis.

Zuluaga Garcés, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga Garcés, O. L. (2007) Otra vez Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), pp. 99-118.

Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk e a reforma da educação na América Latina

Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk y la reforma de la educación en Latinoamérica
Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk and Educational Reform in Latin America

Roni Cleber Dias de Menezes

Universidade de São Paulo, Brasil

 <https://ror.org/036rp1748>

roni@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8661-1328>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-470>

Recepción: 06 Octubre 2025
 Aprobación: 11 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumo

As décadas de 1850 e 1860 se distinguiram pela disseminação do corolário liberal na agenda política de alguns países latino-americanos. A incorporação seletiva dos programas liberais é observada também no domínio educacional, materializando-se em múltiplas propostas, tais como: massificação da educação popular, extensão da educação feminina, formação profissional docente, liberdade, obrigatoriedade e gratuitade do ensino, entre outras. Numa época em que o campo educacional não se institucionalizara suficientemente, ideias e projetos de reforma eram brandidos por toda sorte de homens de saberes. Sintonizados com isso, a proposta deste artigo visa a explorar sentidos e propósitos das ideias e intervenções no terreno educacional do compositor e pianista estadounidense Louis Moreau Gottschalk, um dos maiores expoentes da música nas Américas e que, no período assinalado, percorreu boa parte da América Latina dedicando-se, além dos recitais e concertos, a refletir sobre o estado da educação ao sul de seu país natal.

Palavras-chave: América Latina, corolário liberal, ideias e projetos educacionais, sujeitos de saberes, Louis Moreau Gottschalk.

Resumen

Las décadas de 1850 y 1860 se distinguieron por la difusión del corolario liberal en la agenda política de muchos países latinoamericanos. La incorporación selectiva de los programas liberales también se observa en el ámbito educativo, materializándose en múltiples propuestas tales como: masificación de la educación popular, ampliación de la educación femenina, formación profesional docente, libertad, obligatoriedad y gratuitad de la enseñanza, entre otras. En una época en que el campo educativo no se había institucionalizado suficientemente, las ideas y proyectos de reforma eran esgrimidos por toda clase de hombres de saberes. En sintonía con ello, la propuesta de este artículo busca explorar los sentidos y propósitos de las ideas e intervenciones en el terreno educativo del compositor y pianista estadounidense Louis Moreau Gottschalk, uno de los mayores exponentes de la música en las Américas y quien, en el período señalado, recorrió buena parte de Latinoamérica dedicándose, además de los recitales y conciertos, a reflexionar sobre el estado de la educación al sur de su país natal.

Palabras clave: Latinoamérica, corolario liberal, ideas y proyectos educativos, sujetos de saberes, Louis Moreau Gottschalk.

Abstract

The 1850s and 1860s were characterized by the widespread diffusion of liberal ideals across the political agendas of numerous Latin American nations. The selective incorporation of liberal programs was likewise evident in the educational sphere, manifesting in a range of initiatives, including the expansion of popular education, the extension of schooling for women, the professionalization of teacher training, and the advocacy of educational freedom, compulsory attendance, and tuition-free instruction. In a historical context in which the educational field had yet to achieve full institutional consolidation, reformist ideas and proposals circulated broadly among a variety of intellectual actors. Within this milieu, the present article seeks to examine the meanings and objectives underpinning the educational ideas and interventions of the American composer and pianist Louis Moreau Gottschalk –one of the foremost musical figures in the Americas– who, during the period in question, traveled extensively throughout Latin America. Beyond his renowned performances and concerts, Gottschalk engaged in critical reflection on the conditions of education in the regions south of his native United States.

Keywords: Latin America, liberal corollary, educational ideas and projects, intellectual actors, Louis Moreau Gottschalk.

1. Introdução

Assim, numa trajetória meteórica, rápido e enérgico, num autêntico movimento *alegro con moto*, Gottschalk, consolida duas faces da sua intervenção artística, cultural e educacional na América Latina: o reforço dos valores relacionados à organização social norte-americana e a capilarização de uma ideia pan-americana. No Brasil, última estada da viagem que começara em 1865 quando deixa São Francisco na California em direção ao México, o corolário democrático-liberal encontra adesão na sociedade carioca, dado o enorme sucesso não apenas de seus concertos e recitais, bem como do leque de relações de sociabilidade que estabelece com a elite letrada da capital. Para infortúnio do compositor, esse projeto se encerra com sua morte em dezembro de 1869. No entanto, os valores sociais e culturais e a pedagogia moderna norte-americana ganhariam ainda mais destaque nos anos vindouros na América Latina, do mesmo modo que a ideia do pan-americanismo como arma para as forças políticas interessadas em se afastar da herança cultural relacionada às ex-potências colonizadoras.

O século XIX em boa parte dos países resultantes do esfacelamento do Império espanhol e do fim do Império português nas Américas foi palco de intensas disputas que se espalharam pelos terrenos da cultura, da economia e, sobretudo, da educação. Os embates entre projetos de sociedade se refletiram na organização do ensino, na delimitação dos métodos e materiais para aprendizagem do ensino e da leitura, na definição dos currículos e na concepção de cidadania. A educação tornou-se uma arena onde se confrontavam visões antagônicas de mundo, interesses econômicos divergentes e estratégias de dominação simbólica. A formação dos Estados nacionais após os processos de independência não implicou, de imediato, a universalização do ensino. A prioridade dos governos que se sucederam nas novas repúblicas, mas também no Império do Brasil, foi consolidar o aparato estatal, definir as fronteiras, garantir o monopólio da força, organizar a burocracia e estabilizar a economia. Nesse cenário, a instrução foi tomada como instrumento de controle social, inculcação de normas e valores associados à determinada noção de civilização como mecanismo de formação de elites dirigentes.

Passadas cerca de duas décadas do *boom* dos movimentos independentistas, em países como Argentina, México e Brasil a oposição entre liberais e conservadores, a qual atravessara as lutas que se seguiram até o final da década de 1820, reproduziu-se, além de assuntos relacionados à centralização e descentralização político-administrativa do Estado, à concepção de sociedade, à representação política, também ao papel da educação e ao lugar desta na burocracia estatal. Os conservadores, vinculados, em alguns países da Hispano-américa, à tradição colonial, à propriedade fundiária e a determinadas vertentes do clero católico, viam na instrução um campo reservado à Igreja e à família. Os liberais, representantes de setores, não exclusivamente, mas em boa medida, ligados ao comércio, à exportação e às finanças, estavam mais próximos das tendências de secularização do ensino e seu controle por parte do Estado. Sem dúvida que num espaço geográfico e político tão vasto essas são classificações excessivamente panorâmicas. A fluidez das alianças e a sobreposição de interesses tornavam as fronteiras entre os grupos menos nítidas. Além disso, os próprios comportamentos tradicionalmente vinculados a cada uma das correntes político-ideológicas não se viam reproduzidos na *práxis* política. A posição diante da obrigatoriedade escolar, por exemplo, revelava contradições internas: enquanto alguns liberais rejeitavam a intervenção estatal como princípio, outros reconheciam, e apoiavam, o controle e a fiscalização pelo Estado a partir de uma dimensão centralizadora.

Não sem fluxos e refluxos, a escola paulatinamente se tornava símbolo de progresso, civilização e ordem. Formar cidadãos instruídos era garantir a estabilidade política, o desenvolvimento econômico e a integração da nação. A educação distanciava-se mais de certa conotação como assunto doméstico e inscrevia-se na agenda pública dos estados nacionais. Esse processo é acompanhado por uma série de interrogações, como assinala Martínez Boom e Bustamante Vismara (2014): “Quais as forças que alimentaram o afã ou a urgência do

Estado para impulsioná-la (a escola)? Com que propósitos a inclusão na escola foi uma necessidade? Como se deu a implantação dessas instituições? Como foi financiada?” (p.22, tradução nossa)¹.

Outras perguntas se somam a essas: qual o grau de interdependência entre a formação dos estados nacionais e a organização da instrução, especialmente a elementar? O quanto um conjunto de dispositivos que o aparato estatal chama para si a responsabilidade, como a afirmação da língua, o controle sobre quem poderia abrir escolas, quem poderia ensinar, quais livros utilizados, entre outros, foram fundamentais para a consolidação dos modernos estados independentes? A afirmação da prerrogativa do Estado na delimitação do que concerne à instrução foi intentada por um esforço intenso e persistente de regulamentação, semelhante ao que se observou em outras áreas adstritas à ação administrativa do Estado. No caso brasileiro, a voracidade legiferante do Estado imperial se tornou notória, a ponto do regime político –Império– ter ganho um apodo: “Império das Leis”(Faria Filho, 2006, p.20). A respeito desse papel da legislação, as elites sociais e letreadas percebem já nos primeiros anos da nação independente que o problema da instrução das camadas inferiores era um problema crucial a ser atacado. Aliado ao que foi exercido pela legislação, a crescente preeminência do lugar ocupado pela palavra escrita nas sociedades ocidentais, sobretudo a imprensa – num movimento que se prende a raízes que alcançam o dealbar da Idade Moderna– explica os investimentos realizados pelo Estado imperial brasileiro em prol da disseminação da malha escolar (Mattos, 1987). A propósito, Veiga (2006) chama a atenção para a dupla função que a escola desempenha ao longo de todo o século XIX no Brasil: a de homogeneização cultural e a de distinção social. É o atendimento a essas funções que vai nortear os rumos da escolarização de massas no país. Nota-se, nessa combinação de elementos, uma convergência e imbricação entre três processos: a estruturação do Império em termos político-institucionais, a dotação de personalidade jurídica para o novo ente político por intermédio da elaboração de novas leis e a difusão da escolarização, tanto por ação direta do poder público quanto pelo concurso da iniciativa particular (Faria Filho, 2009).

Para Martínez Boom e Bustamante Vismara (2014) há um personagem central na radicação da escolarização na agenda estatal: o professor de instrução primária. Ele aparece como elemento público, mas não apenas em decorrência de sua nomeação e do caráter “funcional” de sua vinculação com o Estado. Essa faceta pública decorre de sua personificação como significado de escola. Por sua vez, esta toma a forma de corpo do Estado presente na sociedade civil. Porém, essa articulação professor de instrução primária/instituição escolar/Estado não é um modelo rígido das inter-relações entre esses três elementos. Ao investigar as diferenças entre instrução, educação e escola públicas na constituição da jovem nação mexicana, Roldán Vera (2014) assinala que a primeira, no início do século XIX, assumiu o caráter daquilo que era veiculado nas publicações da imprensa pelas elites letreadas:

Essas elites praticavam um tipo de “instrução pública” como leitoras e redatoras das gazetas, sobretudo aquelas que compunham a chamada imprensa “científica”, como o Mercúrio Volante (1772–1773) de José Ignacio Bartolache, as Gazetas de Literatura (1788–1795) de Valdés Murguía e José Antonio Alzate, e o mais tardio Diário do México (1805–1812), que ampliou o espectro dos temas abordados (Rojas, 2003; Lempérière, 2004; apud Roldán Vera, 2014, pp. 66-67, tradução nossa)².

A passagem sugere um princípio de diferenciação entre escola pública voltada ao atendimento das crianças de maneira coletiva nas cidades e instrução de tipo doméstico ministrada por professores nas suas casas. Paralelamente, os estabelecimentos escolares existentes nas cidades podiam figurar financiadas pelos fundos da comunidade ou pelos recursos da Igreja. Assim, no que tangia às escolas, o adjetivo “pública” não era sinônimo de gratuita. Conforme aponta Roldán Vera (2014) “(...) De fato, uma escola de professor particular –chamada ‘escola particular’ ou ‘casa de educação privada’– também podia ser uma ‘escola pública’”³(p. 68, tradução nossa). Até início da década de 1830 o caráter “público” evidenciava mais o franqueamento da escolarização a camadas mais largas da população que sua administração por um ente estatal. A autora identifica a partir desse período a vinculação entre “público” e “gratuito”. Tal vinculação tem suas raízes na aprovação da Lei de 26 de

outubro de 1833 (Ley de Secularización Mexicana de 1833⁴, durante o curto terceiro mandato de Valentín Gómez Farías), no âmbito das reformas liberais que criam a Direção Geral da Instrução Pública. Cria-se a partir de então um fundo público específico para custear a oferta de ensino, o que teria auxiliado a redefinição do significado de público na esfera educacional:

Na lei de 26 de outubro de 1833 apareceu pela primeira vez a expressão “fundos de instrução pública” para se referir a esse repositório centralizado de recursos. (...) Embora a expressão “fundos públicos” já existisse desde o século XVIII para designar os fundos ou bens de uma comunidade específica, a expressão ‘fundos de instrução pública’, referida a um organismo de governo centralizado, começa a transferir o sentido do público — que até então estava relacionado ao povo — para o Estado, ou seja, o aparato estatal em sentido moderno. Assim, se o “público” da educação havia começado sendo concebido como um avanço da educação formal sobre a criação privada, em 1833 a educação pública começava a ser entendida como uma educação dirigida, planejada e financiada pelo Estado (Roldán Vera, 2014, p. 86, tradução nossa).⁵

Com as reformas que se processam a partir de 1830, em que pese tenham sido interrompidas pelo retorno ao poder das forças conservadoras, consolida-se uma mudança de grandes proporções na internalização do sentido de educação pública. Se, entre os anos que precederam a independência até o final da década de 1820 o adjetivo “público” referente à educación havia assumido o sentido de um progresso da educación formal em direção à “criança privada”, com a Lei de 1833 la educación pública começava a ser concebida estritamente como uma educação dirigida, planejada e financiada pelo Estado (Roldán Vera, 2014, p. 86).

Mais ao sul do continente, na Argentina, por volta de meados dos Oitocentos, a construção da ordem liberal atendeu aos interesses de segmentos políticos, intelectuais e de classe em contraposição aos setores populares, à Igreja Católica, aos caudilhos e às correntes conservadoras. Instituições e direitos foram afirmados como expressão de uma concepção moderna e republicana do mundo, no entanto, isso ocorreu à custa da marginalização e da exclusão da maior parte da sociedade. Aos constrangimentos legais à participação política dos cidadãos, somaram-se o controle dos notáveis sobre as candidaturas, a coação exercida pelos poderosos sobre os eleitores e a manipulação dos resultados das próprias eleições, formando, desse modo, um conjunto que imprimia um caráter oligárquico aos regimes políticos forjados no espírito liberal (Caruso y Wehrmeister, 2018). Todavia, a apropriação do modelo liberal e da pedagogia moderna –sua faceta mais visível no terreno educacional– assumiu fisionomia eclética. Um dos ícones latino-americanos de extração liberal-progressista para quem a educação era a chave para o progresso e a civilização, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), pedagogo, professor, escritor e político argentino, foi responsável por estimular a criação de uma legislação que estabeleceu a educação pública, gratuita e obrigatória, na província de Buenos Aires. Além do esforço legislativo, reforçou o papel dos conselhos escolares locais, incrementando a institucionalidade de componentes da área educacional, como os conselhos escolares locais (Caruso y Wehrmeister, 2018). Entendia que a expansão da oferta escolar primária constituía a pedra de toque da reforma educacional.

O modo como concebia a educação foi em grande medida inspirada nos modelos educacionais que estudou, mas também observou *in loco*, nas viagens que empreendeu aos Estados Unidos e à Europa na década de 1840, bem como no período em que se radicou nos EUA, de 1865 a 1868, imediatamente antes de retornar à Argentina para assumir a presidência da República. Na época em que permaneceu nos EUA, como ministro plenipotenciário do governo de Bartolomé Mitre (1862-1868), conheceu escolas, o método intuitivo e consumiu boa parte da literatura pedagógica que então se produzia, especialmente aquela contida no *American Journal of Education*, periódico dirigido pelo renomado pedagogo estadunidense Henry Barnard.

Às vésperas de se tornar presidente da Argentina, Sarmiento já obtivera reconhecimento como homem de letras, político, homem público e educador. O estatuto alcançado em matéria pedagógica e educacional fez dele uma referência para outros educadores e homens de saberes latino-americanos. Quando, em 1867, José Pedro Varela, futuro reformador da educação uruguaya, chegando aos Estados Unidos depois de uma estada na Europa para estudos, encontra-se com Sarmiento, o uruguaião é profundamente marcado pela ascendência do autor de *Facundo*. Sarmiento ajuda Varela a fim de estabelecer contatos com professores e instituições docentes

norte-americanas, bem como nas leituras que o segundo realiza na república americana do Norte. Juntos, conhecem escolas públicas e privadas, assistem a sessões do Congresso dos EUA, conhecem pedagogos e Sarmiento apresenta a Varela, além de boa parte do periodismo educacional do país, a obra do educador Horace Mann, que será para ambos referência na área. Sarmiento estimula vivamente Varela a concentrar seus esforços para a reforma da instrução do seu país natal. Em resumo, Sarmiento introduz Varela naquele que considerava o sistema educacional de ensino que deveria servir de modelo às nações sul-americanas. Varela retorna ao Uruguai em 1868, no mesmo navio de Sarmiento e, em 1876, ao empreender a até àquela altura a mais importante reforma da instrução no Uruguai, tentará adaptar boa parte do que estudou e conheceu nos EUA, tendo por importante interlocutor Domingo Faustino Sarmiento, que não apenas ciceroneou o colega hispano-americano, bem como continuou se correspondendo com ele após os respectivos retornos à América do Sul. Em ambos observaremos a busca pelo aprimoramento administrativo, pela gestão mais eficaz dos recursos, pelo reconhecimento das singularidades regionais no momento da introdução de novas políticas educativas, embora não tenham sido reconhecidos genuinamente como políticos descentralizadores, traço marcante da administração dos Estados Unidos. Em um como em outro, o tema educacional aparece fortemente relacionado a certa concepção de civilização, a qual atrela em boa medida o aprimoramento moral e material da sociedade à organização mais racional da malha educacional. Tais valores, frequentemente associados ao tipo de pedagogia e educação genericamente de matriz estadunidense circularam ao sul do Rio Grande pelo trânsito dos livros, periódicos, materiais e pessoas. Nas seções seguintes deste estudo intentar-se-á sopesar os sentidos e propósitos das noções e intervenções no terreno educacional do pianista e compositor Louis Moreau Gottschalk, à luz do que se entendia por pedagogia e educação norte-americana.

2. As viagens pelo continente americano de um virtuose do piano

Louis Moreau Gottschalk, nascido em 8 de maio de 1829 em Nova Orleães, Luisiana, possuía, pelo lado materno, descendência francesa, filho de Marie-Aimée de Bruslé, integrante da elite *creole* do sul dos EUA. Pelo lado paterno, o *virtuose* do piano era filho do comerciante inglês de ascendência judaica alemã Edward Gottschalk, o qual emigrou para o continente americano no início dos anos 1820.

Gottschalk teria se favorecido, no juízo feito por muitos de seus biógrafos, da variedade e riqueza cultural de Nova Orleães, ponto de convergência de populações e culturas de origem francesa, espanhola, da hispano-américa, britânica, do Caribe e de diversas regiões da África. Além de exímio intérprete, ele começou a compor cedo, transpondo para o idioma erudito temas tirados do folclore de seu estado natal e das Antilhas. Dono de um temperamento romântico, “espécie de contrapartida musical do atormentado escritor Edgar Allan Poe” (Muggiati, 1985, p. 2), foi pioneiro em seu país a trilhar as veredas do nacionalismo romântico, antes mesmo que o compositor tcheco Dvóřák apontasse esse rumo para os demais compositores estadunidenses. Em que pese o tom fantasioso de muito o que se escreveu sobre Gottschalk –em parte isto devido ao próprio músico e aos relatos de sua irmã Clara, quem organiza e prefacia o texto de cunho autobiográfico *Notes of a pianist*– a música entoada em sua cidade natal teria desempenhado um papel relevante no interesse de Gottschalk pelas expressões musicais “tradicionais” ouvidas e praticadas no sul dos EUA e Caribe (Frish, 2013).

Demonstrando aptidão musical em idade bastante tenra, Gottschalk é enviado com somente 12 anos de idade para Paris, centro da música e cultura mundiais de então, para aperfeiçoar sua educação musical. Lá conhece Berlioz e Chopin, tendo recebido avaliações elogiosas desses dois grandes expoentes da música romântica oitocentista (Starr, 2006). De volta aos EUA em 1853, Gottschalk, em que pese tenha auferido uma recepção positiva por parte do público e de alguns críticos do país –o que gerou uma publicação elogiosa a seu respeito no New York Times (edição de 20 de fevereiro de 1853), com dizeres do tipo: “*Quando Gottschalk tocava, parecia que mais de uma pessoa estava ao teclado*” (Delbos, 2014, s/p, tradução nossa)⁶, teve sua música contestada pelos “guardiões do gosto musical estadunidense” (Delbos, 2014, s/p, tradução nossa), exatamente pela estética do compositor sulista fugir aos modelos musicais alemães, canônicos nos EUA naqueles meados

do século XIX. Para John Sullivan Dwight, editor e crítico musical “a música era simbolizada pelas sinfonias de titãs como Beethoven, Haydn ou Mozart, alguns compositores que raramente eram tocados por Gottschalk, que era mais conhecido por tocar sua própria composição” (Delbos, 2014, s/p, tradução nossa)⁷. Entre tais expertos musicais havia a suspeita de que o músico de Nova Orleães não era um músico verdadeiramente clássico. Por outro lado, sua música era considerada “*too learned*”, isto é, muito sofisticada para o então público americano. A “ultrapassagem” da oposição entre uma visão estereotipada do que era música clássica face às formas musicais tidas como próprias dos círculos populares representou um traço distintivo de sua experiência musical. A incorporação de elementos de “tradições” musicais populares da Luisiana e do Caribe resultaram em algumas das suas principais composições: *Souvenir de Porto Rico*, *Marche des Gibaros* (1857); *The Union, Paráfrase Concert Paraphrase* (1862); e *Lar, Doce Lar* (1862).

De fato, Gottschalk desenvolve um acurado interesse pelas culturas musicais do continente americano, as quais são incorporadas em sua música e o levam a empreender viagens para os países da América Central, do Sul e Caribe. Aliás, depois de deixar Nova Orleães aos 12 anos para estudar em Paris, ele nunca mais se estabelece de modo permanente em sua cidade atual, mantendo uma agenda assaz movimentada entre concertos e turnês. Como dá a entender num apontamento de seu diário: “(...) minha casa fica em algum lugar entre o vagão de bagagense o último vagão do trem. [...] Os condutores me cumprimentam como se eu fosse um dos funcionários”⁸ (Gottschalk, 1881, p. 271, tradução nossa). Depois de circular pela Europa (Espanha, Suíça e França), Cuba e EUA, ele retorna à ilha caribenha para um péríodo de 5 anos (1857-1862), o qual se estende por outras ilhas antilhanas, incluindo aí as Ilhas Virgens Americanas, Porto Rico, Jamaica, Barbados, Trinidad y Tobago, Guiana, Martinica e Guadalupe.

Três anos depois, em 1865, o músico estadunidense parte para uma turnê na América do Sul, a qual inclui Peru, Chile, Argentina, Uruguai e Brasil. Seu diário constitui, inclusive, uma fonte instigante para se acercar dos acontecimentos e, ainda mais, da atmosfera vivida pelos lugares em que transitou e manteve estadia durante as décadas de 1840 a 1860. Os relatos do pianista a respeito das turbulências políticas e sociais que agitaram o Peru e o Chile entre finais de 1865 e início de 1866 vão contrastar, em boa medida, com a relativa estabilidade política que encontrou no Rio de Janeiro em 1869, em que pese o envolvimento brasileiro na Guerra do Paraguai. A partida do compositor para a América do Sul tem sido explicada também em parte por um episódio ocorrido em São Francisco, Califórnia, em setembro de 1865 (Starr, 2006), no qual ele é acusado, junto a um conhecido de nome não identificado, de se encontrar em uma estrada deserta com duas jovens desacompanhadas. Conquanto houvesse a intenção de seguir viagem para a América do Sul antes desse incidente, atestado pela reserva de passagens em navio e pelo agendamento de um concerto de despedida de São Francisco, a acusação – rechaçada veemente por ele – acelerou sua saída dos EUA e, furtivamente, com o uso de um pseudônimo, deixou o país rumo ao Panamá.

Após breve parada no México, nosso personagem chega ao Panamá, onde realiza um concerto, seguindo imediatamente para Lima, no Peru. Nos próximos três anos e meio o compositor estadunidense colecionará sucessos, ampliando seu reconhecimento internacional na América andina e platina. Em abril de 1869 deixa o porto de Buenos Aires com direção ao Rio de Janeiro. Inicialmente pretendia permanecer pouco tempo na capital do Império do Brasil, já que negociava com um produtor de seu país natal uma série de concertos em Nova York. Porém, circunstâncias favoráveis convenceram-no a permanecer em território brasileiro por um período muito maior. Este acabou sendo seu último porto.

3. Um pan-americanista *avant la lettre*? Louis Moreau Gottschalk e a reforma social e educacional da América Latina

Embora Gottschalk não tenha sido um educador formal, seu péríodo pelo Caribe, América Central e América do Sul, ao contrastar a precariedade material e as variadas dificuldades de acesso à cultura letrada

nessas plagas, infundiu no pianista norte-americano o interesse pela compreensão das insuficiências educacionais aí existentes. A partir de suas viagens pelo continente americano, ele desenvolveu uma visão educativa que se entrelaça com os debates sobre reformas do ensino, educação popular e formação de professores. Nessas viagens ele registrou observações sobre escolas, professores, estudantes e práticas educativas. Em seu trânsito por Cuba, Porto Rico, Peru, Chile, Argentina, Uruguai e Brasil estabeleceu contato direto com assuntos relacionados à instrução. As fontes consultadas indicam que atuou como um educador informal, defensor da expansão do acesso à instrução e, simultaneamente, entusiasta da valorização dos saberes locais.

Num primeiro plano, flagramo-lo se posicionando contra a mimetização de currículos importados da Europa. Ele defendia uma educação mais flexível, capaz de dialogar com as culturas autóctones. Em suas cartas, o músico critica o formalismo das escolas que ignoravam os saberes afrodescendentes, indígenas e mestiços. No Brasil, por exemplo, envolveu-se com círculos intelectuais e políticos que discutiam a reforma do ensino público. A observação acerca da incúria da cultura e da educação levou-o, inclusive, a contribuir financeiramente em prol de algumas instituições. Starr (1995) relata que por ocasião da morte do pianista, a preocupação do compositor fica patente:

No cemitério reuniu-se a maior multidão de todas. Representantes de sociedades benéficas às quais o norte-americano havia contribuído com dinheiro estavam nas primeiras fileiras dos enlutados. Todos acompanhavam com atenção os elogios eloquentes proferidos pelo erudito Dr. Achille Verejão e pelo Prof. Antonio Cardoso de Menezes. Ambos ofereceram testemunhos não apenas sobre a arte de Gottschalk, mas também sobre sua generosidade para com instituições educacionais e culturais da capital brasileira. Além disso, o Dr. Verejão elogiou o compositor por ter defendido um novo ideal pan-americano. “Ele era um americano”, proclamou o doutor, e desde as Montanhas Brancas de New Hampshire até a Amazônia, ele havia celebrado “a grandeza das Américas.”⁹(p. 4, tradução nossa)

Não foram raras as manifestações a propósito da educação das camadas populares, não apenas por intermédio de doações pecuniárias, mas via concurso de sua própria arte. Nos países da América do Sul ele não se limitou às salas de concerto, apresentando-se em praças, igrejas, escolas comunitárias e até em ambientes rurais. Em Cuba, por sua vez, organizou concertos gratuitos para trabalhadores e escravos, muitas vezes explicando as peças que tocava e incentivando a participação ativa do público. Ao valorizar os ritmos afro-cubanos e integrá-los à sua música, Gottschalk supunha esses saberes populares legítimos e dignos de reconhecimento. No Brasil, sua relação com músicos populares foi intensa, abarcando encontros com tocadores de choro, cantadores nordestinos e percussionistas (Starr, 1995). O compositor de *Souvenir de Porto Rico* não apenas aprendia com eles, mas também os estimulava a desenvolver suas habilidades, oferecendo conselhos, instrumentos e oportunidades de apresentação.

Em suas cartas e diários, lamenta a falta de acesso à educação para os pobres. Em *Notes of a Pianist*, demonstra atenção às reformas educacionais em curso nos países que visita. Em Cuba, por exemplo, ele observa com ironia o esforço das autoridades em “civilizar” (Gottschalk, 1881, p. 105) a população por meio de escolas que reproduzem modelos europeus, mas que ignoram as realidades locais. A educação popular é um dos temas mais recorrentes nos seus diários. Ele se interessa pelas práticas educativas que ocorrem fora das instituições formais, nas ruas, nas festas, nas rodas de música. Em Lima, participa de uma celebração popular e observa como as danças e cantos funcionam como formas de transmissão de saberes. No Brasil, encanta-se com os cantadores nordestinos e os mestres de capoeira, que ensinam por meio da oralidade, da performance e da ancestralidade.

Esse modo de se relacionar com as autoridades, intelectuais e pessoas comuns faz de Gottschalk, conforme Starr (1995), um educador intercultural, que acreditava na troca de saberes entre culturas. Essa denominada interculturalidade era vista quando o pianista amalgamava seu conhecimento e estética musicais, hauridos numa sólida formação obtida na juventude nos anos que passara na Europa, com elementos haitianos, cubanos e brasileiros em suas composições. O caráter pedagógico se via presente em suas apresentações, quando explicava a origem das peças, os instrumentos típicos e os contextos sociais. A fusão dos componentes musicais

era acompanhada de outra combinação. Em Lima, no Peru, exorta as autoridades a incluir a música e as artes no currículo escolar, não como ornamento, mas como instrumento de formação ética e estética (Starr, 1995).

Embora não tenha atuado diretamente na formação docente, seus escritos revelam uma preocupação com os professores e com os métodos de ensino. Em Buenos Aires, visita uma escola normal e observa: “Os futuros mestres aprendem a repetir, mas não a escutar. Falta-lhes poesia.”¹⁰ (Gottschalk, 1881, p 466, tradução nossa). No Brasil, ele propõe que os professores sejam também artistas, capazes de integrar a cultura local ao processo de ensino.

Muitas dessas concepções emergem antes de 1860, porém, parece haver um ponto de inflexão com a deflagração da Guerra Civil nos Estados Unidos (1860-1865) e com o empreendimento das viagens à América do Sul depois de 1862. Em relação ao seu país, poderia ser classificado como um nacionalista, eventualmente até patriota fervoroso, porém, longe de uma adesão irracional. Esse aspecto aparece em algumas passagens de suas missivas, carregadas de avaliação mordaz em relação aos anglo-saxões, os quais, para ele, “como raça, carecem do elemento pensativo tão indispensável nas artes”¹¹ (*La France musicale and later for L'art musical*, 1853, p. 76, apud Starr, 2006, p. xi, tradução nossa). Conquanto sulista, apoiou a União na Guerra de Secessão. Conforme Starr (2006), “não tinha dúvidas quanto ao destino continental da América”¹² (p. xiv, tradução nossa). Ao mesmo tempo, possuía apenas um conhecimento superficial da Constituição americana e demonstrava pouco interesse pelas instituições de governo dos Estados Unidos. Em vez disso, seu patriotismo estava focado na vitalidade da economia americana e nos próprios americanos como solucionadores de problemas práticos e empreendedores. Essas mesmas qualidades, aos olhos de Gottschalk, davam à cultura popular americana uma qualidade rude e elementar, “dominada por uma preocupação primordial com o dinheiro e, na pior das hipóteses, grosseira e vulgar”¹³ (Starr, 2006, p. xiv-xv, tradução nossa). No entanto, elas também explicavam o vigor da vida cultural emergente da América, as ambições de seus capitalistas e o entusiasmo dos americanos em dotar as cidades que surgiam na fronteira oeste com casas de ópera, bibliotecas e liceus, “de cujos pódios palestrantes itinerantes espalhavam o esclarecimento para todos e para qualquer um”¹⁴ (Starr, 2006, p. xv, tradução nossa). Gottschalk, um católico praticante, traço que herdara do lado materno da família, possuía aversão ao puritanismo mais radical. No entanto, suas opiniões se alteraram com o tempo. Na América do Sul, ele testemunhou o que considerava a total ausência de tal mentalidade cívica, o que era evidente para ele na completa negligência da educação e de outras esferas da vida cultural e intelectual. Além disso, ele observou ali o que percebia como a abismal ignorância do clero católico. A alternativa que encontrou para enfrentar esses problemas consistiu “em aplicar grandes doses da própria inclinação americana a fim de elevar a situação social”¹⁵ (Starr, 2006, p. xv, tradução nossa) das populações com que se deparou, além de buscar deliberadamente demonstrar uma conduta perfeccionista, a mesma que anos antes havia visto anteriormente com tanto ceticismo.

Gottschalk evoluiu para um otimista em uma era otimista. A América tinha problemas em abundância, mas para cada problema havia um meio de resolvê-lo. E o instrumento mais grandioso de todos para promover o progresso humano e o aprimoramento cultural era a educação. Durante a Guerra Civil, Moreau Gottschalk tornou-se um fervoroso defensor da educação democrática como uma espécie de cura universal social e cultural. Seu novo interesse pela educação o levou a visitar muitas escolas.

(...) Graças à educação democrática nos Estados Unidos, ele acreditava que os americanos de todas as classes estavam começando a respeitar o conhecimento. Ele observou os inúmeros passageiros de trem lendo *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, em tradução.

(...) A educação, ele concluiu, era a essência da democracia americana¹⁶ (Starr, 1995, pp. 365-366, tradução nossa).

Quando das viagens e apresentações pela América do Sul, as impressões que Gottschalk registra em seus cadernos dão conta de “uma revolução no Peru e guerras sangrentas no Paraguai, juntamente com reflexões

cada vez mais sombrias sobre política e cultura nos estados independentes de língua espanhola”¹⁷ (Starr, 2006, pp. xiii-xiv, tradução nossa), o que permite sopesar o tipo de atualização que realiza a respeito das matrizes culturais do seu país de origem. Paulatinamente vai encontrando desaguadouro para suas anotações de viagem. Profundamente impressionado com o estado da cultura e da educação no hemisfério sul da América, Gottschalk agrupa às suas intervenções na cena pública o signo distintivo de reformador educacional (Starr, 2006, p. xiv).

Uma das marcas mais evidentes desse signo se deu em sua estada no Peru, em 1865. O pianista, homem letrado, converte-se num ativo defensor da educação pública gratuita. Ao contribuir com 150 pesos para uma escola gratuita em Lima destinada a jovens pobres, ele se dirigiu ao diretor com as seguintes palavras:

Espalhar a luz da educação por todas as classes aqui é uma obra de patriotismo e caridade que contribui efetivamente para a prosperidade e felicidade da nação.

Como filho da grande república dos Estados Unidos do Norte, tenho, como todos os meus compatriotas, um verdadeiro interesse por tudo o que se relaciona ao futuro de seus irmãos mais jovens na América do Sul. Por mais modesta que seja minha oferta, considere-a como prova da minha boa vontade para com a escola que você fundou¹⁸. (*El Mercurio* [Santiago], 16 de dezembro de 1865, apud Starr, 1995, p. 389, tradução nossa).

O impacto dos concertos em Lima e seus esforços em prol da educação pública deixaram em segundo plano o conflito entre sua tendência radicalmente liberal e os acentos conservadores da parcela da elite limense que o recebeu. Os críticos consideraram suas novas obras “sublimes” e “verdadeiros retratos da vida” (Starr, 1995, p. 390). Mal chegado a Santiago, no Chile, ainda em 1865, estabeleceu contato com pessoas envolvidas na promoção da educação. Ele dedicou os lucros de um concerto no Teatro Municipal da cidade a uma Sociedade de Educação Primária. A arrecadação de fundos foi vultosa. O sucesso da iniciativa estimulou-o a incrementar sua contribuição à causa da instrução no Chile: ofereceu um grande concerto beneficente e pediu ao conselho municipal que dividisse os lucros entre instituições filantrópicas confiáveis. Além deste, realizou também concertos benéficos para três escolas secundárias católicas, uma delas francesa. Ato contínuo, várias instituições filantrópicas da cidade queriam contar com o apoio do compositor norte-americano.

4. Conclusões

Para terminar, registra-se o envolvimento de Gottschalk com a educação no Uruguai. Na época em que compunha a sinfonia *À Montevideo!*, envolveu-se em um importante projeto de reforma educacional no país platino. Dois jovens intelectuais do país, Carlos Ramírez e José Pedro Varela, haviam retornado recentemente dos Estados Unidos e, como ele, estavam convencidos de que a educação popular era a chave para a transformação dos países da região. O compositor estadunidense já havia apoiado a Sociedade local para a Educação de Órfãos e àquela altura se engajava com entusiasmo no projeto de Ramírez e Varela para expandir a educação popular. Em conexão com o trabalho dessa sociedade, ele proferiu diversos discursos públicos e tornou-se seu primeiro doador ao organizar um grande concerto beneficente em sua homenagem. Ao apoiar Ramírez e Varela, Gottschalk seguia a mesma senda da promoção de reformas educacionais como as que o já presidente argentino Domingo Faustino Sarmiento principiara a imprimir na Argentina, as quais também se baseavam em um estudo cuidadoso do sistema educacional dos Estados Unidos. Em uma carta a Ramírez, escreveu sobre a educação popular como um tema de interesse vital para o progresso das novas nações americanas.

Os favorecidos pela fortuna sempre podem se educar em qualquer país. É por essa razão que os fundadores da América não se preocuparam com o elemento aristocrático da sociedade, mas sim com os estratos mais baixos da grande massa do povo, que eles se esforçaram para iluminar, compreendendo que a educação não deveria ser um privilégio, mas algo que pertence a todos, tanto quanto o ar que respiramos. Por mais grandiosos que sejam Prescott, Longfellow, Everett, Bancroft e muitos

outros, esses nobres personagens são menos notáveis do que o esclarecimento do conjunto coletivo – “o povo”!¹⁹ (*El Siglo*²⁰, 9 de outubro de 1868 apud Hensel, 1870, p. 166, tradução nossa).

O apoio de Gottschalk à educação pública e a uma forma de governo republicana não terminou com sua participação na sociedade de Ramírez e Varela. Ele também ofereceu seu apoio ao Comité Democrático Ibérico de Luis Ricardo Fors, que promovia a causa do governo republicano e da educação popular na Espanha. Os esforços de Gottschalk para transplantar o sistema de educação pública gratuita dos Estados Unidos para as terras do Rio da Prata foram amplamente elogiados e explicam a lógica programática por trás da inserção de *Hail, Columbia!* e *Yankee Doodle* na seção final de sua sinfonia *À Montevideo*.

Assim, numa trajetória meteórica, rápido e enérgico, num autêntico movimento *alegro con moto*, Gottschalk, consolida duas faces da sua intervenção artística, cultural e educacional na América Latina: o reforço dos valores relacionados à organização social norte-americana e a capilarização de uma ideia pan-americana. No Brasil, última estada da viagem que começara em 1865 quando deixa São Francisco na Califórnia em direção ao México, o corolário democrático-liberal encontra adesão na sociedade carioca, dado o enorme sucesso não apenas de seus concertos e recitais, bem como do leque de relações de sociabilidade que estabelece com a elite letrada da capital. Para infortúnio do compositor, esse projeto se encerra com sua morte em dezembro de 1869. No entanto, os valores sociais e culturais e a pedagogia moderna norte-americana ganhariam ainda mais destaque nos anos vindouros na América Latina, do mesmo modo que a ideia do pan-americanismo como arma para as forças políticas interessadas em se afastar da herança cultural relacionada às ex-potências colonizadoras.

Referências Bibliográficas

- Caruso, M., y Wehrmeister, M. R. (2018). Significados divergentes de lo “popular”: Sarmiento, Sastre y sus aliados en la educación primaria de Buenos Aires durante el período temprano liberal (1852–1872). *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 423-465.
- Delbos, J-B. (2014). *Musical unknown America: Gottschalk (1829-1869). Louis Moreau gottschalk, pianiste itinérante*. URL: <http://www.gottschalk.fr/index.php/fr>.
- Faria Filho, L. M. de (2009). Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império. En T. M. Vago et al. (Orgs.), *Intelectuais e escola pública no Brasil: Séculos XIX e XX* (pp. 19-46). Belo Horizonte, Brasil: Mazza Edições.
- Frisch, W. (2013). *Music in the nineteenth century*. New York, Estados Unidos: Norton.
- Gottschalk, L. M. (1881). *Notes of a pianist*. Filadelfia, Estados Unidos: J. B. Lippincott.
- Hensel, O. (1870). *Life and Letters of Louis Moreau Gottschalk*. Boston, Estados Unidos: Oliver Ditson and Company.
- Louis Moreau Gottschalk, pianiste itinérante*. (2025). Acessado em 2 de setembro de 2025, de <http://www.gottschalk.fr/index.php/fr/>
- Martínez Boom, A., y Bustamante Vismara, J. M. L. (2014). Un tema con variaciones. En A. Martínez Boom & J. M. L. Bustamante Vismara (Comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina: Historias de un acontecimiento, siglos XVIII–XIX* (pp. 21–30). Buenos Aires, Argentina: Prometeo; Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mattos, I. R. (1987). *O tempo saquarema: A formação do Estado Imperial*. São Paulo, Brasil: Hucitec/INL.
- Muggiati, R. (1985). Texto de apresentação. En L. M. Gottschalk, *Grande fantasia triunfal sobre o Hino Nacional Brasileiro* [CD]. Rio de Janeiro, Brasil: Cid Entertainment.
- Starr, F. (1995). *Bamboula! The life and times of Louis Moreau Gottschalk*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Starr, F. (2006). Foreword. En L. M. Gottschalk, *Notes of a pianist: The chronicles of a New Orleans music legend* (pp. ix–xvii). Princeton, Estados Unidos: Princeton University.
- Veiga, C. G. (2006). Educação e identidade nacional no século XIX. En H. H. P. Rocha (Org.), *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira* (Vol. 1, pp. 113–138). Bragança Paulista, Brasil: Editora Universitária São Francisco.
- Vera, E. R. (2014). Instrucción pública, educación pública y escuela pública: Tres conceptos clave en los orígenes de la nación mexicana (1780–1833). En A. Martínez Boom y J. M. L. Bustamante Vismara (Comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina: Historias de un acontecimiento (siglos XVIII–XIX)* (pp. 61–92). Buenos Aires, Argentina: Prometeo; Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Notas

1 “¿Cuáles fueron las fuerzas que alimentaron el afán o la urgencia del Estado por impulsarla? ¿Con qué propósitos la inclusión en la escuela fue una necesidad? ¿Cómo se desenvolvió la radicación de estas instituciones? ¿A través de qué financiamientos?” (Martínez Boom y Bustamante Vismara, 2014, p.22).

2 Estas élites practicaban un tipo de “instrucción pública” como lectoras y redactoras de las gacetas, sobre todo las que conformaban la llamada prensa “científica” como el *Mercurio Volante* (1772-1773) de José Ignacio Bartolache y las *Gacetas de Literatura* (1788-1795) de Valdés Murguía y José Antonio Alzate, y el más tardío *Diario de México*

(1805-1812) que amplió el espectro de los temas tratados (Rojas, 2003; Lempériere, 2004 en Vera, 2014, pp. 66-67).

3 “De hecho, una escuela de maestro particular – llamada ‘escuela particular’ o ‘casa de educación privada’ – también podía ser ‘escuela pública’” (Roldán Vera, 2014, p. 68).

4 A Lei de 26 de outubro 1833 foi promulgada no conjunto de outros dispositivos legais impulsionados pelo Partido Liberal mexicano, os quais almejavam afirmar o poder do Estado sobre a sociedade civil, notadamente as instituições religiosas (Roldán Vera, 2014)

5 “En la ley del 26 de octubre de 1833 apareció por primera vez la expresión ‘fondos de instrucción pública’ para referirse a ese repositorio centralizado de recursos. (...) Si bien la expresión ‘fondos públicos’ ya existía desde el siglo XVIII para designar los fondos o bienes de una comunidad concreta, la expresión ‘fondos de instrucción pública’ referida a un organismo de gobierno centralizado, comienza a trasladar el sentido de lo público, que hasta entonces había estado referido al pueblo, al Estado -es decir, el aparato estatal en sentido moderno. Así, si lo ‘público’ de la educación había empezado siendo conceptualizado como un avance de la educación formal sobre la crianza privada, para 1833 la educación pública se estaba empezando a concebir como una educación dirigida, planeada y financiada por el estado” (Roldán Vera, 2014, p. 86)

6 “When Gottschalk played, it sounded as if more than one person were at the keyboard.” *New York Times. A mere pianist*. Nova Iorque, 20 de fevereiro de 1853, p. 6; apud Delbos, J.-B. (2014). *Musical unknown America: Gottschalk (1829-1869)*. In: Louis Moreau Gottschalk. Acesso em: 02 de setembro de 2025.

7 “(...) music was symbolized by the symphonies of titans such as Beethoven, Haydn or Mozart – some composers who were very rarely played by Gottschalk who was well-known for playing his own composition instead.” Delbos, J.-B. (2014). *Musical unknown America: Gottschalk (1829-1869)*. In: Louis Moreau Gottschalk. Acesso em: 02 de setembro de 2025.

8 “My home is somewhere between the baggage car and the last car of the train. [...] The conductors salute me as one of the employees” (Gottschalk, 1881, p. 271).

9 At the cemetery assembled the largest crowd of all. Representatives of benevolent societies to which the North American had contributed money stood in the front ranks of mourners. All eagerly followed the florid eulogies delivered by the learned Dr. Achille Verejão and Professor Antonio Cardoso de Manezes. Both offered testimonials not only to Gottschalk’s artistry but also to his generosity toward educational and cultural institutions in the Brazilian capital. In addition, Dr. Verejão praised the composer for having championed a new Pan-American ideal. “He was an American,” the doctor declaimed, and from the White Mountains of New Hampshire to the Amazon had celebrated “the grandeur of the Americas”. (Starr, 1995, p.22)

10 The future teachers learn to repeat, but not to listen. They lack poetry. (Gottschalk, 1881, p 466).

11 (...) as a race lack the pensive element so indispensable in the arts. (La France musicale and later for L’art musical, 1853, p. 76, apud Starr, 2006, p. xi)

12 (...) he had no doubts as to America’s continental destiny. (Starr, 2006 p. xiv)

13 (...) dominated by an overriding concern for money and, at its worst, coarse and vulgar. (Starr, 2006, p. xiv-xv).

14 (...) from whose podiums touring lecturers spread enlightenment to all and sundry. (Starr, 2006, p. xv).

15 (...) to apply large doses of the very American penchant for social uplift. (Starr, 2006, p. xv).

16 (...) Gottschalk evolved into an optimist in an optimistic age. America had problems galore, but for every problem there was a means to solve it. And the grandest instrument of all for effecting human betterment and cultural uplift was education. During the Civil War, Moreau Gottschalk became an ardent proponent of democratic education as a kind of social and cultural cure-all. His new interest in education took him to many schools (Starr, 1995, pp. 365-366).

(...) Gottschalk evolved into an optimist in an optimistic age. America had problems galore, but for every problem there was a means to solve it. And the grandest instrument of all for effecting human betterment and cultural uplift was education. During the Civil War, Moreau Gottschalk became an ardent proponent of democratic education as a kind of social and cultural cure-all. His new interest in education took him to many schools (Starr, 1995, pp. 365-366).

(...) Thanks to democratic education in the United States, he believed, Americans of all ranks were coming to respect learning. He noted the countless train passengers reading Victor Hugo’s *Les Misérables* in translation. (Starr, 1995, pp. 365-366).

- (...) Education, he concluded, was the essence of American democracy. (Starr, 1995, pp. 365-366).
- 17 (...) a revolution in Peru and bloody wars in Paraguay, along with his increasingly dyspeptic ruminations on politics and culture in the independent Spanish states. (Starr, 2006, pp. xiii-xiv).
- 18 To spread the light of education through all classes here is a work of patriotism and charity that contributes effectively to the prosperity and happiness of the nation. As a son of the great republic of the United States of the North, I have, like all my compatriots, a real interest in all that is related to the future of its younger brothers in South America. As modest as my offering may be, consider it as evidence of my good will toward the school you have founded." (Starr, 1995, p. 389)
- 19 Those favored by fortune can always educate themselves in any country. It is for that reason that America's founders did not concern themselves with the aristocratic element of society, but rather with the lowest ranks of the great mass of people, whom they struggled to enlighten, comprehending that education ought not to be a privilege, but something which belongs to all, as much as the air we breathe.... However great Prescott, Longfellow, Everett, Bancroft, and many others may be, these noble characters are less noteworthy than the enlightenment of the collective Whole – the "people!". (El Siglo, 9 de outubro de 1868 apud Hensel, 1870, p. 166).
- 20 El Siglo foi um periódico fundado em 1863 em Montevideu/Uruguai.

Comparación y circulación transnacional en el estudio de la historia de la escolarización moderna

Comparison and transnational circulation in the study of the history of modern schooling

Felicitas Acosta

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

 <https://ror.org/01k6h2m87>

acostafelicitas@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7701-7762>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-471>

Recepción: 05 Diciembre 2025
Aprobación: 17 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo examina enfoques que orientan el estudio histórico de la escolarización, con énfasis en el desarrollo de la noción de circulación transnacional como herramienta analítica. Se sostiene que esta noción se configura en el diálogo entre la educación comparada y la historia de la educación, que obliga a revisar los supuestos desde los cuales se pensó la escolarización y a reconsiderar las escalas, temporalidades y mediaciones que la constituyen como fenómeno social. El análisis parte de dos atributos: su alcance social, vinculado a la educacionalización de los problemas sociales, y su carácter transnacional desde los orígenes de la escolarización moderna. El artículo se organiza en tres secciones: la primera revisa los aportes del análisis histórico-comparativo; la segunda muestra cómo la convergencia entre educación comparada e historia de la educación transformó el estudio de la escolarización; la tercera analiza el tránsito desde la internacionalización hacia la circulación transnacional como alternativa para comprender la movilidad y reconfiguración de saberes y prácticas educativas.

Palabras clave: circulación transnacional, análisis histórico-comparativo, transfer educativo, historia transnacional, escolarización.

Abstract

This article examines approaches that guide the historical study of schooling and focuses on developing the notion of transnational circulation as an analytical tool. It argues that this notion emerges from the dialogue between comparative education and the history of education, prompting researchers to reconsider the assumptions underlying the study of schooling and the scales, temporalities, and mediations that historically constitute it. The analysis draws on two attributes: the social reach of schooling, which links to the educationalization of social problems, and its transnational character since the origins of modern schooling. The article is structured in three sections: the first reviews the contributions from historical-comparative analysis; the second examines how the convergence between comparative education and the history of education reshapes the study of schooling; and the third analyzes the shift from internationalization to transnational circulation as a framework as an alternative for understanding the mobility, translation, and reconfiguration of educational knowledge and practices.

Keywords: transnational circulation, comparative historical analysis, educational transfer, transnational history, schooling.

1. Introducción¹

El objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión sobre los enfoques que orientan el estudio histórico de la escolarización. En particular, se busca caracterizar el desarrollo de la noción de circulación transnacional como una herramienta con potencial para la historia de la educación. Se sostiene que esta noción emerge de un diálogo entre la educación comparada y la historia de la educación, un diálogo que lleva a revisar los supuestos que guían el estudio de los procesos de escolarización y a reconsiderar las escalas, temporalidades y mediaciones en las que se desarrollan.

La reflexión que aquí se presenta se inscribe en un recorrido de investigación previo en el que la noción de circulación transnacional fue empleada para estudiar la configuración de los colegios nacionales en Argentina y, en particular, la relación entre una organización escolar específica y la circulación de prácticas y discursos pedagógico-institucionales desde el siglo XVI en adelante (Acosta, 2019, 2021; Acosta y Fernández, 2014; Acosta y Ochoa, 2022). En ese marco, el concepto de internacionalización –tal como había sido elaborado por la corriente socio-histórica de la educación comparada– se presentó inicialmente como una herramienta para comprender los procesos de difusión, recepción y reconfiguración de saberes educativos en el contexto de la expansión de la escolarización moderna.

El avance de las investigaciones permitió, sin embargo, identificar límites al uso del concepto de internacionalización y explorar con mayor detenimiento la noción de circulación transnacional. Este desplazamiento implicó un cambio de foco: de una dinámica, por momentos lineal de difusión, hacia la atención a los movimientos, flujos y apropiaciones presentes en la producción y transformación del conocimiento pedagógico y en la escolarización. El artículo reconstruye este proceso y lo sitúa en un conjunto de renovaciones historiográficas de las últimas décadas, en las que corrientes como la historia transnacional, la *histoire croisée*, los estudios de *transfer*, los enfoques comparados de la internacionalización, los análisis de redes y los estudios sobre lenguajes de la educación contribuyeron a redefinir los objetos de estudio en la historia de la educación (Acosta, 2019).

Al mismo tiempo, la reflexión se inscribe en un contexto regional marcado por iniciativas orientadas a revisar y actualizar los marcos conceptuales y metodológicos del campo. En la última década, debates promovidos en espacios como el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, el dossier de *Historia y memoria de la educación* coordinado por Ana Diamant y Gabriela Ossenbach (2024), o el balance historiográfico impulsado por Nicolás Arata y Pablo Pineau (2019), señalaron vacancias y destacaron la necesidad de renovar los enfoques comparativos en la historia de la escolarización en América Latina. Otras publicaciones, como la de Galak et al. (2021) o el dossier de la revista *Espacios en Blanco* N° 18 (2008) dedicado a nuevas miradas en la historia de la educación, aunque no aborden directamente la cuestión de la comparación, constituyen aportes importantes.

También es relevante el caso brasileño, cuyo desarrollo historiográfico se ha reforzado por la continuidad institucional, el tamaño de sus equipos de investigación y las políticas de apoyo a la producción académica. Esta vitalidad, articulada con redes estrechas tanto regionales como internacionales, ofrece un marco para reabrir interrogantes sobre el estado del campo y para promover diálogos comparativos sistemáticos (De Souza, 2025).

En este escenario, cobran relevancia tres interrogantes que, cada tanto, atraviesan los debates: ¿Por qué comparar en la historia de la educación?, ¿Para qué comparar? ¿Cómo emplear la comparación sin reducir la complejidad histórica? En el estudio histórico de la escolarización, estas preguntas adquieren sentido cuando se reconocen dos de sus atributos centrales, que se toman como supuestos para este artículo. Por un lado, la escolarización es un fenómeno histórico que debe leerse en términos de su alcance social. Este alcance no se explica solo por su expansión cuantitativa desde el siglo XVIII, sino también porque la escolarización materializa la educacionalización de los problemas sociales (Tröhler, 2014), en la que la escuela asumió funciones vinculadas a la regulación moral, económica, política y cultural de las poblaciones. Comprender la

escolarización requiere, por tanto, analizar cómo estas funciones se constituyeron históricamente y cómo configuraron instituciones, saberes y prácticas destinadas a regular al conjunto social (Acosta, 2023).

Reconocer que la escolarización se desarrolló desde sus orígenes en el marco de procesos de circulación de saberes, de modelos institucionales y de prácticas pedagógicas en diversas espacialidades. En particular, la escolarización moderna tuvo un carácter transnacional desde su conformación inicial y se alimentó de transferencias, adaptaciones y resignificaciones que desbordaron los límites territoriales. Este rasgo no sólo complejiza su estudio, sino que también justifica la demanda de comparación, en tanto que permite observar los movimientos, mediaciones y transformaciones que acompañan la circulación de ideas y prácticas educativas.

Estas preguntas fueron objeto de discusión en múltiples instancias: el número especial de *Paedagogica Historica* coordinado por Gabriela Ossenbach sobre la historiografía de la educación iberoamericana (2000); la conferencia de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) de 2012, dedicada a la internacionalización, en la que disertaron figuras vinculadas a los estudios histórico-comparados como Marcelo Caruso, Antonio Nóvoa, Jürgen Schriewer y Martin Lawn; el simposio sobre historia transnacional organizado en el marco de la ISCHE 2015 por Eugenia Roldán Vera y Eckhardt Fuchs; y la conferencia ISCHE 2019, dedicada al estudio de los espacios y los tiempos en la educación, con conferencistas del ámbito de la educación comparada como Gita Steiner Khamsi. En una línea similar se encuentra la colección *Historias globales de la educación*, lanzada por ISCHE en 2019 en alianza con la editorial Palgrave Macmillan. Estos espacios apuntaron a precisar los fundamentos teóricos y los usos metodológicos de la comparación y a evaluar su pertinencia para el análisis de procesos históricos de escolarización.

La persistencia de estos debates también se observa entre investigadores en formación. Aunque la comparación suele presentarse como necesaria en el estudio de la educación, sus fundamentos, alcances y propósitos no siempre se explicitan. Puede emplearse como técnica descriptiva, herramienta analítica o forma de razonamiento histórico; cada uso implica supuestos distintos y orienta de manera diferente las preguntas sobre los procesos educativos. Si en un primer momento la comparación permitió identificar regularidades y contrastar trayectorias nacionales, en las últimas décadas ha servido para analizar flujos, conexiones y circulaciones que exceden los límites territoriales, replanteando las unidades de análisis, las escalas y las temporalidades.

En función de este diagnóstico, de las preguntas y del supuesto antes desarrollado –los atributos de alcance social y el carácter constitutivo transnacional de la escolarización– el artículo se estructura en tres secciones. En primer lugar, se reconstruyen los aportes y las características del análisis histórico-comparativo al estudio de fenómenos de gran complejidad social, como la escolarización. En segundo lugar, se analiza de qué manera la educación comparada y la historia de la educación convergen en la escolarización como objeto de estudio, lo que da cuenta de su carácter transnacional. En tercer lugar, se presenta el desplazamiento desde la noción de internacionalización, más propia de los estudios comparados en educación, hacia la noción de circulación transnacional, a partir de los aportes de diversos historiadores de la educación.

La circulación transnacional se propone así como un marco conceptual para analizar los procesos históricos de movilidad, traducción y reconfiguración de saberes y prácticas educativas en general y de la escolarización en particular. Este enfoque permite considerar temporalidades y espacialidades que exceden los límites del Estado-nación y superar lecturas lineales de su difusión. Con este horizonte, el apartado siguiente revisa los aportes de la comparación histórica al análisis de fenómenos de gran complejidad social, como el de la escolarización.

2. La comparación como problema historiográfico

Para situar la comparación en relación con el estudio de la escolarización, resulta necesario recuperar primero cómo se ha conceptualizado el análisis histórico-comparativo en las ciencias sociales, que cuenta con una extensa tradición. Mahoney y Rueschemeyer (2003) señalan que dicha tradición fue decisiva para abordar

grandes preguntas sobre el cambio social, aunque hacia mediados del siglo XX se vio eclipsada por otros enfoques que privilegiaban modelos teóricos de alcance universal y formalizaciones ahistóricas. Según estos autores, recién desde mediados de la década de 1970 se produjo una reactivación de los estudios histórico-comparativos, cuando diversas investigaciones retomaron cuestiones de gran envergadura e hicieron de la comparación histórica una vía central para explicar procesos sociales complejos.

Esta reemergencia se acompañó de un conjunto de estrategias metodológicas y analíticas que permitieron afinar las comparaciones. Los investigadores que se inscriben en esta tradición asumen una posición explícita: no pretenden producir conceptos ahistóricos ni proposiciones excesivamente generales para explicar los procesos sociales, como había sido habitual en programas universalistas, como el funcionalismo, la teoría de sistemas o la teoría de juegos, dominantes en las décadas de 1970, 1980 y 1990. En cambio, buscan formular preguntas y elaborar “rompecabezas” a partir de conjuntos de casos que presentan suficiente similitud para ser comparados entre sí. La comparación, en este marco, permite derivar lecciones de experiencias pasadas frente a desafíos contemporáneos y contribuye a problematizar las categorías a través de las cuales se describe y se explica el cambio social (Mahoney y Rueschemeyer, 2003).

Según los autores, el análisis histórico-comparativo se caracteriza por tres rasgos fundamentales: (a) comparte una preocupación persistente por el análisis causal; (b) pone énfasis en los procesos desarrollados a lo largo del tiempo; y (c) utiliza la comparación de manera sistemática y contextualizada. Estas tres dimensiones permiten diferenciar esta tradición tanto de determinados desarrollos de la sociología histórica como de ciertos enfoques del institucionalismo histórico. El interés por la causalidad apunta a identificar y explicar configuraciones causales que producen efectos de interés, sin reducir el análisis a la mera reconstrucción interpretativa de significados contextualizados. Ello no implica abandonar las técnicas cualitativas, sino articular de manera ecléctica distintos métodos con el fin de abordar los problemas de la forma más adecuada posible.

La segunda característica, relativa a la dimensión temporal, resulta central: los investigadores histórico-comparativos analizan explícitamente secuencias históricas y el desarrollo procesual de los fenómenos bajo estudio, evitando las lecturas estáticas de las instituciones y de las configuraciones sociales. La comparación no se limita a construir “fotografías” en distintos momentos, sino que busca reconstruir trayectorias y series de transformaciones.

La tercera característica remite al uso sistemático y contextualizado de la comparación de casos similares y contrastantes. El objetivo no es la generalización universal, puesto que la comparación contextualizada solo es posible en un número limitado de casos; su ventaja, en cambio, radica en favorecer un diálogo intenso entre teoría y evidencia, relativamente infrecuente en investigaciones apoyadas exclusivamente en técnicas cuantitativas (Mahoney y Rueschemeyer, 2003).

En el interior de esta tradición, se plantearon diversas controversias. Una de las más recurrentes se vincula con el uso de fuentes secundarias en la investigación histórico-comparativa, pues se ha señalado que su empleo exclusivo puede conducir a errores sistemáticos. Ragin (1987), sin embargo, matiza esta crítica al subrayar que el uso intensivo de fuentes secundarias suele desembocar en un examen más amplio del conjunto de la producción historiográfica sobre un caso y puede incluso favorecer el descubrimiento de fuentes primarias nuevas o poco utilizadas. Desde esta perspectiva, el uso de fuentes secundarias no equivale a un estudio superficial, sino que puede constituir el punto de partida para análisis densos y minuciosos.

Rueschemeyer (2003) profundiza en esta idea y sostiene que el análisis histórico-comparativo de uno o pocos casos puede ofrecer una importante ganancia: la generación de nuevas hipótesis y su contrastación a partir del estudio intensivo de dichos casos, siempre que se evite la identificación simplista de un caso con una sola observación. El valor principal de este tipo de investigaciones no radica solo en los resultados, sino en el enriquecimiento progresivo del objeto de estudio durante el propio proceso de investigación. El “mejor” análisis histórico –sostiene– se caracteriza por un alto grado de reflexividad teórica, alimentado por el contacto

con marcos conceptuales previos, que orientan la indagación tanto cuando se proponen explicaciones causales de desarrollos particulares como cuando se formulan y ponen a prueba proposiciones de carácter más general.

En el terreno de la sociología histórica, Skocpol (1984) contribuyó de manera decisiva a precisar los modos en que la comparación puede articularse con la explicación histórica. La autora distingue tres estrategias predominantes en esta disciplina. En primer lugar, una estrategia interpretativa, orientada a desarrollar interpretaciones significativas sobre amplios patrones históricos, en la que se inscribirían trabajos como los de E. P. Thompson. En segundo lugar, una estrategia que aplica modelos generales a uno o varios casos históricos, ejemplificada por la obra de Marc Bloch. En tercer lugar, una estrategia que explora regularidades causales en la historia mediante la confrontación entre teorías preexistentes y la evidencia histórica, o bien mediante el descubrimiento inductivo de analogías causales significativas entre distintas instancias.

La estrategia analítico-histórica, en la que se sitúa Skocpol, combina el interés por problemas importantes y contextualizados –propio de la primera estrategia– con el esfuerzo por construir teorías sociales de alcance más general –característico de la segunda–. Al articular estos intereses diversos, hace un uso de la comparación que se distingue del de las otras dos estrategias, acercándose a algunas formulaciones del análisis histórico-comparativo y, al mismo tiempo, retomando las advertencias de autores como Ragin (1987) y Rueschemeyer (2003). La comparación se orienta aquí a responder preguntas del tipo “por qué”, más que a ofrecer descripciones densas centradas en el “qué sucedió”.

Desde esta perspectiva, la comparación se convierte en un medio privilegiado para evaluar la validez de argumentos explicativos alternativos. Como señala Skocpol (1984), retomando a Moore, las comparaciones pueden funcionar como un “control negativo” respecto de explicaciones históricas aceptadas y, al mismo tiempo, abrir el camino hacia nuevas generalizaciones históricas. El resultado de la comparación consiste, en última instancia, en la especificación de configuraciones favorables o desfavorables para determinados tipos de resultados, lo cual puede hacerse apelando a los métodos lógicos de la coincidencia y de la diferencia desarrollados por John Stuart Mill.

En este marco, la comparación consiste en contrastar casos situados en momentos históricos relevantes y en considerar tanto las regularidades como las variaciones entre contextos. A ello se suma, la ya mencionada importancia del uso combinado de fuentes secundarias y primarias: las primeras permiten reconstruir debates consolidados y delimitar los contornos de los problemas; las segundas, a su vez, abren la posibilidad de proponer nuevas lecturas y destacar aspectos que habían permanecido en segundo plano. Skocpol (1984) advierte, no obstante, contra el riesgo de “perderse en el mar” de las fuentes primarias y subraya que la selección de materiales debe estar orientada por las configuraciones causales que se desean analizar.

El uso de la comparación también ocupa un lugar relevante en las reflexiones de Peter Burke (2007), quien, desde la historia cultural, propuso un enfoque comparado particularmente pertinente para la historia de la educación. El autor observa que muchos historiadores manifiestan reticencias ante la comparación, alegando que su interés se centra en lo particular. Sin embargo, sostiene que la singularidad de una sociedad o de una institución solo puede apreciarse plenamente si se la contrasta con otras que comparten ciertos rasgos, de modo que las ausencias y las diferencias se vuelvan visibles. Retomando a Bendix (1967), Burke subraya la importancia de las concepciones de “contraste”: únicamente a través de la comparación resulta posible advertir aquello que no está presente y comprender la significación de ciertas ausencias.

En sus propios trabajos, como los dedicados al estudio de las élites en el siglo XVII, el autor (1996, 2007) muestra cómo el contraste entre ciudades le permitió identificar rasgos que podrían haber pasado inadvertidos en una mirada puramente nacional o local. Coinciendo con otros autores ya mencionados, destaca que la comparación resulta especialmente útil para formular explicaciones históricas.

Burke (2007) advierte, a la vez, sobre tres problemas asociados al método comparativo. El primero es el riesgo de aceptar de manera acrítica el supuesto de que las sociedades “evolucionan” siguiendo una secuencia inevitable de etapas, lo que conduce a análisis comparativos de carácter evolucionista o estático. Frente a ello, propone atender a las trayectorias divergentes y a los diferentes caminos que las sociedades pueden recorrer,

retomando en este punto las reflexiones de Perry Anderson sobre las diversas formas de despliegue de la modernidad. El segundo problema es el etnocentrismo: aunque los estudios comparados surgieron, en parte, del interés por otras culturas, con frecuencia tendieron a tomar a Occidente como norma frente a la cual las demás sociedades aparecen como desviaciones. Este aspecto es clave en el estudio histórico de la escolarización, en tanto que su origen europeo condujo a interpretaciones de este tipo.

El tercer problema identificado por Burke (2007) remite a una cuestión ya destacada por los comparatistas: la dificultad de decidir con precisión qué comparar con qué. Los comparatistas se enfrentan a un dilema: si se comparan rasgos culturales específicos, se alcanza un alto grado de precisión y es posible evaluar con claridad la presencia o ausencia de dichos rasgos, pero existe el riesgo de caer en análisis superficiales de cada caso; si, en cambio, se buscan “análogos” o equivalentes funcionales, se abre la posibilidad de comparar sociedades enteras, aunque se vuelve más difícil distinguir con provecho similitudes y diferencias cuando los casos difieren en numerosos aspectos.

Para abordar este dilema, el autor sugiere apelar a ciertas categorías de la teoría social de carácter más general, totalizador o “modélico”. Señala, por ejemplo, que una mayor familiaridad de Arnold Toynbee con la teoría social de su tiempo podría haber enriquecido sus análisis comparativos: autores como Durkheim, Elias o Weber habrían ofrecido herramientas para pensar la comparación, la civilización como proceso o el uso de tipos ideales. Esta observación abre la puerta a un último conjunto de aportes relevantes para el marco teórico de la comparación en las ciencias sociales e históricas: los desarrollos de Schriewer y Kaelble (2010).

En la compilación *La comparación en las ciencias sociales e históricas*, estos autores retoman los cuestionamientos al enfoque comparativo y proponen repensar el problema teórico de la comparación a la luz de los retos planteados por la creciente interconexión mundial. Schriewer (2010), en particular, retoma el origen experimental de la comparación, critica ciertos presupuestos del *mainstream* neopositivista y ofrece una alternativa metodológica que denomina explicación funcional-configurativa. Esta propuesta no reduce la comparación ni a la mera comprobación de hipótesis macrosociales ni a la descripción de particularidades históricas, sino que busca desarrollar conocimientos comparativos derivados de las relaciones entre estructuras sistémicas transculturales y formaciones configurativas concretas.

El eje de esta perspectiva radica en abandonar el reduccionismo causal de los modelos macrosociales y asumir la complejidad de los procesos. En este sentido, la difusión de modelos educativos, como la escolarización, nunca es unilineal: los procesos de difusión siempre están entrelazados con los de recepción, de manera que lo que se observa es un entramado en el que coexisten la imposición de modelos y programas transnacionales y la persistencia –y reconfiguración– de redes de interacción socioculturales. Este enfoque destaca el contraste entre integración supranacional y diversificación infranacional, entre internacionalización e idiosincratización, entre universales evolutivos y configuraciones histórico-culturales (Schriewer, 2010).

Si se historifican las unidades de comparación en tanto sistemas, las instituciones –entre ellas, las escolares– pueden explicarse con base en una doble referencia: por un lado, su orientación hacia tareas de ordenación de alcance transcultural y, por otro, la forma específica que adquieren dichas tareas en configuraciones históricas particulares. Dentro de estas configuraciones se analiza el desempeño institucional en relación con funciones que, si bien pueden ser formalmente equivalentes, adoptan distintas formas y experiencias de concreción en contextos sociohistóricos diversos.

Los debates presentados en este apartado permiten comprender que la comparación no constituye únicamente una técnica de contraste entre casos, sino también un modo específico de construir problemas históricos y de articular explicación, causalidad y temporalidad. Las distintas formulaciones del análisis histórico-comparativo configuran así el trasfondo teórico desde el cual es posible reformular la manera de estudiar la escolarización moderna: no tanto como un arreglo institucional situado, sino más bien como expresión de un encuentro entre guiones socioculturales de circulación global y lógicas socioculturales particulares. Desde esta perspectiva, la escolarización puede analizarse como un proceso de largo alcance social, cuya historicidad se ilumina precisamente al comparar configuraciones, trayectorias y variaciones entre

contextos. La sección siguiente avanza sobre la convergencia entre la educación comparada y la historia de la educación en el estudio de la escolarización.

3. La historia de la educación entre la historia y la comparación

La articulación entre la historia de la educación y la educación comparada posee una trayectoria extensa, cuya configuración varió según los contextos históricos y las orientaciones teóricas predominantes. Desde su constitución como área de estudios, entre finales del siglo XVIII y durante el XIX, la educación comparada se consolidó como una modalidad específica de conocimiento sobre la escolarización, basada en la observación sistemática de otros sistemas educativos. Este origen se vinculó estrechamente con la expansión de la escolarización masiva y con la emergencia del Estado-nación moderno, que requirió información sobre experiencias externas para organizar, administrar y reformar sus instituciones educativas.

En ese marco, se afirmó una práctica que vinculaba el “mirar a otros” con la producción de saberes especializados sobre la escolarización. Aunque retomó tradiciones previas de la cultura humanista y letrada – como la *Ratio Studiorum* o la *Didáctica Magna* –, dicha práctica fue redefinida por las nuevas necesidades estatales y por el desarrollo de aparatos administrativos y estadísticos. La comparación se configuró como instrumento de gobierno y de reforma, además de constituir un recurso epistemológico para la construcción del conocimiento educativo.

En la tradición contemporánea, la educación comparada es objeto de múltiples definiciones. Algunas perspectivas privilegian su carácter metodológico, entendiendo la comparación como la yuxtaposición sistemática de unidades –frecuentemente sistemas educativos nacionales– con el propósito de identificar semejanzas y diferencias y de establecer tipologías analíticas. Otras corrientes cuestionan esta centralidad metodológica y proponen, en cambio, concebir la comparación como un análisis de dinámicas y transformaciones, más atento al movimiento que a las estructuras estables.

En este último sentido, la contribución de Robert Cowen (2006) fue particularmente influyente. Al enfatizar la relevancia de lo que ocurre cuando ideas, prácticas o instituciones se desplazan entre contextos, introdujo el concepto de *transfer* para dar cuenta de un movimiento compuesto por tránsito, traducción y transformación. Su conocida formulación –“as it moves, it morphs”– sintetiza esta perspectiva procesual, orientada a captar resignificaciones e hibridaciones, más que traslaciones mecánicas.

En las últimas décadas, la comparación en la historia de la educación impulsó cambios importantes en el estudio de la escolarización. Estos giros en la comparación y en la historia de la educación no solo redefinieron los problemas y las escalas de análisis, sino que también reorientaron la manera de abordar la escolarización, al situarla en tramas históricas que exceden los marcos estrictamente nacionales.

En una primera fase, hacia finales de los años setenta y durante los años ochenta del siglo XX, se articuló con la sociología histórica para explicar la consolidación de los sistemas educativos modernos. Los trabajos de Margaret Archer (1979), Fritz Ringer (1979), Brian Simon (1992), Detlef Müller (1992) y, posteriormente, Andy Green (1990), ofrecieron un marco para analizar la formación, expansión y diferenciación de los sistemas escolares. Esta línea interpretativa fue renovada por Gary McCulloch (Franklin y McCulloch, 2006), quien retomó estos debates en diálogo con nuevas problemáticas vinculadas a la educación secundaria y la expansión de la escolarización, o por Helmut Kaelble (2011) con sus estudios sobre la historia social europea de la educación.

En una segunda fase, hacia comienzos del 2000, los estudios históricos desplazaron su enfoque hacia la circulación de ideas pedagógicas, las dinámicas de cambio institucional y los desplazamientos conceptuales. Las contribuciones de Thomas Popkewitz (2013) y Daniel Tröhler, Thomas Popkewitz y David Labaree (2011) fueron centrales para mostrar que las tradiciones educativas se traducen y se reconfiguran en el encuentro con realidades locales, poniendo de relieve procesos de mutua producción y transformación. En conjunto, estas transformaciones muestran que la escolarización debe estudiarse como un proceso históricamente producido

en interacciones que desbordan las fronteras y que la comparación permite reconstruir dichas interdependencias.

Una tercera fase se abrió con los trabajos que situaron explícitamente la comparación en un registro relacional. Esta perspectiva buscó captar ensamblajes, tensiones y desplazamientos que emergen cuando las prácticas educativas circulan entre contextos, desplazando las nociones de estabilidad y unidad de los objetos educativos (Popkewitz, 2013; Sobe, 2013).

En las dos últimas décadas, la consolidación de la historia transnacional de la educación dio lugar a una cuarta fase. Impulsada por desarrollos en la ISCHE y por iniciativas editoriales que promovieron estudios de mayor escala, esta perspectiva orientó el análisis hacia flujos, redes e interdependencias que trascienden los límites estatales. Como han mostrado los estudios coloniales, estas conexiones transnacionales poseen una larga historia, sustentada en circuitos imperiales que atravesaban metrópolis y periferias y desbordaban las fronteras nacionales (Stoler, 2001).

En la historia de la educación, el simposio coordinado por Eugenia Roldán Vera y Edgar Fucks en Estambul en 2015 –cuyas contribuciones se publicaron en 2019– marcó un punto relevante al reunir trabajos sobre la movilidad de saberes, la circulación de prácticas institucionales y la articulación entre actores estatales y no estatales. Antecedentes clave se encontraban en el ya citado trabajo de Thomas Popkewitz (2013). A nivel regional, los desarrollos impulsados por Diana Gonçalves Vidal y colegas en Brasil subrayaron la importancia de considerar los “juegos con las escalas” como parte de entramados transnacionales caracterizados por procesos persistentes de transferencia, apropiación e hibridación (Gonçalves Vidal y Batista da Silva, 2024).

En conjunto, estas cuatro fases muestran que la relación entre comparación e historia de la educación experimentó un desplazamiento sostenido: de un comparativismo centrado en la formación de los sistemas educativos nacionales hacia enfoques relacionales y transnacionales atentos a los flujos, las redes y los ensamblajes que desbordan las fronteras estatales. Este recorrido permite entender que la escolarización no solo se organizó en marcos nacionales, sino que también se produjo en un entramado de conexiones transnacionales que la comparación contribuye a hacer visibles. La comparación dejó de operar solo como un procedimiento para establecer semejanzas y diferencias entre sistemas y se convirtió en un instrumento para interrogar los modos en que se producen, circulan y se reconfiguran los saberes y las prácticas educativas en distintos niveles de escala.

Así, la revisión de estas fases historiográficas permite comprender cómo la convergencia entre la historia de la educación y la educación comparada volvió visible el carácter transnacional de la escolarización moderna. Desde esta perspectiva, la articulación entre la historia de la educación y la educación comparada no se reduce a un diálogo metodológico ni a la yuxtaposición de enfoques, sino que configura un espacio común de problematización en el que la comparación, la escala transnacional y la atención a las circulaciones emergen como alternativas para comprender la dinámica de la escolarización, en especial sus atributos de amplio alcance social y origen transnacional. Es precisamente en este espacio donde se inscribe el desplazamiento conceptual que analiza la sección siguiente: el paso desde la noción de internacionalización hacia la de circulación transnacional como clave de lectura de la escolarización moderna.

4. De la internacionalización hacia la noción de circulación transnacional

Tal como se anticipó en la introducción, esta sección se centra en el desplazamiento conceptual que conduce desde la internacionalización hacia la noción de circulación transnacional. Se parte de los primeros estudios en los que esta reflexión se inscribió, que retomaban el concepto de internacionalización elaborado por la corriente sociohistórica de la educación comparada (Ferrer, 2002), para mostrar cómo dicho concepto resultó progresivamente insuficiente para dar cuenta de la complejidad de los movimientos, mediaciones y apropiaciones vinculados a la escolarización moderna. Sobre la base de los giros historiográficos y disciplinares

presentados en las secciones anteriores, se examina aquí cómo la noción de circulación transnacional puede reordenar el modo de pensar las relaciones entre espacio, tiempo y escala en la historia de la educación.

Los trabajos de Jürgen Schriewer definieron la internacionalización como un proceso de migración, difusión y recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, constituido históricamente por una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Este proceso supone, simultáneamente, la difusión global de guiones educativos estandarizados a escala transnacional y la persistencia de múltiples redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2010).

Desde esta perspectiva, el análisis se centró en la relación entre dichos guiones educativos estandarizados, los procesos de expansión de la escolarización desde fines del siglo XVIII –entendidos como procesos de modernización a gran escala– y configuraciones socioculturales específicas, como, por ejemplo, los colegios nacionales en la Argentina. La idea de guiones educativos estandarizados ofreció un marco para pensar en procesos de transferencia e internacionalización de ideas y prácticas educativas, a partir de los cuales era posible comprender la configuración del colegio nacional como parte de una dinámica de encuentro entre modelos globales y prácticas locales de escolarización.

En términos de Schriewer (2010), el hallazgo más significativo de la investigación comparada no reside tanto en constatar la difusión global de modelos educativos estandarizados ni en subrayar la persistencia de redes locales, sino en examinar el contraste y la tensión entre ambos planos. En ese contraste también se inscriben las prácticas de invención institucional que pueden emerger en el marco de la internacionalización: las instituciones no se limitan a “recibir” modelos, sino que los combinan, reformulan y transforman, generando configuraciones que se refieren a la vez a prácticas globales y locales (Tröhler y Lenz, 2015).

En este marco, el concepto de *transfer* ocupó un lugar central. Se trata de un concepto específico de la educación comparada (véase, por ejemplo, Ferraz-Lorenzo y Machado-Trujillo, 2020). La recepción de este concepto en otros enfoques, como la *Histoire croisée* y los estudios de historia cultural, permitió enriquecer su alcance analítico. Michel Espagne (2007; 2023) introdujo el término para sustituir las comparaciones históricas tradicionales entre naciones y orientarlas hacia el estudio de los intercambios y las circulaciones de ideas, valores, personas y bienes. A partir de esta redefinición, diversos autores vincularon el *transfer* con el concepto de “circulación”, lo cual favoreció una ampliación de la mirada hacia los procesos multidireccionales que históricamente caracterizaron la movilidad de saberes y prácticas educativas (Sobe y Ness, 2010; Oelsner, 2021).

Esta ampliación conceptual permitió superar la visión reducida que oponía modelos globales y contextos locales en términos binarios y abrió la posibilidad de analizar configuraciones multiescalares, caracterizadas por movimientos dentro de, entre, por encima y más allá de los espacios nacionales, como propuso Caruso (2014). Al introducir las preposiciones *within*, *between*, *above* y *beyond*, dicho autor propuso captar la movilidad de saberes y prácticas a través de múltiples escalas y cambios. Esta perspectiva permite comprender cómo los conceptos, modelos e instituciones se transforman en su tránsito entre distintos actores y espacios, generando fenómenos de apropiación, hibridación y resignificación que no pueden reducirse a un esquema bidimensional.

Los trabajos más recientes de Antonio Nóvoa (2017) complementan esta lectura al proponer un desplazamiento conceptual desde el “espacio” hacia las “espacialidades” y desde el “tiempo” hacia las “temporalidades”. Esta propuesta parte de la idea de que los procesos educativos se caracterizan por deslocalizaciones y relocalizaciones en espacios de fluidez, fluctuación e incluso turbulencia, así como por temporalidades heterogéneas que atraviesan los fenómenos de escolarización. Desde este enfoque, los estudios sobre circulación transnacional deben interrogar no solo qué circula, sino también cómo, por qué, cuándo y en qué escalas se producen estos movimientos. Se trata, por tanto, de una invitación a analizar la educación como un entramado dinámico de desplazamientos y ensambles –o entanglements, según la formulación de Noah Sobe (2013)– que articulan actores, prácticas y temporalidades diversas. Estas reformulaciones son las que permiten pasar de internacionalización a circulación transnacional como clave de lectura de la escolarización.

Los aportes de la historia transnacional fortalecieron aún más esta perspectiva al distinguir entre la historia global y la historia transnacional. Roldán Vera y Fuchs (2019) proponen entender la historia transnacional como una indagación centrada en los movimientos y las conexiones que se desarrollan en el marco del orden mundial de los Estados-nación. A diferencia de la historia global, que busca abarcar procesos macro de larga duración, la historia transnacional examina los entrelazamientos, traslaciones y dependencias que configuran los fenómenos educativos modernos sin disolver la centralidad del Estado-nación, sino contextualizándola en una red más amplia de relaciones multilaterales. Esta definición resulta especialmente útil para el estudio de la escolarización, cuya expansión histórica se inscribe precisamente en el marco del desarrollo de los Estados nación occidentales.

La noción de constelación propuesta por Mayer (2019) ofrece una forma productiva de pensar estos procesos como configuraciones relationales de interacción, circulación y entrelazado. Las constelaciones permiten reconocer que los desplazamientos educativos no son simples flujos lineales, sino productos históricos que emergen del entrelazamiento de actores, instituciones, discursos y objetos a través de fronteras. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Zimmermann (2017), quien destaca que el análisis de la circulación transnacional permite superar el modelo difusiónista que concibe la modernidad educativa como emanación de un centro occidental.

A través de sus estudios sobre el americanismo y el desarrollo de las repúblicas, Zimmermann demuestra que la circulación implicó la creación de nuevo conocimiento, fruto de procesos de asimilación, reformulación y comunicación entre distintos puntos del espacio transnacional. Esta mirada pone en primer plano los mecanismos sociales que hacen posible la circulación, incluidos los intelectuales, científicos, expertos en políticas, académicos, redes internacionales, congresos, sociedades científicas y publicaciones.

La noción de circulación transnacional permite, en síntesis, superar las limitaciones tanto del comparativismo clásico como del modelo de internacionalización en su formulación más rígida. Mientras la comparación situaba los casos en paralelo y la internacionalización podía enfatizar flujos verticales entre espacios jerarquizados, la circulación pone el foco en las interacciones transversales, las mediaciones y las transformaciones que producen nuevos sentidos en los objetos educativos. En el caso de la escolarización, esta perspectiva permite considerar cómo los sistemas, las instituciones y las prácticas se configuraron en diálogo constante con referencias externas y no solo como producto de decisiones internas de cada Estado. Así, esta perspectiva reconoce que la escolarización moderna se configuró a través de procesos que exceden las fronteras estatales, pero evita caer en visiones globalistas indiferenciadas que borran la historicidad de los actores y de los contextos.

Al incorporar estas perspectivas, la noción de circulación transnacional se convierte en una herramienta para repensar la historia de la escolarización desde una mirada relacional y dinámica. También permite indagar en los efectos de la circulación. No se trata sólo de identificar qué saberes o prácticas se desplazaron, sino de comprender cómo su llegada produjo reorganizaciones curriculares, debates doctrinarios, innovaciones institucionales o transformaciones en la cultura escolar.

Sin embargo, el enfoque no está exento de desafíos. Roldán Vera y Fuchs (2019) destacaron las dificultades metodológicas propias del estudio transnacional: la dependencia de fuentes estatales-nacionales, las exigencias lingüísticas, la persistencia de unidades de análisis nacionales y el riesgo de reíficar conceptos en nuevas formas de imperialismo epistemológico.

Estas tensiones constituyen, no obstante, una oportunidad para la historia de la educación. La circulación transnacional permite situarla en un marco que reconoce la pluralidad de trayectorias de la modernidad, la diversidad de lenguajes pedagógicos y la complejidad de las redes que sostienen la escolarización. Lejos de disolver lo nacional, esta perspectiva lo reintegra como una escala, entre otras, capaz de interactuar con niveles regionales, transnacionales y subnacionales, dando cuenta de las formas que adopta la escolarización más allá de las fronteras políticas y territoriales.

5. Consideraciones finales

Este artículo partió de la reconstrucción de un recorrido de investigación situado en un entramado de lecturas cruzadas entre la educación comparada y la historia de la educación. Ese recorrido abarcó desde el uso del concepto de internacionalización hasta la adopción de la noción de circulación transnacional como herramienta analítica para pensar la escolarización moderna. Más que presentar un modelo acabado, el texto sistematizó un proceso de búsqueda intelectual que se fue redefiniendo al compás de nuevas preguntas, lecturas y objetos empíricos, y que aquí se ofrece con la intención de abrir una conversación colectiva sobre las implicancias de este desplazamiento conceptual. Las dificultades para abordar la configuración de los colegios nacionales argentinos en el ámbito de la internacionalización formaron parte de ese proceso y contribuyeron a orientar la búsqueda hacia la noción de circulación transnacional.

En la primera sección, se revisaron los aportes del análisis histórico-comparativo y se mostró cómo la comparación, lejos de reducirse a un ejercicio descriptivo, se consolidó como una forma de razonamiento histórico orientada a la explicación, a la reconstrucción de procesos de larga duración y al diálogo entre teoría y evidencia. En ese tramo del recorrido, los autores seleccionados permitieron problematizar los usos de la comparación en los estudios históricos, precisar sus alcances y señalar sus límites.

En la segunda sección, el foco se desplazó hacia el diálogo entre la historia de la educación y la educación comparada. Se destacó cómo la incorporación de la dimensión internacional y transnacional permitió revisar los marcos nacionales que durante décadas organizaron el estudio de la escolarización. La emergencia de enfoques como la historia global, la historia transnacional, la *histoire croisée* fue leída como parte de un proceso de convergencia historiográfica que habilita nuevas formas de comparar, de situar los procesos educativos en redes más amplias y de interrogar los modos en que se construyen los objetos de investigación.

El recorrido de la tercera sección mostró cómo, a partir de ese contexto teórico y de las exigencias mismas del trabajo empírico, se produjo un desplazamiento desde el concepto de internacionalización hacia la noción de circulación transnacional. Este giro puso en el centro la movilidad, las mediaciones y las transformaciones que tienen lugar cuando saberes, prácticas e instituciones educativas atraviesan fronteras, permitiendo dar cuenta de procesos de deslocalización y relocalización, de ensamblajes y enredos, de constelaciones en las que se crean nuevos sentidos y nuevos conocimientos. Al mismo tiempo, propone atender a los mecanismos sociales de la circulación, a los actores y redes que la hacen posible y a los dispositivos –textos, instituciones, objetos– mediante los cuales se materializa.

Para concluir, el desplazamiento conceptual hacia la circulación transnacional no supone solo una ampliación terminológica, sino una reorganización del modo en que se conciben los procesos históricos de escolarización. Reconocer su alcance social y su constitución transnacional obliga a situar la escolarización en términos de mediaciones, escalas y temporalidades que exceden los límites estatales y requieren herramientas analíticas capaces de captar movimientos, interdependencias y transformaciones: de qué manera saberes, prácticas e instituciones se producen y se reconfiguran en interacción. Junto con ello, esta perspectiva contribuye a articular la comparación y la historia de la educación en un enfoque que no se limita a describir desplazamientos, sino que indaga en los mecanismos que los hacen posibles y en los efectos que generan. En lugar de preguntar solo “qué circuló”, invita a interrogar “cómo circuló”, “cómo se transformó” y “qué efectos produjo” en configuraciones históricas específicas vinculadas a la expansión de la escolarización moderna. Este enfoque ya está en desarrollo, pero requiere más investigaciones empíricas y discusiones conceptuales.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2019). Relaciones entre historia de la educación y educación comparada: nuevas (y no tan nuevas) posibilidades para la investigación. En Arata, N. y Pineau, P. (coord.) *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 135-156). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Acosta, F. (2021). Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina. En Galak, E., Abramowski, A., Assaneo, A. y Frechtel, I. (comp.) *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la Historia de la educación* (pp. 139-152). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria/SAIEHE.
- Acosta, F. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Acosta, F. y Fernández, S. (2014). El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquête Naón de 1909 en Argentina y la Enquête sur l'enseignement secondaire de 1899 en Francia. *Anuario de Historia de la educación*, 15(2), pp. 69-92.
- Acosta, F. y Ochoa, A. (2022). Circulaciones transnacionales y nacionales en la configuración del colegio nacional en la Argentina. En Ferrereira Neto, A. Sooma, J.C. y Martins Cassani, S.J. (orgs). *Histórias da educação na Ibéria e na América fontes, experiências e circulação de saberes* (pp. 223-240). Curitiba, Brasil: Appris ed.
- Arata, N. y Pineau, P. (coord.) (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. California, Estados Unidos: Sage.
- Burke, P. (1996). *Venecia y Amsterdam. Estudio sobre las élites del siglo XVII*. Barcelona, España: Gedisa.
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Caruso, M. (2014). Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge. *Paedagogica Historica*, 50(1-2), pp. 10-26.
- Caruso, M. y Tenorth, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. En Caruso, M. y Tenorth, H. (Ed.). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 13-35). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), pp. 561-573.
- De Souza, J. (2025). *Un balance general de los grandes aportes de la historiografía educativa brasileña*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana. Santiago de Chile.
- Diamant, A. y Ossenbach, G. (2024). Presentación. 30 años de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Balance historiográfico. *Historia y memoria de la educación*, 20, pp. 11-43.
- Espagne, M. (2007). Más allá del comparatismo. El método de las transferencias culturales. *Revista de historiografía (RevHisto)*, 7, pp. 4-13.
- Espagne, M. (2023). Producción de saberes y transferencias culturales. América Latina en contexto transregional. En Birle, P., Carreras, S., Paap, I., Schmidt-Welle, F. (Eds.), *Producción de conocimiento y transferencias culturales: América Latina en un contexto transregional* (pp. 49-66). Madrid/Frankfurt, España/Alemania: Biblioteca Iberoamericana. Iberoamericana/Vervuert.

- Ferraz-Lorenzo, M. y Machado-Trujillo, C. (2020). Transferencia, modernización y desarrollo educativos: El enfoque trasnacional en los estudios de Historia de la Educación. *Foro de Educación*, 18(2), pp. 1-22.
- Ferrer, J. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Franklin, B. y Mc Culloch, G. (2006). Series editors' preface. En Campbell, C. y Sherington, G. *The comprehensive public high school. Historical perspectives* (pp. ix-x). New York, Estados Unidos: Palgrave MacMillan.
- Galak, E., Abramowski, A., Assaneo, A. y Frechtel, I. (comp.) (2021). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la Historia de la educación*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria/SAIEHE.
- Gonçalves Vidal, D. y Batista da Silva, V. (2024). *Rethinking centre-peripheries assumptions in the history of education. Exchanges among Brazil, USA and Europe*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. Londres, Reino Unido: Macmillan.
- International Standing Conference for the History of Education 2012 ISCHE 34. *Internationalization in Education*. Ginebra, Suiza, junio 27-30.
- International Standing Conference for the History of Education 2015 ISCHE 37. *Education and Culture*. Estambul, Turquía, junio 24-27.
- International Standing Conference for the History of Education 2019 ISCHE 41. *Spaces and Places of Education*. Oporto, Portugal, julio 16- 20.
- Kaelble, H. (2011). Hacia una historia social europea de la educación. En Caruso, M. y Tenorth, H. (Ed.). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 157-182). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Mahoney, J. y Rueschemeyer, D. (2003). *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, C. (2019). The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. En Vera Roldán, E. y Fuchs, E. (Eds.). *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives* (pp. 49-68). Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Montenegro A. M. (2008). Presentación. Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la Educación. *Revista Espacios en Blanco* (18). Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/35>
- Müller, D. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En Müller, D., Ringer, F. y Simon, B. (Comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 37-86). Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Novoa, A. (2017). Ilusoës e desilusoës da educação comparada: Política e conhecimento. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 51, pp. 13-31.
- Oelsner, V. (2021). Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas. En Galak, E., Abramowski, A., Assaneo, A. y Frechtel, I. (comp.). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la Historia de la educación* (pp. 217-228). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria/SAIEHE.
- Ossenbach, G. (2000). Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation. *Paedagogica Historica*, 36(3), pp. 841-861.
- Popkewitz, T. (Ed.) (2013). *Re-thinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge*. New York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.

- Ragin, C. (1987). *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. California, Estados Unidos: University of California Press.
- Ringer, F. (1979). *Education and society in Modern Europe*. Indiana, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Roldán Vera, E. y Fuchs, E. (2019). Introduction: The Transnational in the History of Education. En Vera Roldán, E. y Fuchs, E. (Eds.). *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives* (pp. 1-48). Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Rueschemeyer, D. (2003). Can one or a few cases yield theoretical gain? En Mahoney, J. y Rueschemeyer, D. (Eds.). *Comparative historical analysis in the social sciences* (pp. 305-336). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En Schriewer, J. y Kaelble, H. (Comp.). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Barcelona, España: Octaedro/ICE-UB.
- Schriewer, J. y Kaelble, H. (Comp.) (2010). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. Barcelona, España: Octaedro/ICE-UB.
- Simon, B. (1992). Sistematización y segmentación en la educación: el caso de Inglaterra. En Müller, D. Ringer, F. y Simon, B. (Comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 131-160). Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Skocpol, T. (1984). *Vision and method in historical sociology*. Cambridge, Reino Unido: Press syndicate of the University of Cambridge.
- Sobe, N. (2013). Entanglement and transnationalism. En Popkewitz, T. (Ed.). *Re-thinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge* (pp. 93-108). New York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Sobe, N. W. y Ness, C. (2010). Comparative History of Education: William Brickman and the Study of Educational Flows, Transfers, and Circulations. *European Education*, 42(2), pp. 57-66.
- Stoler, A. L. (2001). Tense and tender ties: The politics of comparison in North American history and (post)colonial studies. *The Journal of American History*, 88(3), pp. 829-865.
- Tröhler, D. (2014). La educacionalización de los problemas sociales en torno a 1800. En Tröhler, D. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo* (pp. 9-26). Barcelona, España: Octaedro.
- Tröhler, D. y Lenz, T. (2015). Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: Introducción. En Tröhler, D. y Lenz, T. (Comps.) *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global* (pp. 11-19). Barcelona, España: Octaedro.
- Tröhler, D., Popkewitz, T. y Labaree, D. (Eds.). (2011). Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions. En Tröhler, D., Popkewitz, T. y Labaree, D. (Eds.). *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions* (pp. 1-29). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Zimmermann, E. (2017). Estudio Introductorio. Una nota sobre nuevos enfoques de historia global y transnacional. *Estudios Sociales del Estado*, 3(5), pp. 12-30.

Notas

1 Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de La Plata

SECCIÓN

ARTÍCULOS

36 - 1

Investigación en co-labor para el fortalecimiento y/o transformación de experiencias didácticas orientadas al abordaje de la palabra escrita en contextos de alfabetización avanzada

Co-labor Research for the Strengthening and/or Transformation of Didactic Experiences Aimed at Addressing Written Language in Advanced Literacy Contexts

Maria Beatriz Taboada

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
mbtaboada@conicet.gov.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4659-3473>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-455>

Recepción: 06 Diciembre 2024

Revisado: 14 Abril 2025

Aprobación: 15 Septiembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo presenta avances de una experiencia de investigación en co-labor que involucra a docentes en ejercicio. A diferencia de la investigación colaborativa tradicional, la investigación en co-labor implica un hacer conjunto desde el propio diseño de investigación que, en nuestro caso, se orienta a comprender, fortalecer y/o transformar los vínculos que propiciamos con la palabra escrita en las escuelas, en contextos de alfabetización avanzada. En ese marco, y recurriendo a una Didáctica de la Lengua de orientación crítica, interpelamos nuestras prácticas con el objetivo de promover mejores y más equitativas experiencias de aprendizaje. Desde el recorrido transitado abordamos aspectos que tensionan el diálogo entre saberes docentes, saberes pedagógicos prescriptivos, decisiones didácticas, concepciones de la alfabetización y cuidado de trayectorias educativas en las escuelas. Asimismo, reflexionamos sobre el modo en que dialogan nuestras experiencias de investigación con instancias situadas de formación docente.

Palabras clave: alfabetización avanzada, investigación en co-labor, formación docente, educación básica.

Abstract

The article presents advances in a co-labor research experience involving in-service teachers. Unlike traditional collaborative research, co-labor research involves a joint effort from the very design of the research, which in our case is aimed at understanding, strengthening, and/or transforming the relationships we foster with the written language in schools, in contexts of advanced literacy. Within this framework, and drawing on a critically oriented Language Didactics, we challenge our practices with the aim of promoting better and more equitable learning experiences. From the journey taken, we address aspects that stress the dialogue between teachers' knowledge, prescriptive pedagogical knowledge, didactic decisions, conceptions of literacy, and the care of educational trajectories in schools. We further reflect on the dialogue established between our research experiences and contextually grounded practices in teacher training.

Keywords: advanced literacy, co-labor research, teacher training, basic education.

1. Introducción

Las experiencias didácticas son el resultado de acciones que responden a intencionalidades formativas, significadas de modo diverso por quienes participan en ellas. Hablamos¹, por tanto, de lo que efectivamente ocurre en procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos y dinámicas diversas, y como proceso y producto de una construcción compartida en la que intervienen diferentes subjetividades.

Tomar dichas experiencias como foco de interés para la investigación supone reconocerlas como materialización de las interacciones que estructuran cada sistema didáctico, inscriptas en contextos que las alientan, interpelan y/o desafían. Por ello, más allá de su multidimensionalidad y complejidad, entendemos que constituyen dinámicas privilegiadas para pensar en y desde nuestro quehacer profesional docente, recuperando su carácter singular y situado.

A partir de estas coordenadas iniciales, el presente trabajo comunica avances de una experiencia de investigación en co-labor que desarrollamos en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina, desde el año 2022. La misma surge a partir de la conformación de un colectivo de docentes que nos desempeñamos en diferentes niveles del sistema educativo y que compartimos una preocupación sostenida por comprender, fortalecer y/o transformar los vínculos que propiciamos con la palabra escrita en las escuelas, en contextos de alfabetización avanzada².

Ante esa preocupación común asumimos una serie de decisiones vinculadas a la investigación, y enmarcadas en una Didáctica de la Lengua de orientación crítica, que podríamos sintetizar inicialmente en tres ejes:

- Investigar en co-labor.
- Tomar como objeto de indagación y transformación las propias experiencias didácticas.
- Promover instancias de formación y actualización docente que recuperen el carácter transformador de la investigación sobre la propia práctica.

En los apartados siguientes, describiremos y fundamentaremos estas decisiones. Para ello, partiremos de conceptualizar la alfabetización avanzada desde su vínculo con prácticas letradas, a modo de lineamientos teóricos esenciales; posteriormente explicitaremos decisiones metodológicas asumidas; propondremos pensar tanto la investigación en co-labor como el trabajo situado con docentes en instancias de formación como experiencias de innovación, y presentaremos algunas reflexiones construidas desde ambas experiencias a modo de conclusión del recorrido.

2. Prácticas letradas en la alfabetización avanzada

La noción de prácticas letradas nos permite recuperar el carácter social de los vínculos que sostendremos con la lengua escrita: leemos y escribimos en el marco de formas culturales de empleo de dicha lengua, es decir como parte de prácticas letradas específicas (Street, 1984; Zavala, 2009) en las que intervienen identidades y poderes (Kleiman, 2021; Lillis y Scott, 2007).

En diálogo con dichas conceptualizaciones, abordar la lectura y la escritura en las instituciones educativas supone -desde esta perspectiva³- trabajar en torno a prácticas sociales vinculadas a la palabra escrita, tomando distancia de otros enfoques que se centran exclusivamente en el texto, en tanto objeto lingüístico, o en procesos cognitivos involucrados en su producción e interpretación (Atorresi y Eisner, 2021; Zavala, 2009).

En ese sentido, resulta necesario tener presente que las prácticas letradas de nuestros y nuestras estudiantes, y sus familias pueden tener significativas distancias con las que son promovidas en la escuela, y presentadas como hegemónicas y universales (Street y Street, 2004), que puede generar situaciones de exclusión. Esto es así

porque en las prácticas letradas empleamos diferentes recursos de literacidad (Blommaert, 2013); es decir, conocimientos, habilidades, prácticas y materiales que poseen una distribución desigual en la sociedad.

Por todo ello, no podemos asumir que las prácticas letradas y su abordaje en la escuela se vinculan al aprendizaje de técnicas, sino que, por el contrario, demandan el reconocimiento de modos de interacción con la palabra escrita diversos, complejos, situados y atravesados por factores contextuales.

Las conceptualizaciones que aquí compartimos y que nos permiten explicitar un posicionamiento epistemológico, no solo sobre la lectura y la escritura sino también sobre su abordaje en la educación formal, no constituyeron un punto de partida para la investigación que enmarca este artículo, sino que, por el contrario, forman parte de la construcción colectiva que sostiene la propuesta y a la que nos referiremos posteriormente. Así, si el interés inicial del equipo estuvo vinculado a los modos de abordaje de la lectura y la escritura en las escuelas, en contextos de alfabetización avanzada, su redefinición en términos de prácticas letradas supuso un sostenido recorrido de formación en el contexto de la experiencia de investigación en co-labor.

En lo que respecta a la alfabetización avanzada, necesitamos localizar el inicio de este nivel del proceso alfabetizador en el segundo ciclo de la escuela primaria⁴, así como vincularlo a la intencionalidad didáctica de contribuir al desarrollo de una mayor autonomía por parte de las y los estudiantes frente a prácticas letradas diversas (Melgar, 2005; Schleppegrell, 2004; Taboada, 2021).

Al respecto, si ponemos en diálogo alfabetización avanzada y educación formal obligatoria en la Argentina, podemos reconstruir la existencia de un largo recorrido de formación que se inicia en la educación primaria y atraviesa la escuela secundaria. En dicho recorrido, la noción de práctica letrada alienta una mirada situada de los abordajes de la palabra escrita que proponemos y orienta su fortalecimiento y/o transformación en el contexto de experiencias didácticas concretas.

3. Investigar en y desde la práctica docente como oportunidad y desafío

En el apartado anterior establecíamos una diferenciación entre decisiones germinales para nuestra experiencia de investigación y construcciones propias del desarrollo del proyecto. En ese mismo sentido, podemos reconocer como impulso inicial la certeza de que investigar en y desde la práctica docente es tanto una oportunidad como un desafío: una oportunidad, porque promueve la reflexión sistemática sobre y desde la propia práctica, a la vez que potencia un modo de hacer investigación situado y sensible al contexto; un desafío, en la medida en que tensiona representaciones, saberes y condiciones de trabajo docente.

Sobre la primera de estas dimensiones, resulta necesario considerar que la práctica docente posee un alto grado de indeterminación, dependiente del contexto en el que se desarrolla (Diker y Terigi, 1997), por lo que ciertas propuestas de investigación pueden no resultar acordes al interés docente de evaluar, redefinir o enriquecer experiencias didácticas concretas.

En ese sentido, entendemos que la investigación en contextos educativos no siempre se ha comprometido con una mejora de las prácticas ni ha impulsado instancias de retroalimentación de las experiencias analizadas o de trabajo conjunto con los y las docentes que han co-laborado en los proyectos. En cierta medida, esto se debe a las distancias que pueden existir entre los intereses y objetivos de quienes trabajan en las escuelas y quienes investigan sus experiencias (Perines, 2018), y a la siempre compleja relación entre teorías y prácticas. Por ello, tal como sostiene Nussbaum (2017), algunos equipos han decidido resguardar de las observaciones ciertos espacios y prácticas institucionales.

Desde el reconocimiento de estas tensiones, construimos una propuesta de investigación en co-labor, orientada a la innovación, en el entendimiento de que necesitamos también generar conocimientos con otros y otras desde y para las escuelas, con la mirada puesta en el fortalecimiento y/o transformación de experiencias didácticas. Por ello, en los próximos apartados describiremos brevemente las decisiones metodológicas asumidas, así como el modo en que pensamos la relación entre investigación e innovación en el contexto de nuestra experiencia.

3.1. Algunas decisiones metodológicas

Tal como anticipábamos, para el desarrollo de nuestras investigaciones asumimos un diseño de investigación en co-labor (Gandulfo y Unamuno, 2020; Leyva y Speed, 2008; Rappaport, 2007), situado en el ámbito de la investigación-acción, en la medida en que se orienta a una mejora de prácticas docentes (Nussbaum, 2017).

Nuestro equipo de trabajo se conformó en el año 2019, en el ámbito de la Universidad Autónoma de Entre Ríos⁵, e involucra a docentes que nos desempeñamos en diferentes niveles del sistema educativo, en la provincia de Entre Ríos, Argentina.

A diferencia de la investigación colaborativa tradicional, donde un grupo de personas participan de un proyecto de investigación diseñado por otra u otras, la idea de colaboración que sostiene nuestro trabajo involucra la planificación conjunta de la investigación a realizar, lo que demanda una toma de decisiones compartida desde dicha instancia y en todo el proceso⁶, así como un posicionamiento horizontal para la construcción conjunta de saberes (Corona Benkin, 2012). En este contexto, la definición de roles y responsabilidades forma parte de la construcción colaborativa y participativa que sostiene la propuesta (Pérez Daniel, 2002).

De este modo, la colaboración constituye el principio que organiza la investigación, en la que cada integrante actúa como co-constructor/a de significados (Denzin, 2005; Lassiter, 2005; Rappaport, 2007).

El equipo de investigación en co-labor⁷ ha creado un grupo de estudio⁸ y realizado dos investigaciones articuladas, aunque en el contexto de este artículo nos interesaría referirnos en particular al Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Leer y escribir en la alfabetización avanzada: abordaje colaborativo de vínculos reales y posibles con la palabra escrita en la escuela”⁹, que desarrollamos desde el año 2022 en el Centro Regional de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CRIHCS), Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

En dicho proyecto asumimos un posicionamiento interpretativo desde el que buscamos comprender en su complejidad prácticas de enseñanza orientadas a fortalecer competencias de lectura y escritura en el contexto de la alfabetización avanzada, así como diseñar, implementar y evaluar secuencias y materiales didácticos que permitan atender o acompañar el abordaje de dificultades y desafíos asociados a dichas prácticas. Para tal fin, recurriendo a un diseño cualitativo de orientación etnográfica (Lillis, 2008; Rockwell, 2009)¹⁰, nos interesa comprender los fenómenos a partir de los significados que los/as participantes les otorgamos (Denzin y Lincoln, 2011).

Asimismo, para el abordaje de los registros producidos en la investigación recurrimos a procesos analíticos de interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación (Rockwell, 2009).

El proyecto ha sostenido y sostiene una fructífera relación dialógica con instancias de formación docente, auto o heterogestionadas. Las mismas se sustentan en nuestras experiencias de investigación en co-labor, no desde una comunicación directa de sus procesos y/o resultados, sino desde la intencionalidad de replicar modos más horizontales de construir conocimientos para y desde la práctica docente, siempre en el contexto de una Didáctica de la Lengua de orientación crítica.

Abordaremos algunos avances de la investigación y explicitaremos el modo en que se vinculan con experiencias particulares de formación docente -en los puntos 4 y 5 de este artículo- pero, previamente, nos interesaría explicitar cómo entendemos la relación entre investigación e innovación.

3.2. Investigación e innovación como continuidad

En el contexto de nuestra experiencia, asumimos que la investigación en co-labor constituye una estrategia de intervención para la mejora de las prácticas docentes y, por tanto, de innovación, reconociendo además la

imposibilidad de pensar límites claros entre investigación e intervención (Corona Benkin, 2012; Unamuno, 2019).

Tal como la entendemos, la innovación constituye un proceso intencionado de cambio que puede ser gestionado desde los niveles micro -el aula-, meso -la institución educativa- y/o macro -los organismos de gestión educativa jurisdiccionales, nacionales y/o internacionales-. En nuestra investigación, el trabajo de indagación alienta una evaluación, resignificación, fortalecimiento y/o transformación de experiencias didácticas, centradas en el nivel micro y gestionada por cada docente que, sin embargo, busca trascender las experiencias áulicas desde las decisiones de planificación asumidas en forma colegiada en la propia institución educativa, desde intercambios enmarcados en espacios y ámbitos de actualización y formación diversos, y desde la discusión de procesos y resultados. En ese sentido, reconocemos también que no existe innovación sin formación docente (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012).

Por ello, tal como hemos explicitado, investigación e innovación se articulan en el diseño de propuestas de formación que recuperan los saberes construidos para y desde el diseño de experiencias innovadoras, definidas como aquellas que “al desequilibrar la 'rutina' del sistema educativo e introducir elementos conflictivos para las viejas formas, van corriendo permanentemente el límite de lo posible” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 73).

4. La investigación en co-labor como experiencia de innovación educativa

Desde la conceptualización de nuestra investigación en co-labor como experiencia de innovación educativa nos interesa recuperar el carácter intencionado del diseño metodológico, que buscó superar las tensiones entre miradas externas e internas sobre las experiencias didácticas. En ese sentido, la propuesta parte de una incomodidad frente a modos tradicionales y dominantes de producir conocimientos sobre el cotidiano escolar, externos a la escuela, que aparecen insistente en los registros generados en el proyecto.

Tal como la entendemos, la investigación en co-labor que desarrollamos constituye una experiencia de innovación educativa porque busca evitar construir como superior el conocimiento científico externo frente al producido por agentes sociales involucrados en forma directa en las problemáticas que constituyen el punto de partida de la investigación. Asimismo, la investigación sobre las propias prácticas alienta su revisión crítica, una reflexión compartida y sostenida, y una construcción colaborativa de conocimientos, promoviendo un vínculo diferente con los desafíos didácticos que se nos presentan, particularmente en contextos de alfabetización avanzada. Genera, en definitiva, nuevos espacios y nuevas dinámicas de aprendizaje y construcción colaborativa.

En el desarrollo de nuestro proyecto reconocemos la construcción progresiva de ciertos desplazamientos o transformaciones vinculadas al modo en investigamos, con respecto a otras experiencias transitadas por quienes integramos el equipo de co-labor:

- De la investigación sobre procesos educativos a la investigación en procesos educativos.
- De la participación en investigación externas a una investigación entre docentes.
- De las prácticas a nuestras prácticas.
- De la reflexión individual¹¹ al trabajo colaborativo.
- De la búsqueda de explicaciones teóricas a la construcción de conocimientos desde la práctica.
- Desde la omnipresencia de categorías teóricas a la valoración de categorías nativas (Taboada et al., 2021).

En lo que respecta al abordaje de la escritura, la investigación nos ha permitido reconstruir tensiones entre el protagonismo de la palabra escrita en la sociedad y en las instituciones educativas, y lo que efectivamente se hace con la escritura en las escuelas; entre una concepción de escritura como actividad social compleja y situada -en diálogo con los lineamientos teóricos que hemos definido para este trabajo-, y un abordaje escolarizado que

no logra recuperar dicha complejidad; entre los objetivos de la alfabetización avanzada y las decisiones didácticas que sustentan algunas de las experiencias analizadas (Taboada, 2022).

Si bien podríamos detenernos en el abordaje de estas y otras tensiones, nos interesa recuperar aquí cuatro emergentes vinculados a las experiencias y prácticas abordadas en nuestra investigación:

- Resistencia ante discursos externos, prescriptivos, que desautorizan prácticas áulicas.
- Desafíos vinculados al abordaje de prácticas letradas ante tiempos escolares fugaces.
- Existencia de experiencias didácticas atomizadas.
- Distancias entre intencionalidades didácticas y prácticas efectivamente desarrolladas.

Esta focalización responde al hecho de que las mismas han constituido factores relevantes tanto en la investigación en co-labor como en el diseño de propuestas para el trabajo situado con docentes, en instancias de formación, como podremos observar en el próximo apartado¹².

En el primero de los puntos mencionados, los registros de la investigación dan cuenta de una disconformidad y resistencia sostenida frente a discursos prescriptivos, fundamentalmente externos a las escuelas, y vinculados a normativas y otros documentos jurisdiccionales, que desconocen y desautorizan las prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas, sin tender puentes entre lo que hay y lo que se plantea como deseable. Al respecto, entendemos con Birgin (2019) que, cuando se plantea una propuesta de innovación como única opción válida, “se deslegitima la escuela en su tarea de transmisión cultural y se produce una desautorización de la posición de los docentes en relación con su propio saber” (p. 133).

Podemos hablar aquí de una clara tensión entre saberes docentes, construidos desde la práctica, y saberes pedagógicos prescriptivos (Rockwell y Mercado, 2003).

En lo que respecta a los desafíos que suelen plantear los tiempos escolares para un abordaje sostenido de prácticas letradas, la investigación registra un desarrollo significativo de microexperiencias vinculadas al abordaje de la palabra escrita (Taboada, 2022). Las mismas responden a diseños didácticos intencionales, singulares, situados y acotados en el tiempo, que buscan recuperar la complejidad de las prácticas letradas abordadas. Podemos vincularlas, por tanto, a una *invención del hacer* (Terigi, 2019); es decir, a un modo específico de actuación, desde saberes docentes y ante ciertas vacancias -de recursos materiales, de formación, de tiempos, etc.-.

El carácter singular de las microexperiencias sustenta también el tercer punto que enunciábamos, vinculado a la atomización y a la existencia de esfuerzos mayormente individuales para el abordaje de la palabra escrita.

Finalmente, la distancia entre intencionalidades y prácticas nos permite, por un lado, recuperar reflexiones vinculadas a la alfabetización como derecho y a la certeza de que hace falta un trabajo sostenido con la palabra escrita para el cuidado de trayectorias educativas en las escuelas y, por otro, revisar críticamente decisiones didácticas que no responden adecuadamente a los objetivos perseguidos. En ese sentido, frente a las microexperiencias mencionadas, encontramos también una recurrencia a prácticas letradas no suficientemente andamiaadas, en las que las lecturas y escrituras aparecen desprovistas de su condición de prácticas sociales complejas.

5. El trabajo situado con docentes como experiencia de innovación

Aunque hemos tenido a nuestro cargo diferentes instancias de formación que dialogan con las experiencias construidas en el PICT¹³, optaremos por referirnos brevemente a las decisiones asumidas en el contexto de proyectos de formación solicitados al equipo por Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)¹⁴ de la Provincia de Entre Ríos, desarrolladas en diferentes localidades, entre los años 2022 y 2024.

Al respecto, necesitaremos inicialmente vincular dichas instancias a la existencia de normativa jurisdiccional que regula las prácticas que los estudiantes del sistema formador provincial desarrollan en diferentes

instituciones asociadas¹⁵. La misma, buscando además “fortalecer las relaciones necesarias con las escuelas, instituciones y organizaciones durante el proceso de formación inicial de los docentes en pos de crear espacios de trabajo conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua” (Consejo General de Educación, 2011, p. 8). Desde dicho marco normativo se espera que los ISFD formulen proyectos de vinculación que incluyan propuestas de formación continua para docentes y directivos que trabajan con los docentes en formación.

En ese contexto, a solicitud de diferentes ISFD de la provincia y en diálogo con sus equipos directivos, diseñamos proyectos formadores orientados a fortalecer el trabajo con la palabra escrita en las escuelas.

Todos los proyectos implementados tuvieron la particularidad de alentar la participación conjunta de directivos y docentes de escuelas asociadas, estudiantes de formación docente y personal del ISFD, en dinámicas de construcción horizontal de conocimientos sobre experiencias didácticas vinculadas al abordaje de prácticas letradas en diferentes espacios curriculares. De este modo, trabajamos con docentes de enseñanza básica, secundaria -así como estudiantes de formación docente de ambos niveles- y superior, lo que permitió no solo abordar desafíos vinculados al trabajo con prácticas letradas en diferentes niveles sino también pensar articulaciones entre estos.

Sin embargo, nos interesa en particular aquí referirnos al modo en que estas instancias de formación, orientadas a la innovación, dialogan con las dinámicas propias de la investigación en co-labor y con los emergentes que hemos enunciado en el apartado anterior.

Construimos los proyectos formadores con base en ciertas certezas desarrolladas desde la investigación. De este modo, en diálogo con los emergentes enunciados, propusimos:

- Evitar discursos que desautoricen prácticas, promoviendo en cambio una revisión de experiencias didácticas horizontal y respetuosa de los saberes docentes puestos en juego. Revalorizando, además, en este contexto, la invención del hacer asumida por los y las docentes.
- Considerar los tiempos escolares como un factor que desafía y tensiona prácticas y, frente a ello, promover un trabajo centrado en microexperiencias didácticas que permitan resignificar, fortalecer y transformar lo que efectivamente ocurre en las aulas, siempre de modo situado.
- Alentar una evaluación crítica de experiencias y concepciones que las sustentan, partiendo de experiencias didácticas externas para avanzar en la autoevaluación, la transformación y/o el fortalecimiento de las propias producciones.
- Evidenciar, desde las experiencias didácticas analizadas, la necesidad un trabajo andamiado de prácticas letradas para la adquisición progresiva y sostenida de recursos de literacidad en toda la alfabetización avanzada.
- Promover el compromiso institucional y el trabajo colegiado para intentar superar la atomización de prácticas y fortalecer el cuidado de trayectorias educativas.
- Desplegar, en las instancias de formación, dinámicas propias de la investigación en co-labor que desarrollamos, desde la certeza de que alientan una construcción colaborativa y enriquecida de conocimientos en, desde y para las propias prácticas.

Sobre el primero de esos puntos, coincidimos con Blejmar (2022) cuando afirma que hay que evitar “ofender la historia” al intentar transformar prácticas, presuponiendo o comunicando que todo lo hecho está mal. Las innovaciones solo son posibles desde el reconocimiento de lo que se ha estado haciendo y a partir de la construcción de vínculos de confianza que enmarquen su revisión y resignificación.

Sobre el tercero, quisiéramos indicar que las primeras experiencias didácticas sometidas a evaluación en cada proyecto estuvieron vinculadas a prácticas del propio equipo. Sin embargo, no seleccionamos experiencias modélicas sino casos frente a los que habíamos diagnosticado necesidades de transformación. De este modo, las dinámicas promovidas en los proyectos formadores replicaron una modalidad de trabajo de la investigación en co-labor: son las prácticas de cada docente implicado las que se convierten en objeto de interés e indagación, se

despliegan a modo de mapeo real de experiencias y alientan miradas críticas respetuosas, sensibles y comprometidas con su transformación y/o fortalecimiento. Comprometidas, en definitiva, con una innovación construida desde el hacer, desde la experiencia docente y desde cada escuela.

Sobre el penúltimo punto, insistimos en la necesidad de comprometer al colectivo docente de cada escuela en el diseño de un proyecto alfabetizador institucional (Taboada, 2021), como instancia de construcción curricular situada y orientada a la toma de decisiones conjuntas para acompañar las prácticas letradas que proponemos a nuestros y nuestras estudiantes en las escuelas. Dicho proyecto permitiría recuperar y poner en diálogo los esfuerzos individuales para evitar prácticas atomizadas, y promovería dinámicas consensuadas e institucionalmente enmarcadas de innovación colectiva.

De este modo, nuestra investigación dialoga con propuestas de formación docente orientadas a la innovación en las que no nos posicionamos como investigadoras que comparten un saber ya construido, sino como colegas que promueven modos colaborativos de interacción para la revisión, el fortalecimiento y/o la transformación de experiencias didácticas vinculadas a la palabra escrita en las escuelas.

6. Algunas consideraciones finales

Al proponer pensar nuestra investigación en co-labor y el trabajo situado con docentes en el contexto de proyectos formadores como experiencias de innovación, estamos reconociendo que ambas experiencias se orientan a una interrupción de la recurrencia (Blejmar, 2022), a instalar un quiebre en la cotidianeidad, en tanto dimensión constitutiva esencial de todo proceso de mejora. Reconocemos, además, que ambas responden a un proceso intencionado de cambio que busca superar tensiones vinculadas a prácticas dominantes de investigación y formación docente.

Sin embargo, no las planteamos como procesos radicales de mejora, sino como propuestas que buscan respetar la historia, los esfuerzos y las voluntades y, desde ese lugar, construir dinámicas de innovación que alienten la construcción colaborativa y el cambio. En ese sentido, entendemos que innovar no consiste en “partir de cero, sino que partiendo de lo mucho que ya se ha hecho (y reconociendo el esfuerzo de quienes lo han hecho) se busca ir mejorando lo que se tenía” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 27).

Frente a ello, entendemos que, al posicionarnos como investigadores e investigadoras docentes, la investigación en co-labor alienta la creación y el fortalecimiento de vínculos de confianza que nos permiten avanzar en la construcción de conocimientos didácticos conjuntos, situados y enriquecidos, que regresan al aula a través de nuevos diseños didácticos y desde el trabajo con otros y otras, en las propias escuelas y en diferentes ámbitos de formación. Asimismo, la asunción de responsabilidades compartidas en la investigación, tanto en el diseño como en la producción, análisis y comunicación, habilita una construcción de conocimientos no solo vinculados a los resultados del proyecto sino también a su proceso (Patton, 2015).

Por todo lo expuesto, entendemos que las experiencias transitadas nos permiten tanto fortalecer nuestro protagonismo en la transformación de experiencias didácticas como resignificar esfuerzos orientados a fortalecer las trayectorias educativas de nuestros y nuestras estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., Xifra, S. (2002). *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina: Papers.
- Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, pp. 14-35. DOI:10.14483/22486798.17128
- Birgin, A. (2019). ¿Enseñar? Siempre. Meirieu en nuestra biblioteca pedagógica. En Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Ed.), *Bitácoras de la innovación pedagógica* (pp. 121-136). Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Blejmar, B. (2022). Al cambio, a la innovación, no se la decreta: Se la gestiona planificada y flexiblemente (pp. 189-200). En T. Vinacur y L. Landeo (Comps.), *Mejora escolar: Enfoques, evidencias y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: OEI.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), pp. 440-459. DOI: doi.org/10.1111/josl.12042
- Consejo General de Educación (2011). *Resolución N°3266*. CGE.
- Corona Benkin, S. (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal (pp. 35-44) En M. R. Pérez Daniel y S. Sartorello (Eds.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Chiapas, México: MISPAT, UNACH, UASLP, CENEJUS, COCyTECH.
- Denzin, N. K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation (pp. 933-958) En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3º). Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research* (pp. 1-19) En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4a). Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gandulfo, C., y Unamuno, V. (2020). Nota metodológica. ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? (pp. 37-46). En V. Unamuno, C. Gandulfo, y H. Andreani (Eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Kleiman, Á. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: Relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, pp. 68-82. DOI: 10.14483/22486798.16911
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Leyva, X., y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: Nuestra experiencia de co-labor (pp. 34-59). En L. Xochitl, A. Burguete, y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas en América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México DF, México: CIESAS, FLACSO.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), pp. 353-388. DOI: https://10.1177/0741088308319229
- Lillis, T., y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), pp. 5-32. DOI:10.1558/japl.v4i1.5

- Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Argentina: Papers.
- Moreno, E., y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), pp. 1-15. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a02
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes (pp. 23-45) En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*. Dublín, Irlanda: Researchpublishing.net. DOI: 10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice*. Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE.
- Pérez Daniel, M. R. (2002). Prólogo (pp. 11-14) En M. R. Pérez Daniel y E. Sartorello (Coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Chiapas, México: MISPAT, UNACH, UASLP, CENEJUS, COCyTECH.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?, *Estudios sobre Educación*, 34, pp. 9-27. DOI: 10.15581/004.34.9-27
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43 (enero-diciembre), pp. 197-229.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México DF, México: DICE-CINVESTAV-IPN.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Street, B. V., y Street, J. C. (2004). La escolarización de la literacidad (pp. 181-210) En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Taboada, M. B. (2021). *Alfabetización avanzada, lecturas y sentidos. (Re)pensar el abordaje de textos expositivo-explicativos en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Taboada, M. B. (2022). “¿Está bien, como docente, pretender ‘al menos algo’?” Aportes desde una investigación en colaboración a la transformación o fortalecimiento de prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura en la alfabetización avanzada. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2), pp. 1-14. DOI: 10.7764/PEL.59.2.2022.4
- Taboada, M. B., Cejas, M. A., Pais, L. G., Núñez, F. D., Sánchez, C. C. D., Olivera, M. I. A., Caire, M. L., y Abrigo, C. A. (2021). Investigar para comprender y transformar procesos y prácticas situadas en el ámbito educativo: Experiencias y desafíos desde una investigación en colaboración. En *Actas del XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)*. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/134437>
- Terigi, F. (2019). Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar (pp. 99-110) En S. Dubrovsky, P. Enright, N. Filidoro, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, y V. Rusler (Comps.), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía. Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Unamuno, V. (2019). N'ku Ifweln'uhu: Etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichi (Chaco, Argentina). *Foro de Educación*, 17(27), pp. 125-146. DOI: 10.14516/fde.701
- Zabalza, M. Á., y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura (pp. 23-35) En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Notas

- 1 Esta comunicación se enmarca en una experiencia de investigación colectiva y, por ello, hemos optado por sostener una enunciación plural que busca dar cuenta de sus condiciones de producción.
- 2 Retomaremos esta conceptualización en apartados posteriores.
- 3 La noción de prácticas letradas se inscribe en un enfoque sociocultural, vinculado a los Nuevos Estudios de Literacidad. Para una aproximación a los desarrollos de dicho enfoque en el contexto latinoamericano, sugerimos consultar Atorresi y Eisner (2021); y Moreno y Sito (2019).
- 4 El sistema educativo argentino se estructura en cuatro niveles que suelen presentarse asociados a edades teóricas: educación inicial (45 días a 5 años), primaria (6 a 11/12 años), secundaria (12/13 a 17) y superior. La educación es obligatoria desde los 4 años y hasta la finalización de la educación secundaria. Al respecto cabe aclarar que más allá de la referencia a edades teóricas más o menos homogéneas como rasgo caracterizador de los diferentes niveles, la edad real de quienes los transitan no constituye un factor estable.
- 5 El contexto institucional marco se vincula con la formación docente inicial y/o constituye uno de los ámbitos de desempeño profesional de quienes participamos de la investigación, por lo que representó un ámbito común y propicio para generar e inscribir la experiencia.
- 6 Si bien existió una convocatoria inicial externa, a cargo de la autora de este artículo, la misma solo implicó la generación de un espacio para definir intereses comunes y comenzar a diseñar la propuesta de investigación como tal.
- 7 Dicho equipo se encuentra actualmente conformado por siete docentes que nos desempeñamos en la enseñanza obligatoria o bien en la enseñanza obligatoria y superior, en espacios curriculares vinculados con la Lengua y la Literatura o la formación docente en dicho campo. La participación en el proyecto es voluntaria y cada participante ha brindado su consentimiento libre e informado.
- 8 Grupo de Estudio Lecturas y escrituras en contextos de alfabetización avanzada, aprobado por la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en el año 2021.
- 9 Proyecto aprobado y financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación de la Argentina. Investigadora responsable: Dra. María Beatriz Taboada. Cabe aclarar que, más allá de este financiamiento para el desarrollo de la investigación, quienes conformamos el equipo de trabajo no recibimos retribución económica por nuestra participación.
- 10 En el contexto del proyecto trabajamos con registros diversos: narrativas de prácticas docentes que involucran la descripción densa de experiencias didácticas, textos autoetnográficos orientados a describir y reflexionar sobre las propias prácticas, notas de campo que documentan el trabajo colaborativo (Taboada, 2022).
- 11 En este caso, recuperamos experiencias de investigación en posgrado de docentes que integran el colectivo de investigación en co-labor, transitadas como procesos mayormente individuales y autogestionados.
- 12 Por la orientación del monográfico en que se inscribe este artículo, nos interesarán en particular detenernos en el modo de que los recorridos de investigación realizados nos han permitido intervenir en experiencias de formación docente orientadas a la innovación educativa, que dialogan con los aprendizajes construidos desde el trabajo en co-labor.
- 13 Desde su constitución, el equipo y/o parte de sus integrantes hemos diseñado e implementado propuestas de capacitación, tanto auto como heterogestionadas-en y desde la provincia de Entre Ríos- y hemos participado en instancias de discusión de sus procesos y resultados -en eventos organizados en diferentes países-.

- 14** La formación inicial de docentes en la Argentina está a cargo de universidades y de institutos de formación docente de nivel superior no universitario.
- 15** Las instituciones asociadas son aquellas que reciben a los y las estudiantes de formación docente que realizarán sus prácticas profesionales, asumiendo un rol de co-formadoras en dicho proceso.

Necesidad de cierre cognitivo y aprendizaje: ausencias en la investigación y direcciones futuras

Need for Cognitive Closure and Learning: Research Gaps and Future Directions

Maximiliano Luis Leiva

Universidad de Buenos Aires, Argentina

lic.leivaml@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-5873-3002>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-456>

Jazmín Cevasco

Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

jazmincevasco@psi.uba.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-2305-7846>

Recepción: 15 Octubre 2024

Revisado: 13 Marzo 2025

Aprobación: 21 Abril 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

La necesidad de cierre cognitivo implica la tendencia psicológica a buscar reducir la ambigüedad y lograr certeza. Estudios previos sugieren que los individuos con alta necesidad de cierre tienden a ser impermeables a integrar información nueva al juzgar temas controvertidos, tales como la *discriminación* y el *prejuicio*. Considerando la importancia de este tema en relación con el ámbito educativo, el objetivo de esta revisión narrativa es presentar estudios que indaguen acerca de la necesidad de cierre y su rol en el aprendizaje y en las emociones. Realizar este recorrido nos permitirá destacar vacancias en la investigación acerca del interjuego entre estos factores y su rol en la formación de *prejuicios* y *discriminación*. Se destacará la importancia de realizar nuevos estudios, los cuales contribuyan al desarrollo de intervenciones efectivas a partir de materiales educativos sobre problemáticas sociales.

Palabras clave: necesidad de cierre cognitivo, aprendizaje, emociones, prejuicio, comprensión del discurso.

Abstract

The need for cognitive closure refers to the psychological tendency to seek to reduce ambiguity and achieve certainty. Previous studies suggest that individuals with a high need for closure tend to be resistant to integrating new information when judging controversial topics, such as *discrimination and prejudice*. Considering the importance of this issue for Education, the aim of this narrative review is to present studies that explore the need for closure, and its role in learning and emotions. The presentation of these studies will allow us to highlight gaps in research concerning the interplay between these factors and their role in the development of *prejudice* and *discrimination*. Emphasis will be placed on the importance of conducting new studies that contribute to the development of effective interventions through educational materials addressing social issues.

Keywords: need for cognitive closure, emotion, prejudice, discourse comprehension.

Introducción

La necesidad de cierre cognitivo (NCC) involucra el deseo de un individuo de reducir la ambigüedad y lograr un cierto grado de certeza (Jaume et al., 2022; Kruglanski y Webster, 1996). Estudios previos sugieren que podría estimular acciones dirigidas a lograr el cierre generando emociones negativas cuando se ve amenazado o debilitado, y positivas cuando se logra (Jaume et al., 2022; Kruglanski et al., 2006; Roets et al., 2015). Las investigaciones realizadas sugieren, a su vez, que la alta necesidad de cierre tiene un efecto en el aprendizaje, ya que los individuos con estas características tienden a ser más impermeables a recibir información adicional acerca de un tema del cual ya han tomado una perspectiva, y menos dispuestos a considerar puntos de vistas alternativos o nueva evidencia que podrían desafiar sus creencias (DeBacker & Crowson, 2008, 2009; Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Jaume et al., 2022; Kruglanski y Webster, 1996; Roca et al., 2022). En consecuencia, la alta NCC puede tener un impacto negativo en el aprendizaje y conducir a emociones negativas a partir de que limita la receptividad a nueva información, promueve una preferencia por la certeza sobre la exploración y refuerza actitudes conservadoras (Baldner et al., 2019; Baldner & Pierro, 2018; Jaume et al., 2022; Roets et al., 2012; Viola et al., 2023). Considerando estos antecedentes, el propósito de esta revisión narrativa es presentar estudios sobre la NCC en relación con el aprendizaje, las emociones y los prejuicios. Examinar este tema es importante dado que las investigaciones realizadas sugieren que la NCC puede influir en la efectividad de las intervenciones diseñadas para facilitar el aprendizaje de materiales educativos relacionados con problemáticas sociales, como los prejuicios y la discriminación. Se espera que realizar este recorrido permita destacar la importancia de que investigaciones futuras examinen el interjuego entre NCC y las emociones en el aprendizaje de materiales sobre temas de relevancia social.

¿Cómo se evalúa NCC?

Con el fin de evaluar las diferencias individuales en la NCC, la Escala de Necesidad de Cierre Cognitivo (Need for Closure Scale, NFCS) fue operacionalizada por Webster y Kruglanski (1994). La aplicación de este instrumento sugiere que los individuos posicionados en el extremo alto del espectro muestran una impaciencia cognitiva significativa, formando rápidamente conclusiones basadas en evidencia inconclusa y exhibiendo inflexibilidad cognitiva. Por otro lado, los individuos que se ubican en el extremo opuesto (baja necesidad de cierre) tienden a abstenerse de emitir juicios, a participar en búsquedas extensas de información y a considerar múltiples explicaciones (Jaume et al., 2015; Kruglanski et al., 2006; Recart et al., 2021).

Kruglanski y Webster (1996) proponen que la motivación hacia el cierre cognitivo puede influir en cómo los individuos adquieren conocimiento y aprenden. Estos procesos pueden dar forma significativa a los pensamientos, emociones, comportamientos y comunicación de una persona con respecto a los demás. Sugieren dos tendencias generales promovidas por la necesidad de cierre: *inclinación a la urgencia* e *inclinación a la permanencia* (Kruglanski y Webster, 1996; Pierro & Kruglanski, 2005). Estas tendencias surgen del deseo de mantener fuertes creencias sobre un tema determinado (tal como creencias políticas, ideológicas o sociales) y evitar explicaciones alternativas que puedan surgir para desvalorizar el conocimiento adquirido. En otras palabras, cualquier demora en lograr el cierre se vuelve molesta, llevando a una impaciencia prevalente (Roca et al., 2022; Baldner et al., 2019; Pierro & Kruglanski, 2005; Kruglanski & Webster, 1996).

Por su parte, Pierro & Kruglanski (2005) diferencian dos aspectos: la tendencia a la urgencia y la tendencia a la permanencia. La tendencia a la urgencia implica una fuerte inclinación a alcanzar rápidamente el cierre. Los individuos con una necesidad intensificada de cierre cognitivo pueden percibir una urgencia para la resolución inmediata. Cualquier demora en alcanzar el cierre se vuelve molesta, llevando a una sensación prevalente de impaciencia. La tendencia a la permanencia se relaciona con el deseo de mantener el cierre, manifestándose en una inclinación doble: mantener o "congelar" el conocimiento pasado y preservar el conocimiento para el

futuro (Jaume et al., 2015; Recart et al., 2021). Los individuos con una alta necesidad de cierre cognitivo pueden esforzarse por un cierre duradero y, en casos extremos, resistirse fuertemente a perderlo. Ambos conceptos se derivan de la idea de que encuentran incómoda la falta de cierre (Jaume, et al., 2022; Jaume et al., 2015; Pierro & Kruglanski, 2005). En consecuencia, buscan poner fin rápidamente a este estado desagradable asociado con la "tendencia a la urgencia" y prevenir su recurrencia conectada con la "tendencia a la permanencia" (Baldner et al., 2019; Jaume et al., 2022; Kruglanski y Webster, 1996).

Necesidad de cierre y aprendizaje

Considerando la importancia de la relación entre la necesidad de cierre cognitivo y la motivación en el ámbito educativo, algunos estudios han examinado cómo los motivos de logro académico pueden estar influenciados por dicha necesidad. DeBacker y Crowson (2008) examinaron los motivos de logro en el entorno académico, clasificándolos en objetivos de dominio, rendimiento-efoque y rendimiento-evitación (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996). Los resultados indicaron una correlación positiva entre la NCC y los objetivos de rendimiento-efoque y rendimiento-evitación. Estos resultados indican una correlación negativa con los objetivos de dominio, sugiriendo que los estudiantes con alta necesidad de cierre pueden mostrar menor interés en la búsqueda activa de nuevos conocimientos y habilidades, priorizando demostrar su competencia por sobre la adquisición continua de conocimiento (DeBacker & Crowson, 2008, 2009; Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Jaume et al., 2022; Kruglanski & Webster, 1996; Roca et al., 2022).

Por otra parte, Harlow, DeBacker & Crowson (2011) examinaron la relación entre NCC en el aula, las metas de logro y el compromiso cognitivo en estudiantes de secundaria. Los resultados sugirieron que la alta preferencia por la certeza puede ser problemática para los estudiantes y que la relación entre la necesidad de cierre en el aula y el compromiso cognitivo está influenciada por las metas de dominio.

Los estudios revisados resaltan la relevancia del estudio del rol de NCC en el rendimiento académico, dado que sugieren que influye en la motivación y sus metas de logro académico de los estudiantes (DeBacker & Crowson, 2006; Harlow, DeBacker & Crowson, 2011). Es decir, una alta NCC parece llevarlos a establecer metas más rígidas y conservadoras y a enfocarse en la obtención de resultados rápidos en lugar de un aprendizaje a largo plazo (DeBacker & Crowson, 2006; Harlow et al., 2011). Cabe destacar que los estudios realizados no han tendido a explorar intervenciones específicas dirigidas a mitigar los efectos negativos de una alta necesidad de cierre cognitivo en el aprendizaje. Es decir, las investigaciones se han centrado en entornos académicos convencionales y no han realizado intervenciones que utilicen materiales relacionados con temas de relevancia social, lo cual nos permitiría comprender cómo la necesidad de cierre cognitivo afecta el procesamiento de información en contextos más amplios, en relación con temas como la discriminación racial, la desigualdad económica y los estereotipos de género. Estas limitaciones destacan la necesidad de que futuras investigaciones aborden estos vacíos y proporcionen una comprensión más completa del rol de la necesidad de cierre cognitivo en la motivación y el rendimiento académico en entornos educativos diversificados.

Necesidad de cierre y emociones

Diversos estudios han analizado la relación entre la NCC y las emociones, destacando su influencia en la regulación emocional y la percepción de autoeficacia. Wronska et al. (2019) investigaron cómo individuos con distintos niveles de NCC se desempeñaban en tareas que implican pensamiento divergente y convergente. Los resultados indicaron que los participantes con alta NCC mostraron una menor percepción de competencia y experimentaron más emociones negativas al enfrentarse a tareas de pensamiento divergente, en comparación con aquellos con baja NCC. Este efecto se observó en una muestra de participantes de cinco países europeos, en relación con la cual se evaluó simultáneamente su competencia percibida y sus estados emocionales durante la resolución de ambos tipos de tareas. A su vez, se encontró que la percepción de competencia mediaba la

relación entre el tipo de tarea y las emociones, pero únicamente en el caso del pensamiento divergente. En contraste, los individuos con baja NCC no mostraron variaciones emocionales según el tipo de tarea.

Cacioppo & Petty (1982) definen la necesidad de cognición como la inclinación de un individuo a involucrarse en el pensamiento y disfrutar de actividades que demandan esfuerzo cognitivo. Según los autores, aquellos con una alta necesidad de cognición buscan y disfrutan de tareas que implican un procesamiento cognitivo más profundo, mientras que los individuos con una baja necesidad de cognición pueden mostrar una menor motivación para abordar tareas cognitivamente exigentes (Cacioppo & Petty, 1982; Petty et al. 2009). Rezazadeh & Zarrinabadi (2020) exploran la relación entre la necesidad de cierre y la necesidad de cognición y su impacto en la ansiedad y el disfrute del aprendizaje de un idioma extranjero. El estudio se realizó con estudiantes de inglés como lengua extranjera en una Universidad de Irán. Los resultados indicaron que la necesidad de cierre cognitivo está positivamente relacionada con la ansiedad en el aula, mientras que la necesidad de cognición está negativamente relacionada con la ansiedad y positivamente relacionada con el disfrute del idioma extranjero. Por su parte, se encontró que la ansiedad en el aula está negativamente relacionada con el disfrute del idioma extranjero. Esta investigación resalta la importancia de explorar la necesidad de cierre cognitivo en contextos de habla hispana, ya que actualmente hay una escasez de estudios. Las implicaciones de este estudio sugieren que tanto la necesidad de cierre como la necesidad de cognición pueden desempeñar funciones cruciales en la ansiedad y el disfrute asociados al proceso de aprendizaje. Estas observaciones podrían tener repercusiones sustanciales para las estrategias pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Por su parte, White (2022) investigó el impacto de la pandemia de COVID-19 en los niveles de estrés y ansiedad de estudiantes universitarios con una alta necesidad de cierre cognitivo. Los resultados indicaron que aquellos con una alta necesidad de cierre cognitivo experimentaron niveles más elevados de ansiedad y estrés durante la pandemia, destacando la importancia de abordar las diferencias individuales en la forma en que las personas regulan la incertidumbre durante situaciones impredecibles.

Cabe destacar que los estudios realizados no han tendido a examinar el interjuego entre la necesidad de cierre cognitivo y las emociones en el aprendizaje a partir de materiales de temas de relevancia social (textos, videos, entrevistas, etc.), los cuales aborden problemáticas sociales tales como la discriminación, la desigualdad económica y los prejuicios hacia las mujeres.

Necesidad de cierre cognitivo y prejuicio

Los estudios realizados acerca de este tema han tendido a sugerir que NCC está asociada con actitudes prejuiciosas. En relación con esto, Roets et al. (2015) y Theodorou & Kosic (2021) sostienen que la necesidad de cierre cognitivo desempeña un papel esencial en la formación de actitudes prejuiciosas, aunque esta conexión no sea inicialmente evidente. Esto se debe a que el estudio de la necesidad de cierre cognitivo se originó en un contexto no relacionado con el estudio de los prejuicios y, a primera vista, parece tener poco que ver con ellos. Sin embargo, varios estudios sugieren que una alta necesidad de cierre se asocia con un mayor prejuicio hacia el exogrupo. Es decir, hacia grupos a los que una persona no pertenece o con los que no se identifica (Baldner et al., 2019; Roets et al., 2015; Theodorou & Kosic, 2021).

Los estudios realizados han encontrado una relación directa entre la necesidad de cierre cognitivo y las actitudes prejuiciosas. Por ejemplo, una investigación realizada en Bélgica (Van Hiel et al., 2004) identificó que la NCC actúa como un factor mediador en la relación entre variables como el Autoritarismo de Derecha (RWA), la Orientación a la Dominancia Social (SDO) y las actitudes conservadoras y racistas. A su vez se observó que las personas con alta NCC eran más propensas a mantener actitudes sexistas hacia las mujeres mediada por actitudes sociales, es decir, Autoritarismo de Derecha y Orientación a la Dominancia Social (Roets et al., 2012). A pesar de la aparente relación entre estas actitudes prejuiciosas y la NCC, se hipotetiza que las personas con una necesidad pronunciada de cierre cognitivo buscan cultivar conocimiento consistente

que facilite su interacción en entornos sociales, incluso al interactuar con individuos del mismo género (Baldner et al., 2019; Roets et al., 2012). Un ejemplo reciente de este fenómeno se encontró al examinar el prejuicio hacia las mujeres en roles gerenciales. Se descubrió que tanto hombres como mujeres caracterizados por una alta NCC son sensibles a estos estereotipos de género, ya que pueden ser fuentes de conocimiento estables (Baldner & Pierro, 2018).

Consistente con investigaciones previas, se ha observado la influencia de la NCC en actitudes negativas hacia los inmigrantes (Baldner & Pierro, 2019). Aunque las personas con inclinaciones políticas liberales tienden a tener actitudes más favorables hacia los inmigrantes, se ha notado que estas actitudes se vuelven menos positivas en liberales con una alta NCC. Estos resultados sugieren que la necesidad de cierre cognitivo puede llevar a las personas a buscar fuentes de conocimiento que incorporan tradiciones y sistemas de creencias exclusivos hacia miembros de grupos externos, planteando la posibilidad de que la cultura dominante subyacente o la realidad compartida tengan una orientación nativista, influyendo negativamente en las actitudes hacia los inmigrantes (Baldner et al., 2019; Baldner & Pierro, 2019).

En un trabajo reciente, Viola et al. (2023) exploraron las asociaciones entre la NCC y el prejuicio hacia las mujeres en roles de liderazgo mediante tres estudios realizados en Italia con una muestra total de 391 participantes. En el estudio 1, realizado con 100 estudiantes universitarios italianos de diversas disciplinas, se encontró que niveles elevados de NCC estaban asociados con actitudes más negativas hacia las mujeres en roles directivos. Esta relación se mediaba por la benevolencia hacia los hombres. En el estudio 2, llevado a cabo con 105 empleados de los sectores público y privado, se observó que aquellos con mayor NCC mostraban actitudes menos negativas hacia las mujeres directivas, especialmente cuando eran liderados por una mujer. Finalmente, en el estudio 3, que contó con una muestra de 186 empleados italianos, se confirmó la relación entre NCC y actitudes negativas hacia las mujeres en liderazgo, destacando que esta asociación se moderaba por la presencia de una líder mujer. Estos hallazgos sugieren que la NCC desempeña un papel significativo en la formación de actitudes hacia las mujeres en posiciones de liderazgo, tanto en entornos académicos como laborales.

Por su parte, Jaume et al. (2022) analizaron la relación entre NCC y la ideología del rol de género, la cual mide el grado en que las personas sostienen actitudes prejuiciosas o exhiben comportamientos discriminatorios basados en la percepción de inferioridad de las mujeres como grupo. Con el fin de examinar esto, solicitaron a un grupo de participantes argentinos que completaran la NFCS, la Escala de Ideología del Rol de Género y un cuestionario sociodemográfico (Moya et al., 2006; Ungaretti et al., 2013). Los resultados indicaron que aquellos con mayor incomodidad ante la ambigüedad tienden a adherirse más a ideologías que sostienen diferencias entre géneros. Además, se observó una disparidad de género en la ideología del rol de género, siendo los hombres quienes mostraron rangos más elevados que las mujeres. En conjunto, estos hallazgos resaltan la influencia de la NCC en las actitudes de género, sugiriendo que la menor tolerancia a la ambigüedad se relaciona con el respaldo a ideologías que mantienen las diferencias entre los géneros.

En conjunto, tanto el estudio de Viola, Baldner & Pierro (2023) como el de Jaume et al. (2022) aportan valiosa información sobre las dinámicas sociales y cognitivas que influyen en actitudes discriminatorias y contribuye al entendimiento de los factores individuales que influyen en el prejuicio hacia las mujeres. Estos resultados destacan la importancia de considerar la NCC al analizar actitudes prejuiciosas (resultados similares fueron encontrados por Baldner et al., 2019; Baldner & Pierro, 2018; Roets et al., 2012).

Necesidad de cierre e intervenciones para promover apertura cognitiva y reducir prejuicios

Los estudios realizados que han examinado el rol de la NCC en la formación de actitudes y prejuicios han identificado intervenciones para mitigar estos efectos negativos. Entre las estrategias sugeridas se encuentran las que buscan promover la apertura cognitiva y fomentar una actitud más receptiva hacia los grupos externos.

Entre ellas, se ha propuesto la exposición al contacto intergrupal, siguiendo los principios de la hipótesis de contacto de Allport (1954). Éstos postulan que la interacción entre grupos puede reducir el prejuicio si se cumplen condiciones como: igual estatus, objetivos comunes, cooperación intergrupal y apoyo institucional. Por su parte, se han propuesto intervenciones que involucran el uso de grupos como fuentes de conocimiento. Si los individuos con una alta NCC quieren una respuesta segura sobre un tema que perciben como importante, pueden recurrir a la realidad compartida de su grupo (Baldner et al., 2019; Roets & Van Hiel, 2011). Estos estudios encuentran que, el contacto intergrupal positivo aumenta la familiaridad con el exogrupo, así como la saliencia de la información positiva sobre este grupo. Dado que los individuos con alta NCC desean tanto la familiaridad como la información más saliente y fácilmente accesible (urgencia) para formar sus actitudes, el contacto intergrupal es especialmente efectivo para reducir sus prejuicios (Dhont & Van Hiel, 2011; Roets & Van Hiel, 2011). Este fenómeno no solo refuerza la estabilidad de las creencias individuales, sino que puede aumentar la resistencia al cambio y fomentar actitudes más negativas hacia los grupos externos, percibidos como amenazas a la cohesión del grupo propio (Baldner et al., 2019; Baldner & Pierro, 2019; Roets & Van Hiel, 2011).

Siguiendo esta línea, Pica et al. (2021) concluyeron que las personas con una alta NCC son más influenciadas por la autoridad epistémica del asesor (percepción de que el asesor posee un conocimiento superior y es particularmente competente o confiable en un área específica) y menos por la calidad del consejo. Específicamente, estas personas tienden a cambiar su opinión y sus decisiones cuando perciben que el asesor posee una alta autoridad epistémica, independientemente de la calidad del consejo proporcionado.

Cabe señalar que no se han realizado intervenciones que examinen el aprendizaje a partir de la presentación de materiales relacionados con temas de relevancia social. Estos podrían ser fundamentales para comprender cómo la necesidad de cierre cognitivo afecta la percepción y el procesamiento de información en contextos más amplios. Estudios previos sugieren que la lectura de materiales con un alto número de conexiones causales es fundamental para promover el aprendizaje a partir de un material educativo (López-Cassá & Alzina, 2023; Fichman et al., 2021; Trabasso y Sperry, 1985). Otros estudios sugieren que el procesamiento activo de la información y la formulación de preguntas de elaboración, así como la realización de tareas de autoexplicación, pueden mejorar significativamente la comprensión y retención del contenido académico (Callender y McDaniel, 2007; Dunlosky et al., 2013; Redifer et al., 2016; Van Peppen et al., 2018).

Limitaciones en la investigación y futuras direcciones

Los estudios revisados brindan importante información sobre cómo la NCC afecta al procesamiento de la información, al aprendizaje, a las emociones y a la formación de prejuicios. Sin embargo, caben destacar ausencias importantes en la investigación actual. Una de ellas se relaciona con la falta de estudios que examinen el interjuego entre la NCC y el aprendizaje, especialmente a partir de materiales relacionados con temas de relevancia social (tales como la discriminación, la desigualdad económica y los prejuicios hacia las mujeres). A su vez, resulta importante explorar cómo las emociones influencian la forma en que las personas con alta NCC procesan y aprenden información acerca de estas temáticas (Roca et al., 2022; White, 2022; Rezazadeh & Zarrinabadi, 2020; Pierro & Kruglanski, 2005; Kruglanski & Webster, 1996).

En el ámbito del aprendizaje, los estudios previos, como los realizados por Pekrun & Stephens (2012), destacan el papel crucial de las emociones epistémicas. Estas emociones se definen como aquellas que se activan como consecuencia de las actividades cognitivas involucradas en la tarea de procesar información. En esencia, estas emociones se experimentan durante el proceso de adquisición de conocimientos en las tareas y actividades cognitivas y en los procesos de aprendizaje como la curiosidad, la sorpresa, la confusión, la frustración y el interés (López-Cassá y Alzina 2023; Pekrun & Stephens, 2012; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Estas emociones juegan un papel fundamental en la motivación y en la efectividad del aprendizaje. Por ejemplo, la curiosidad impulsa a explorar y buscar información adicional, lo que facilita un entendimiento más profundo

del tema. La sorpresa, por otro lado, puede señalar la necesidad de revisar y ajustar conocimientos previamente establecidos, promoviendo una mayor reflexión y ajuste conceptual. La confusión y la frustración, aunque inicialmente pueden parecer obstáculos, a menudo actúan como señales que indican áreas de dificultad que requieren atención y resolución, estimulando la búsqueda de estrategias alternativas para superar estos desafíos. Y finalmente el interés, una emoción epistémica positiva, donde no solo se mantiene la atención del estudiante, sino que también fomenta un enfoque más persistente y comprometido hacia el aprendizaje (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Muis et al., 2021; Pekrun & Stephens, 2012).

Comprender la interacción entre las emociones epistémicas y NCC es crucial para diseñar estrategias educativas que fomenten una mayor apertura cognitiva y motivación para el aprendizaje profundo. Estimular emociones como la curiosidad y el interés podría promover que los individuos con alta NCC adopten una exploración más exhaustiva y crítica de los temas, lo que a su vez proporciona una visión más profunda sobre cómo las personas aprenden.

A su vez, cabe destacar la ausencia de implementación y evaluación de intervenciones específicas propuestas para reducir el prejuicio en individuos con una alta tendencia hacia el cierre cognitivo. Han sugerido diversas estrategias, tales como la exposición al contacto intergrupal donde se busca reducir los prejuicios y mejorar las actitudes hacia minorías, pero podría ser un proceso considerablemente difícil, especialmente al abordar comunidades amplias (Allport, 1954; Baldner et al., 2019). No obstante, aún no se han realizado pruebas exhaustivas de estas intervenciones. Asimismo, otra área no explorada en la investigación radica en intervenciones que impliquen la lectura de materiales sobre temas controversiales como estrategia para superar prejuicios y fomentar la apertura cognitiva en individuos con alta NCC.

Considerando la importancia de promover la flexibilidad psicológica en los individuos con alta NCC, resulta crucial desarrollar intervenciones que incluyan la presentación de materiales acerca de temas controversiales (tales como discriminación, diversidad de género, desigualdad económica). Sin embargo, la falta de investigación acerca de este tema sugiere una brecha en la comprensión integral del tema en cuestión.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue presentar un recorrido por investigaciones acerca del rol de la necesidad de cierre cognitivo (NCC) en el aprendizaje, especialmente en relación con el prejuicio, y de explorar cómo las emociones pueden desempeñar un papel crucial en la adquisición de conocimiento en temas de impacto social enfocándose en convergencias y diferencias entre los estudios, con el fin de destacar vacíos en la investigación actual y señalar preguntas pendientes para la realización de nuevos estudios.

Este recorrido permitió destacar que la necesidad de cierre cognitivo desempeña un papel significativo en la formación de actitudes discriminatorias hacia grupos externos y en particular hacia las mujeres (Jaume et al., 2022; Viola et al., 2023). Como lo señalan Baldner et al. (2019) y Baldner & Pierro (2019), la NCC puede llevar a las personas a buscar fuentes de conocimiento que refuercen tradiciones y sistemas de creencias exclusivos hacia miembros de grupos externos, lo que podría influir negativamente en las actitudes hacia los inmigrantes. Los hallazgos de estudios como el de Viola, Baldner & Pierro (2023) y Jaume et al. (2022) subrayan la relevancia de considerar la NCC al analizar las actitudes hacia las mujeres en roles de liderazgo y los estereotipos de género, proporcionando una base empírica para el diseño de intervenciones destinadas a promover la equidad de género y la igualdad de oportunidades en la sociedad. Al comprender cómo la NCC influye en la formación de estas actitudes negativas hacia las mujeres podemos identificar estrategias efectivas para abordar y mitigar la discriminación de género en diferentes contextos.

En cuanto a vacancias en la investigación, se ha destacado que los estudios realizados no han tendido a enfocarse en intervenciones que impliquen la lectura de materiales sobre temas controversiales como estrategia para superar prejuicios y fomentar la apertura cognitiva en individuos con alta NCC.

Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Oxford, UK: Addison-Wesley.
- Baldner, C., & Pierro, A. (2018). The Trials of Women Leaders in the Workforce: How a Need for Cognitive Closure can Influence Acceptance of Harmful Gender Stereotypes. *Sex Roles*, 80(9-10), pp. 565-577. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0953-1>
- Baldner, C., & Pierro, A. (2019). Motivated prejudice: The effect of need for closure on anti-immigrant attitudes in the United States and Italy and the mediating role of binding moral foundations. *International Journal Of Intercultural Relations*, 70, pp. 53-66. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2019.03.001
- Baldner, C., Jaume, L.C., Pierro, A., Kruglanski, A. W. (2019) The epistemic bases of prejudice: The role of need for cognitive closure. En *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 26(3), pp. 447-461. DOI: 10.4473/TPM26.3.9
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 42(1), pp. 116-131. DOI: 10.1037/0022-3514.42.1.116
- Callender, A.A. y McDaniel, M.A. (2007). The benefits of embedded question adjuncts for low and high structure builders. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), pp. 339-348: DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.339
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement: Epistemological beliefs and need for closure. *British Journal Of Educational Psychology*, 76(3), pp. 535-551. DOI: 10.1348/000709905x53138
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). Measuring need for closure in classroom learners. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), pp. 711-732. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.06.001
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2009). The Influence of Need for Closure on Learning and Teaching. *Educational Psychology Review*, 21(4), pp. 303-323. DOI: 10.1007/s10648-009-9111-1
- Dhont, K., & Van Hiel, A. (2011). Direct contact and authoritarianism as moderators between extended contact and reduced prejudice: Lower threat and greater trust as mediators. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, pp. 224-237. DOI: 10.1177/1368430210391121
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, pp. 4-58. DOI: 10.1177/1529100612453266
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), pp. 169-189. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), pp. 461-475. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Fichman, S., Armon-Lotem, S., Walters, J., & Altman, C. (2021). Story grammar elements and mental state terms in the expression of enabling relations in narratives of bilingual preschool children. *Discourse Processes*, 58(10), pp. 925-942. DOI: 10.1080/0163853X.2021.1972391
- Harlow, L., DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2011). Need for closure, achievement goals, and cognitive engagement in high school students. *Journal of Educational Research*, 104(2), pp. 110-119. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670903567406>
- Jaume, L. C., Cervone, N., Biglieri, J., Quattrocchi, P. (2015). Propiedades psicométricas del Test revisado de Necesidad de cierre cognitivo (TR-NCC) en una muestra de estudiantes de la Universidad de Buenos

- Aires Aires. *Investigaciones en Psicología*, 20(3), pp. 55-60. Recuperado de: https://www.psi.uba.ar/publicaciones/investigaciones/indice/trabajos_completos/ano20_3/jaume_cervone_biglieri_quattrocchi.pdf
- Jaume, L. C., Rocca, M.A., Ferrero, P. F., & Azzollini, S. C. (2022). La influencia de la necesidad de cierre cognitivo en la adhesión a la ideología del rol de género. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara*, 7. DOI: 10.32351/rca.v7.314
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing." *Psychological Review*, 103(2), pp. 263-283. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263>
- Kruglanski, A. W., Pierro, A., Mannetti, L., & De Grada, E. (2006). Groups as epistemic providers: need for closure and the unfolding of group-centrism. *Psychological review*, 113(1), pp. 84-100. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.1.84>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), pp. 1-3. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- López-Cassá, É. y Alzina, R. B. (2023). Emociones epistémicas: Una revisión sistemática sobre un concepto con aplicaciones a la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), pp. 35-60. DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.58>
- Moya, M., Expósito, F., y Padilla, J. L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), pp. 709-727. DOI: Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760312>
- Muis, K. R., Chevrier, M., Denton, C. A., & Losenno, K. M. (2021). Epistemic emotions and Epistemic cognition predict critical thinking about Socio-Scientific issues. *Frontiers in Education*, 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.669908>
- Pekrun, R. y Stephens, E. J. (2012). Emociones académicas. En K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer y M. Zeidner (Eds.) *Manual de psicología educativa de la APA, vol. 2. Diferencias individuales y factores culturales y contextuales* (pp. 3-31). Washington DC, Estados Unidos: Asociación Americana de Psicología. DOI: <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C., McCaslin, M. J., Leary, M. R. y Hoyle, R. H. (2009). La necesidad de cognición. En M.R. Leary y R.H. Hoyle (Eds.) *Manual de diferencias individuales en el comportamiento social* (pp. 318-329). The Guilford Press.
- Pica, G., Milyavsky, M., Pierro, A., & Kruglanski, A. W. (2021). The epistemic bases of changes of opinion and choices: The joint effects of the need for cognitive closure, ascribed epistemic authority and quality of advice. *European Journal Of Social Psychology*, 51(4-5), pp. 690-702. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2753>
- Pierro, A., & Kruglanski, A.W. (2005). Revised Need Cognitive Closure Scale. *Manuscrito no publicado*. Università di Roma, La Sapienza.
- Recart, E., Jaume, L. C., Passero, M. T., & Azzollini, S. (2021). Efectos de la necesidad de cierre cognitivo en los estilos decisoriales: un abordaje exploratorio. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. *Psocial*, 7(2), pp. 1-18. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/123/1232267020/>
- Redifer, J. L., Therriault, D. J., Lee, C. S., & Schroeder, A. N. (2016). Working Memory Capacity and Self-Explanation Strategy Use Provide Additive Problem-Solving Benefits. *Applied Cognitive Psychology*, 30(3), pp. 420-429. DOI: <https://doi.org/10.1002/acp.3219>

- Rezazadeh, M., & Zarrinabadi, N. (2020). Examining need for closure and need for cognition as predictors of foreign language anxiety and enjoyment. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(2), pp. 83-95. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1798972>
- Roca, M. A., Expósito, C., Jaume, L. C. y Passero, M. T. (2022). Revisión sistemática sobre la necesidad de cierre cognitivo en el contexto hispanohablante. *Psicología UNEMI*, 6(11), pp. 110-125. DOI: <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp110-125p>
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2011). Allport's prejudiced personality today: Need for closure as the motivated cognitive basis of prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), pp. 349-354. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963721411424894>
- Roets, A., Kruglanski, A. W., Kossowska, M., Pierro, A., & Hong, Y. (2015). The Motivated Gatekeeper of Our Minds. *Advances in Experimental Social Psychology*, 52, pp. 221-283. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2015.01.001>
- Roets, A., Van Hiel, A., & Dhont, K. (2012). Is Sexism a Gender Issue? A Motivated Social Cognition Perspective on Men's and Women's Sexist Attitudes toward Own and Other Gender. *European Journal Of Personality*, 26(3), pp. 350-359. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.843>
- Theodorou, A., & Kosic, A. (2021). Need for closure, morality, and prejudice. *Social Psychology*, 52(6), pp. 343-350. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000462>
- Trabasso, T., & Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, pp. 595-611. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90048-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90048-8)
- Ungaretti, J., Etchezahar, E. y Simkin, H. (2013). Impacto de la investigación en la universidad sobre la sustentabilidad social y ambiental. En B. S. Kerman & G. Michelini (Eds.) *El prejuicio sexista hacia la mujer desde la Ideología del Rol de Género* (pp. 67-75). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Flores.
- Van Hiel, A., Pandelaere, M., & Duriez, B. (2004). The Impact of Need for Closure on Conservative Beliefs and Racism: Differential Mediation by Authoritarian Submission and Authoritarian Dominance. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 30(7), pp. 824-837. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167204264333>
- Van Peppen, L.M., Verkoeijen, P.P.J.L., Heijltjes, A.E.G., Janssen, E.M., Koopmans, D. & van Gog, T. (2018). Effects of Self-Explaining on Learning and Transfer of Critical Thinking Skills. *Frontiers in Education*, 3. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00100>
- Viola, M., Baldner, C., & Pierro, A. (2023). How and when need for cognitive closure impacts attitudes towards women managers. *Revista De Psicología Social*, 38(1), pp. 157-191. DOI: <https://doi.org/10.1080/02134748.2022.2139065>
- Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), pp. 1049-1062. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1049>
- White, H. A. (2022). Need for cognitive closure predicts stress and anxiety of college students during COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 187, pp. 111-393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111393>
- Wronska, M., Bujacz, A., Gocłowska, M. A., Rietzschel, E. F., & Nijstad, B. A. (2019). Person-task fit: Emotional consequences of performing divergent versus convergent thinking tasks depend on need for cognitive closure. *Personality And Individual Differences*, 142, pp. 172-178. DOI: [10.1016/j.paid.2018.09.018](https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.018)

Vínculo afectivo de autoridad en la universidad: lo personal y lo político en la cinta de Moebius

Affective bond of authority in the university: the personal and the political in the Moebius strip

Lautaro Steimbreger

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ROR <https://ror.org/02zvkba47>

lautarosteimbreger@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6286-3536>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-457>

Recepción: 02 Septiembre 2024

Revisado: 25 Abril 2025

Aprobación: 05 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación cualitativa que indagó en los vínculos de autoridad que se configuran entre estudiantes y docentes en una universidad pública. El recorte del trabajo se centra en un caso: el vínculo entre una estudiante avanzada y una docente en la carrera de Medicina. La técnica utilizada para la construcción del dato fue la entrevista en profundidad. Los resultados ponen en relieve el carácter personal y político de los vínculos pedagógicos de autoridad, al reivindicar la centralidad del afecto. La amistad y el parentesco fueron dos figuras de la afectividad que utilizaron la estudiante y la docente, respectivamente, para ilustrar cómo percibían el vínculo que mantenían. Estas figuras dan cuenta de una continuidad, como en la cinta de Moebius, entre lo académico o político y lo extraacadémico o personal, desafiando el antiguo dualismo que los separa y opone.

Palabras clave: autoridad, afectividad, vínculo pedagógico, lo político, universidad.

Abstract

The article presents results of a qualitative research that investigated the bonds of authority that are established between students and teachers at a public university. The clipping of the work focuses on a case: the bond maintained by an advance student and a professor in the Medicine program. The technique used to construct the data was the in-depth interview. The results highlight the personal and political nature of the pedagogical bonds of authority, by vindicating the centrality of affect. Friendship and kinship were two figures of affectivity that the student and the teacher used, respectively, to illustrate how they perceived the bond they maintained. These figures show a continuity, as in the Moebius strip, between the academic or political and the extra-academic or personal, challenging the ancient dualism that separates and opposes them.

Keywords: authority, affectivity, pedagogical bond, politics, university.

Introducción

El estudio de la autoridad en los espacios educativos ha cobrado notable relevancia en las últimas décadas. La inquietud parece fundarse en la manifestación de diferentes formas de malestar, desconcierto y desencuentro que se viven con frecuencia en las relaciones pedagógicas, y se vincula con el insistente diagnóstico de “crisis” que resuena desde mediados del siglo XX en relación a la educación y a la autoridad en general¹.

En Argentina el creciente interés por el tema se refleja en la cantidad de producciones académicas y científicas del campo de las Ciencias de la Educación que retoman la autoridad como categoría teórica central. Diversos/as autores/as acuerdan en el uso del término “autoridad pedagógica” para referirse a la especificidad que asume este fenómeno en el terreno educativo (Diker, 2007; Greco, 2007; 2011; 2012; Pierella, 2012, 2014, 2019; Rosales, 2013; Montserrat, 2013; Brener, 2019; Zemaitis, 2020; entre otros/ as). Tal autoridad tiene como soporte la relación docente-estudiante en un marco institucional educativo y se caracteriza por una disimetría o asimetría de posiciones: los lugares de docente y estudiante no son intercambiables ni equiparables, puesto que dirimen funciones y responsabilidades institucionalmente bien diferenciadas.

El problema es que los lugares pre establecidos ya no ofician como garantes para la efectiva producción de vínculos de autoridad, aun cuando se los concibe como condición para la transmisión de conocimientos. Lo que vemos hoy en las instituciones educativas es la necesidad de configurar, incesantemente, modos de relación con el estudiantado que favorezcan la transmisión basados en dicha disimetría posicional.

Fenómenos como la violencia, el llamado bullying, la falta de respeto, la desatención, la abulia, la desobediencia, el fracaso de los límites y las normas, y en definitiva el desencuentro entre estudiantes y docentes, suele ser leído en términos de “crisis de autoridad”. Crisis que se torna más evidente y punzante a medida que se ensancha la brecha generacional. En efecto, la mayoría de los trabajos académicos e investigativos ponen el foco en los niveles educativos primario y secundario: es entre adultos/as y niños/as o jóvenes donde el problema de la autoridad adquiere mayor espesura.

Ante este estado de la situación diferentes autores/as contemporáneos/as se orientaron a reivindicar la autoridad en el campo educativo apelando a su construcción (Gotbeter, 2007; Tedesco, 2009; Greco, 2011; Brener, 2019) o reconstrucción (Meirieu, 2020) cuando se la presume debilitada, ausente o derruida². Más precisamente, se aboga por un tipo de autoridad que promueva la novedad, el movimiento, la interrupción, el deseo, la singularidad, el encuentro (Greco, 2011), la recepción, la acogida y el reconocimiento (Antelo, 2005). En definitiva, una autoridad que permita generar condiciones relacionales e institucionales para que se produzca algo del orden de la transmisión en un contexto educativo.

Por otra parte, la autoridad en la educación universitaria ha permanecido mucho menos interrogada desde el campo científico, al punto que resultan llamativamente escasos los trabajos abocados a su estudio. Martuccelli (2009) sintetiza –en una nota al pie– una idea que parece justificar esta escasez: “globalmente el rol de profesor aún garantiza la autoridad necesaria para ejercer este rol” (p. 104). Desde esta perspectiva, al no verse amenazada y darse por supuesta, la autoridad no sería vista como un verdadero “problema” que merezca trabajo de reflexión e investigación. Aquí, nos distanciamos de esta posición. Pues, si bien la universidad cuenta con condiciones institucionales³ que pueden favorecer la configuración de relaciones pedagógicas de autoridad más estables, menos problemáticas o menos asediadas que en los niveles de educación formal que la preceden, esto no ha librado a la autoridad profesoral de cuestionamientos y transformaciones. Por ejemplo, según Checchia y Palomo (2011), la “autoridad académica” en la universidad, “otra vez reconocida como productora, validadora y difusora de conocimiento está siendo cuestionada en sus contenidos, en sus métodos y fundamentalmente en el criterio de exclusividad que antes gozaba” (p. 29), lo cual se debe a una descompensación en la fórmula autoridad-poder. Y Beck (1998), al caracterizar la “nueva modernidad” (o

“sociedades del riesgo”), afirma que la autoridad de los/as profesores/as se encuentra en deterioro y, junto con ella, los planes de estudio de las carreras y los contenidos de las materias.

En la revisión bibliográfica realizada recuperamos antecedentes que sugieren que el campo de estudio de la autoridad en el ámbito universitario goza de una creciente vitalidad y brinda notables aportes para comprender las relaciones pedagógicas y el oficio de enseñar en este nivel educativo (Blanco y Pierella, 2009; Checchia y Palomo, 2011; Pierella, 2012; 2014; 2019; Merma y Gavilán, 2017; Hernández, Zayas, Cubillas y Velarde, 2021). La investigación de Pierella (2012, 2014) resulta clave para nuestro estudio. La hipótesis que guía su desarrollo es que “la atribución de autoridad es crucial para construir un lazo entre profesores y estudiantes” (p. 18), y favorecer los procesos de transmisión.

Ahora bien, ¿qué entendemos por autoridad? Sin la intención de ser exhaustivos en las discusiones que se pueden desplegar en este punto, delineamos a continuación algunos aspectos conceptuales relevantes para el presente desarrollo.

Primero, afirmamos que la autoridad es una relación interpersonal. En este sentido, no es una cosa que se puede poseer, así como tampoco nadie puede ser (o encarnar, o ejercer) autoridad en soledad, pues es preciso que haya al menos dos personas. Autores como Kojève (2004) y Sennett (1982) resaltan su carácter inexorablemente relacional: mientras el primero la define desde la filosofía como una relación social entre agente y paciente mediada por el reconocimiento, el segundo la conceptualiza desde la psicología social como un vínculo emocional entre personas desiguales. La vindicación de la dimensión emocional de este último resulta cardinal en este trabajo.

Segundo, la relación de autoridad se basa en una disimetría establecida de antemano: distingue jerarquías o lugares⁴. No hay equivalencia u horizontalidad plena entre las posiciones que ocupan quien autoriza y quien es autorizado, o entre paciente y agente. No obstante, con la asimetría no basta para que el vínculo de autoridad se produzca. El orden jerárquico soportado institucionalmente puede garantizar un lugar de poder, más no necesariamente una posición relacional de autoridad.

Tercero, la noción en cuestión se distancia de la de poder e incluye como componentes intrínsecos el reconocimiento y la libertad de las personas involucradas. Autores/as de renombre⁵, en diferentes momentos históricos, esgrimieron argumentos a favor de una autoridad que garantice el lazo social, la vida institucional y la convivencia democrática, tomando como punto de partida la libertad de las personas implicadas. El reconocimiento se asienta en dicha libertad y equivale a “autorizar”, de modo tal que no puede existir algo así como una autoridad “no reconocida” o “no legítima”, sería un oxímoron (Kojève, 2004)⁶.

Cuarto, la conceptualización sennettiana anuda lo emocional y lo político: se trata de un vínculo emocional con consecuencias políticas (Sennett, 1982, p. 11). Es una forma de lazo o relación interpersonal mediada por las emociones que hace funcionar a la sociedad y a sus instituciones. De esta manera, mientras que en Kojève (2004) la autoridad se erige por procesos cognoscitivos, en Sennett (1982) se produce por factores emocionales, expresándose así un disenso teórico entre ideas y emociones como fundamentos de este fenómeno psicosocial.

Ahora bien, al ingresar al terreno de la afectividad⁷ nos enfrentamos a los propios desafíos y problemas, de orden teórico y metodológico, que involucra su estudio. Según Abramowski y Canevaro (2017), la tarea de “pensar los afectos” (p. 15) implica: advertir y procurar superar antiguos binarismos; concebir las ambivalencias, contradicciones, paradojas y conflictos propia de los/as sujetos/as; privilegiar la descripción ante que la explicación; cuestionar normatividades, prescripciones y estereotipos; y tomar en serio lo que se impone. La complejidad y los misterios del universo afectivo lo tornan opaco y esquivo como objeto de estudio y, por esta razón, la perspectiva teórica y metodológica que se adopte debe ser sensible a sus vibraciones, movimientos, matices y destellos.

Para avanzar en esta dirección retomamos algunas premisas y promesas del denominado “giro afectivo” (*affective turn*). Según Haber (2020), este giro se manifiesta con la promesa de salvarnos de ciertas escisiones:

mente/cuerpo, razón/emoción, pasividad/actividad, interior/exterior, privado/público, psíquico/social, etc. Antiguos dualismos enquistados en las Ciencias Sociales y Humanas que operan, no sólo simplificando y reduciendo la experiencia humana a dimensiones separadas y oponibles, sino también, estableciendo jerarquías que dan por resultado la subordinación de una por la otra. En este sentido, desde el giro afectivo se busca resituar los afectos o emociones como constelaciones de fuerzas dinámicas físico-psíquico-colectivas (Haber, 2020), y destacar las zonas de intersección y la mutua interrelación entre afectos y fenómenos sociales (Losiglio, 2017; Zembylas, 2019).

En este trabajo nos proponemos realizar un aporte a este campo problemático con la presentación de resultados parciales de una investigación cualitativa abocada a indagar en los vínculos de autoridad que se configuran en el marco de la educación universitaria, con especial énfasis en la exploración de la dimensión afectiva que media la relación docente-estudiante⁸. El recorte corresponde a un caso: el vínculo sostenido por una estudiante avanzada y una docente de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Comahue. Sus voces condujeron a ponderar el carácter personal y político de los vínculos pedagógicos de autoridad, al reivindicar la centralidad del afecto, particularmente, en clave amorosa.

Consideraciones sobre el método

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, siguiendo las estrategias metodológicas de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1999), y poniendo el foco en lo microsocial (Sautu, 2003). Asimismo, sentó sus bases en el paradigma constructivista de la ciencia (Denzin y Lincoln, 2011) y asumió la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, cuya disciplina matriz es la Psicología Social (Valles, 2000). Según Hernández (2014), este posicionamiento teórico es el que mejor se ajusta al enfoque de investigación centrado en la Teoría Fundamentada. El hecho de estudiar la experiencia singular de los/as sujetos/as a través de sus propios relatos obedece al supuesto básico del interaccionismo simbólico, según el cual “el punto de partida empírico son los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y ambientes” (Flick, 2004, p. 31).

El contexto de la investigación fue la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y, más precisamente, tres carreras de grado que contempla su oferta académica: Psicología, Ingeniería Mecánica y Medicina. El trabajo de campo tuvo lugar entre los años 2015 y 2018, realizando entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes para conocer cómo configuran vínculos pedagógicos de autoridad, y grupos de discusión con estudiantes avanzados/as para acceder al discurso estudiantil sobre la autoridad profesoral que circula en cada carrera.

En esta ocasión, presentamos los resultados producidos por el trabajo de análisis e interpretación de las entrevistas en profundidad realizadas a una estudiante avanzada y a una docente de la carrera de Medicina, quienes serán nombradas aquí –de manera ficcional, para mantener el anonimato– como Ailén y Silvia, respectivamente. La muestra, en todos los casos, se conformó contactando a estudiantes que se encontraban próximos/as a egresar y cursaban las últimas materias de la carrera. Ailén cumplía esa condición y se ofreció a participar de la investigación. Una de las preguntas del guion de entrevista a estudiantes se orientó a identificar una figura de autoridad profesoral, pero, más precisamente, a un/a docente reconocido/a como referente para sus trayectorias formativas. Para ello, evocamos una situación futura cercana, la graduación, y preguntamos: “¿qué docente vas a elegir para que te entregue el título en el acto de colación?”. De esta manera, Silvia pasó a integrar la muestra.

La técnica elegida para recuperar sus sentidos, saberes y experiencias fue la entrevista en profundidad. “En profundidad” es el rasgo que la distingue de otros tipos de entrevista en investigación social, y alude a su riqueza informativa: intensiva, holística y contextualizada (Valles, 2000, p. 198). Para que la indagación logre profundidad, es preciso no ceñir la conversación a una estructura o secuencia prefijada, y prestar atención a los derroteros no previstos que puedan resultar de valor para el estudio. En este sentido, el intercambio es abierto o

flexible. El marco mínimo lo da el guion de la entrevista, compuesto por temas y subtemas a tratar, conforme a los objetivos informativos de la investigación.

La indagación se organizó en dos momentos, que se corresponden con dos grandes temas: primero, nos propusimos conocer la trayectoria de las entrevistadas –trayectoria estudiantil, por un lado, y trayectoria académica de la docente, por otro–, haciendo énfasis en experiencias significativas e hitos que fueron marcando este camino; y luego, indagamos en sentidos y experiencias acerca del vínculo docente-estudiante desde la perspectiva de la autoridad, deteniéndonos particularmente en la dimensión afectiva.

Dado que el foco de la investigación estuvo puesto en el vínculo pedagógico, el proceso de análisis e interpretación de los datos apuntó a recuperar las voces de ambas entrevistadas para comprender qué pasa “entre” docente y estudiante en materia de autoridad y afectos. En este sentido, seguimos a Nicastro y Greco (2012), cuando proponen entender el ejercicio de la autoridad como “el trabajo que se despliega en un encuentro de trayectorias educativas, allí donde dos diferentes, en distintos momentos de la vida y por haber recorrido caminos diversos, se encuentran” (p. 75), en un mismo espacio y en relación a algo común. Si concebimos la autoridad como relación interpersonal o vínculo, es preciso analizarla en ese mismo entrecruzamiento de voces y experiencias desde posiciones disímiles.

El vínculo Ailén-Silvia: trayectorias que se encuentran

Medicina pertenece a la Facultad de Ciencias Médicas (FaCiMed), ubicada en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro, y se caracteriza por ser una de las carreras de grado con mayor matrícula estudiantil de la UNCo (Montanaro, 2023) y con mayor cantidad de estudiantes extranjeros/as (Río Negro, 2018), lo cual tiene su correlato en la alta valoración social reconocida a nivel nacional e internacional. Al mismo tiempo, presenta el mayor porcentaje de deserción en el primer año de cursado: entre 60 y 70% de abandono (Ávila, 2022).

Según el plan de estudios vigente (Ordenanza 1047/13), la carrera tiene una duración de siete años y se estructura en cuatro ciclos formativos: Ciclo Introductorio (primer año), Ciclo Biomédico (segundo y tercer año), Ciclo Clínico (cuarto a sexto año) y Ciclo de Síntesis (séptimo año). Cada ciclo es correlativo del ciclo posterior; es decir que para avanzar al ciclo siguiente los/as estudiantes deben tener aprobada todas las materias del ciclo anterior.

Ailén, al momento de la entrevista, cursaba el 6º año de la carrera y le quedaban dos materias para realizar el Internado Anual Rotatorio (Ciclo de Síntesis). Paralelamente, integraba un proyecto de extensión y se desempeñaba como ayudante-alumna en una cátedra del tercer año de la carrera. También formaba parte de la Comisión de Asuntos Académicos del Centro de Estudiantes y había participado en la organización de un evento académico orientado a abordar una problemática de gran relevancia para los/as estudiantes de Medicina y para el Sistema de Salud: la calidad de vida de los/as residentes.

De su trayectoria estudiantil destaca dos grandes cambios en lo que respecta a la relación con los/as docentes: el pasaje del primer año al segundo (ingreso al Ciclo Biomédico); y el pasaje del tercer año al cuarto (inicio del Ciclo Clínico). La descripción de estos cambios se resume en una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en las clases y vínculos de cercanía con los/as docentes. El pasaje es, entonces, de clases masivas –alrededor de 1000 estudiantes– de carácter despersonalizado a clases menos numerosas –alrededor de 250 estudiantes–, donde se hace posible una relación “cercana” con los/as docentes mediada por el reconocimiento: “ya saben quién sos, saben tu nombre, te relacionas mucho más” (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016). El primer año de la carrera está constituido por cinco materias anuales, y es preciso aprobarlas todas para poder pasar al segundo año, la relación 1000 a 250 vendría a explicar el efecto filtro de esas primeras materias.

El segundo cambio se produce al pasar al Ciclo Clínico, donde las materias son prácticas y se cursa en unidades hospitalarias con una frecuencia diaria: “Ahí, cursas de a muchos menos, o sea, de hecho, la primera

materia que cursé en el hospital éramos dos, o sea, yo y una chica más, con un solo docente en el hospital Heller. Entonces bueno, es súper personalizado" (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Desde el inicio hasta el final de la carrera, las clases –y la relación con los/as docentes– pasan de ser despersonalizadas a ser súper personalizadas. En otras palabras, se pasa de la distancia y el anonimato a la inevitable cercanía y el reconocimiento mutuo.

Ailén luego aclara que, ella particularmente, tuvo un mayor y temprano acercamiento con algunos/as docentes y con la facultad en general al ingresar a otros espacios institucionales: en segundo año se unió a una agrupación estudiantil que luego ganó las elecciones para conducir el Centro de Estudiantes de la FaCiMed, participó en actividades académicas y eventos científicos, integró un proyecto de extensión, y en cuarto año inició su experiencia como docente bajo la figura de ayudante-alumna en una materia afín a sus intereses formativos⁹. En esta última instancia, entabló una muy buena relación con Silvia, la jefa de cátedra, quien luego devino en una referente para su formación, una figura de autoridad. La relación con Silvia es, en principio, pedagógica y laboral: docente-estudiante y jefa de cátedra-ayudante alumna (o docente-ayudante). La estudiante la concibe de ambos modos, al punto que se torna indistinta esta separación en su relato.

Silvia se formó como médica en una universidad pública argentina, y se mudó al Alto Valle de la Norpatagonia en la época que se encontraba en proceso de creación la carrera de Medicina en la UNCo¹⁰. Cuenta que tuvo la oportunidad de realizar los dos años de carrera docente que se ofrecían desde la universidad para los/as aspirantes a la docencia: "yo me anoté en esos dos años que se hicieron de carrera docente, porque que uno sea médico no significa que sepa enseñar ¿no?, entonces necesitaba formación" (Silvia, entrevista, 09 de marzo de 2017). Pero su interés por la formación en docencia no cesó, y siguió actualizándose en la enseñanza de la medicina. En el año 2011 participó, con un grupo de docentes y estudiantes, en la organización de las Jornadas de Enseñanza de la Medicina.

En la entrevista se presentó a partir de las dos actividades en las que se desempeñaba, "la asistencial y la académica": se encontraba trabajando como médica en un laboratorio y como docente universitaria en la FaCiMed. Luego afirmó que ésta última es su actividad predilecta: "la docencia es mi nicho ecológico... amo, amo, me encanta, con todos los pros y los contras que uno pueda tener, como que me energiza este ambiente ¿no?, me gusta mucho" (Silvia, entrevista, 09 de marzo de 2017). Y, en seguida, utilizó otra imagen: "es un ámbito en el que yo me siento como pececito en el agua, ¿viste?, me siento cómoda digamos. Me encanta el ida y vuelta con el estudiante, es una cosa que disfruto" (Silvia, entrevista, 09 de marzo de 2017). Vivir la docencia como un nicho ecológico¹¹ o como pez en el agua, implica sentirse en el lugar correcto, estar en el lugar que uno/a ama y disfruta, cumpliendo una función específica y valiosa dentro de una comunidad.

Figuras de la afectividad: amistad y parentesco

Ailén cuenta que, al ingresar como ayudante-alumna a la cátedra, conoció a un grupo de docentes con quienes consolidó una relación "muy cercana", "muy afectiva" y amistosa:

(...) generé una relación realmente muy cercana con varios de los docentes de la cátedra, (...) que realmente es muy afectiva, que compartimos muchos espacios, incluso fuera de lo académico (...) todos los años tanto a mitad de año como a fin de año hacemos una cena en un bar en cualquier lado, o sea nada en la facultad digamos, con todos los ayudantes y los docentes y nada (...) es como bastante amigable. Y bueno, particularmente con quien es la jefa de cátedra compartí incluso viajes, he ido a la casa (...) o sea, para mí es bastante más que una profesora (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Cuando más adelante se le pregunta a la estudiante qué sería para ella una relación "afectiva" con estos/as docentes, responde "compartir espacios", aludiendo sobre todo a aquellos por fuera de la academia, espacios otros. Cabría aquí preguntarnos si se trata de lo mismo, o una cosa precede a la otra, del modo: ¿se generan afectos por compartir espacios (otros), o se los comparte por haber afectos ya en juego? Con lo expresado por la

estudiante, al menos, podemos afirmar que el afecto oficia de lazo, en tanto conecta o cohesioná, del mismo modo que lo define Ahmed (2019): “es aquello que pega una cosa con otra” (p. 102). Más aún, la fuerza de esta adherencia o la estrechez de esta ligazón se constata cuando trasciende el espacio donde se gestó la relación. El afecto es entonces un lazo ubicuo, o con tendencia a la ubicuidad.

Con respecto a la relación que entabló con Silvia, Ailén cuenta que tuvo la oportunidad de “acercarse” a ella, particularmente, al compartir actividades distintas a las clases habituales, donde hacían algo “no tan académico”, o “del todo” no académico, juntas. Da como ejemplo dos instancias:

(...) el primer acercamiento fue una vez en la facultad, en unas Jornadas de Enseñanza de la Medicina (...) hace un par de meses había un Congreso que nos interesaba a las dos en San Martín de los Andes y viajamos juntas, y compartimos obviamente el Congreso, pero después una merienda, una cena, un almuerzo, un paseo, (...) en el cual terminas hablando de tu vida privada, de cosas que exceden lo académico, entonces sí realmente... ¡sí!, es una docente para mí, pero yo realmente la siento más, como una amiga (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Lo “no tan académico” nos remite a una cierta informalidad permitida en espacios académicos (porque sí lo son) distintos a las clases y el trabajo con el equipo de cátedra. Ahora, cuando el espacio compartido entre Ailén y Silvia excede –del todo– lo académico (un viaje, un paseo, un café, un bar, etc.), se abre paso a la confianza y a la confidencia: los asuntos de la vida privada pueden devenir temas de conversación. En estas ocasiones, el afecto parece quedar librado y cobrar intensidad: acerca más a las personas, crea intimidad. Ailén, al principio afirma que Silvia “es bastante más que una profesora”, y en esta última cita concluye que es una docente, pero la siente como una amiga. La relación pedagógica y laboral con esta profesora se percibe como una relación de amistad, que incluye cercanía, afectividad y confianza para exponerse y compartir asuntos privados, íntimos. Y la amistad sólo puede ser una resultante, algo que se produce de a poco y con el tiempo, al interactuar y compartir espacios con determinada frecuencia. Es un tipo de vínculo que requiere un tiempo de fragua.

Silvia, en la entrevista, también alude a “lo afectivo” para caracterizar el vínculo que mantiene con algunos/as estudiantes y con los/as ayudantes-alumnos/as de la cátedra, y lo describe –al igual que Ailén– como una relación “muy cercana” que excede lo académico. Pero, a diferencia de la estudiante, acude a otra imagen o figura para ilustrarlo: el parentesco.

Tengo hijos adoptivos en la cátedra, si si, incluso ayudantes alumnos ehh... tengo una relación así muy muy cercana que no tiene nada que ver con lo académico ehh... que, a ver... es mágico, eso se da o no se da, yo no lo busco, no estoy buscando “a ver voy a tener un nuevo hijito”, sino que se da o no se da, y se ha dado, se ha dado visto así de la relación... digamos, porque una a veces dice “no habría que mezclar”, me han dicho eso, “no mezcles”... qué se yo, no sé, yo no me pongo límites en lo afectivo ¿viste? (...) para mí una cosa es el trabajo, lo académico, y otra cosa es lo personal, y si esa persona me está buscando en lo personal yo no le puedo cerrar la puerta, como no lo haría con nadie (Silvia, entrevista, 09 de marzo de 2017).

Para la docente, el tipo de relación que entabla con estos/as jóvenes en el marco de la docencia universitaria adquiere un tinte familiar, o más precisamente maternal. El vínculo educativo se vive como un vínculo parental –por adopción– del tipo madre-hijos/as, que trasciende lo estrictamente académico. De este modo, se describe una relación enmarcada –al menos inicialmente– en el ámbito público (la universidad), a partir de una imagen habitualmente asociada al ámbito de la vida personal o privada (la familia). Ella misma advierte una mezcla de ámbitos allí, entre lo personal y lo laboral (o académico, o pedagógico), lo cual confronta con un precepto bastante extendido que insta a mantenerlos separados¹²: “no mezcles”.

Ambas imágenes o figuras –amistad y parentesco–, vienen a referenciar “lo afectivo” como algo relativo al cariño, el aprecio, la estima, la afinidad, en definitiva, al amor. Porque, si bien la noción de afecto incluye experiencias sensibles de lo más disímiles, del amor al odio y de la alegría a la tristeza, en las voces de las entrevistadas “lo afectivo” deviene sinónimo de algo amoroso: amor amical, por un lado, y amor maternal, por otro. De acuerdo a la filosofía de Spinoza (1980), el amor se corresponde con el grupo de los afectos alegres:

aquellos que aumentan la potencia de acción, es decir, la capacidad de actuar y pensar en la circunstancia de la afectación. Esto no implica un valor ético “positivo” *a priori* del afecto por el sólo hecho de tomar la forma del ensalzado “amor”, sino más bien por sus efectos en los cuerpos afectados, pues “la positividad o negatividad dependen de la contingencia del encuentro entre cuerpos” (Losiggio, 2017, p. 56). El vínculo entre Ailén y Silvia, forjado al calor de afectos amorosos, adquiere una clara valoración positiva en sus discursos.

Asimismo, cabe destacar que esta manera de percibir y nombrar lo que les sucede a las entrevistadas en el vínculo que mantienen, se inscribe en un contexto histórico signado por un boom afectivo –o “explosión” de lo afectivo– (Abramowski y Canevaro, 2017), dada la progresiva relevancia que adquieren los afectos o las emociones en las esferas de los medios de comunicación, las redes sociales, la política, el trabajo, la educación, etc., así como también en la investigación científica. El correlato de este boom en el terreno educativo se observa en una creciente “*afectivización* de las relaciones pedagógicas” (Abramowski, 2010, p. 20): la “cuestión afectiva” y el “lenguaje sentimental” adquieren centralidad a la hora de describir la realidad de las instituciones educativas y sus sujetos/as. Este clima de época oficia como condición de posibilidad para la emergencia de percepciones y discursos notoriamente “afectivizados”, como ocurre en las entrevistas referenciadas.

Hasta aquí, podemos observar que Silvia y Ailén mantienen una relación pedagógica (docente-estudiante) y laboral (docente-ayudante) que ambas describen como una relación cercana, afectiva (amorosa), que trasciende lo académico y toca el ámbito de lo personal y privado. La primera la vive como una relación de parentesco o maternal, y la segunda como una relación de amistad. Nótese aquí que, mientras la relación madre-hija se caracteriza por una disimetría de base, la relación amiga-amiga se define por una simetría, y aquí radica una marcada diferencia entre las figuras escogidas. Pero, en ambos casos, se trata de maneras de significar una relación del ámbito público (la educación, el trabajo) que, por la afectividad en juego y los espacios (otros) compartidos, deviene para las involucradas una relación personal (trasciende lo académico), y que ambas ilustran con imágenes asociadas al ámbito de lo privado y lo íntimo.

El análisis que aquí propusimos se centró en los aspectos convergentes de ambas narrativas, y más precisamente de las imágenes elegidas para dar cuenta del vínculo que mantienen las entrevistadas. No obstante, cabe dejar planteadas algunas consideraciones específicas en relación a cada una de estas imágenes. Sobre la vinculación docencia y amistad, reconocemos dos interpretaciones opuestas: una que la elogia y otra que la cuestiona. Por lo primero, Sztajnszrajber (Programa Nacional Nuestra Escuela, 2014) propone pensar la docencia como figura de la amistad. Para sostener esta idea, caracteriza la amistad como una relación con la otredad, que no implica apropiación ni dependencia, y sus rasgos más relevantes son: la confluencia de intereses, la confianza, la reciprocidad y la posibilidad de despertar inspiración. Y, siguiendo a Epicuro, afirma: la amistad es “compartir con otros un tramo del camino”. Por lo segundo, María Zambrano (2007) entiende la “camaradería” con los/as estudiantes como un engaño y como una forma de renunciar a la posición docente: “La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacia de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería” (p. 119). Si entendemos la amistad como un vínculo afectivo basado en la paridad, simetría u horizontalidad, emparentarla con la docencia devendría un problema –siguiendo a la autora–, en tanto conllevaría una disolución de la disimetría que constituye las relaciones pedagógicas y los vínculos de autoridad. Sobre el parentesco como figura de la afectividad, resultaría oportuno profundizar en los sentidos atribuidos a la relación madre-hija, e incluso a la idea de familia que puede subyacer allí: ¿sólo afectos de tinte amoroso median la relación madre-hija?, ¿qué otra clase de afectos pueden circular en los vínculos parentales?, ¿qué sentidos añaden el diminutivo “hijitos” y el adjetivo “adoptivos”?, ¿cambia la relación con los/as diferentes hijos/as?, ¿qué idea de maternidad y de familia permea esta narrativa?, ¿se trata de aquel modelo idealizado de familia nuclear, heterosexual y monógama, que responde al mentado “familismo” (Puyana, 2007)?, ¿qué otras variaciones vinculares admiten una relación afectiva de tipo madre-hija?

El vínculo afectivo como algo “mágico”

Silvia expresa de manera elocuente una idea que resulta de gran interés para este trabajo: el vínculo afectivo que se establece con ciertos/as estudiantes, y también con ayudantes-alumnos/as, que se vivencia como algo mágico: “es mágico, eso se da o no se da, yo no lo busco”. Estas palabras sintetizan y dan fuerza a una concepción del vínculo en la cual la variable afectiva no es accesoria, sino fundante, y donde no gobierna la voluntad ni una lógica causal, sino la contingencia. La figura que ella elige para ilustrarlo es la del parentesco: una relación docente-estudiante o docente-ayudante deviene, de alguna manera, una relación afectiva de tipo madre-hijo/a.

A continuación, recuperamos aportes teóricos que, aunque heterogéneos, creemos que convergen en algunos puntos y pueden contribuir a comprender el sentido aquí atribuido al vínculo afectivo entre la docente y la estudiante.

El astrónomo y filósofo italiano Giordano Bruno, sobre finales del siglo XVI, con el fin de desarrollar una teoría sobre “lo que mueve” a los seres humanos, dedica dos obras a la magia y a los vínculos en general. Allí ofrece algunas pistas para pensar las fuerzas ligantes, tanto entre seres humanos, como entre humanos y no humanos. Para el autor, “los hombres vinculan o están bajo vínculos o son ellos mismos vínculos o circunstancias vinculantes” (Bruno, 2007, p. 58), de modo tal que no hay ser humano que pueda estar por fuera de esta “gran retícula” que conforman las fuerzas o energías ligantes. Y, si bien hay innumerables modos de ligar o vincular, lo que denomina “vínculos de Cupido” (el Eros) parece atravesar todas las relaciones: “todos los vínculos pueden ser re conducidos al vínculo de amor, o dependen de él o consisten directamente en él” (p. 81), de modo tal que el amor se erige como el fundamento último de todos los lazos. Asimismo, que un vínculo acontezca, es un suceso de orden más bien “mágico”, misterioso, dado que no obedece a causas predeterminadas ni a operación racional alguna. Un vínculo es algo entre dos, la persona vinculante y aquello que es ligado (humano o no humano), y su forma e intensidad va depender de los gestos, las palabras, los hábitos, entre otros estados del alma. En un vínculo entre dos personas entran en juego tanto las variables personales de cada una como las condiciones que ofrece el entorno de manera circunstancial, de modo tal que “no cualquiera encontrará lugar en cualquier alma” (p. 62). En definitiva, el encuentro o vínculo es algo que – como dice Silvia – se da o no se da.

Por otra parte, en el centro de la discusión del giro afectivo sobre la distinción entre afecto y emoción, Massumi (2002) caracteriza al primero por su autonomía respecto a la conciencia y los procesos cognitivos. Solana (2020) sintetiza la concepción de afecto de este autor de la siguiente manera: “remite a aquellas intensidades corporales pre- o no-conscientes que surgen de la percepción de imágenes, palabras, sonidos, etc. Afecto, así, es otro modo de nombrar aquellas sensaciones y reacciones corporales que funcionan independientemente de la reflexión y la cognición” (p. 33). La emoción, en cambio, es la intensidad reconocida, cualificada y codificada de acuerdo a convenciones sociales: es su fijación sociolingüística (Massumi, 2002). Desde esta perspectiva, el carácter “mágico” del vínculo instaría a inclinarnos hacia la noción de afecto a la hora de dar cuenta de una fuerza ligante de carácter misterioso, indómito y esquivo, que requiere de rodeos y metáforas poder apalabrar “algo” de la experiencia sensible que provoca.

Finalmente, cabe nutrir estos aportes con la noción de “subproducto” propuesta inicialmente por Elster (1988), y retomada por Žižek desde una perspectiva psicoanalítica. Según estos autores, existen determinados estados emocionales que se producen por efecto del encuentro con un/a otro/a, pero que no tienen como causa la acción directa y deliberada de estos/as. El amor, el respeto, el entusiasmo, la creatividad son algunos ejemplos de estos estados. Žižek (2002) lo plantea como una verdadera paradoja asociada a la noción de trasferencia¹³:

La paradoja básica de estos estados es que, aunque son lo que más importa, nos eluden en cuanto los convertimos en la meta inmediata de nuestra actividad. El único modo de generarlos consiste en no apuntar a ellos, sino perseguir otras metas y esperar que se produzcan ‘por sí mismos’. Aunque son propios de nuestra actividad, en última instancia los percibimos como algo que nos pertenece por lo que somos y no por lo que hacemos (...). El sujeto nunca puede dominar y manipular plenamente el modo en que provoca la transferencia en los otros; siempre hay algo ‘mágico’ (p. 132).

El fenómeno de la trasferencia se caracteriza por ser indomeñable e incalculable, y eso lo torna “mágico”. Son los afectos y la vida anímica inconsciente los que gobiernan. Podemos afirmar con Jullien (2013), que estos estados emocionales o vínculos transferenciales se producen no de manera directa o “de frente”, sino de forma oblicua o “de soslayo”. Lo frontal y directo suponen una voluntad y una direccionalidad, en cambio aquellos estados considerados subproductos son espontáneos y tangenciales.

Antelo (2005, 2011, 2016) introduce esta idea en el campo pedagógico para referirse a la transmisión y la autoridad. Particularmente sobre esta última, expresa lo siguiente: “Tal vez la autoridad forme parte de aquellos estados emocionales que funcionan como subproductos. (...) Un subproducto es un estado que se produce, justamente, cuando uno no los busca de manera directa” (Antelo, 2005, p. 8). Y, esto es lo que revela Silvia en la entrevista: ella no busca generar vínculos afectivos (“nuevos hijitos”), sino que simplemente “se ha dado”.

Pensar la producción de un vínculo pedagógico mediado por el afecto como algo de orden más bien “mágico”, es una invitación a suspender la mirada que busca razones pedagógicas o didácticas a fenómenos interpersonales que van por otra senda, una donde no gobierna la conciencia, ni la voluntad, ni la lógica causal, ni las convenciones sociales y a veces tampoco el lenguaje habitual. Ahora bien, es preciso señalar que estos vínculos se dan, al menos inicialmente, en un espacio social particular, que cuenta con una determinada estructura, organización, conjunto de normas, tradiciones y prácticas sociales sedimentadas. Las variables institucionales y contextuales ofrecen un marco o soporte para la emergencia de (determinados) afectos y vínculos. En este sentido, el carácter “mágico” de los vínculos pedagógicos también está supeditado a las condiciones que ofrece el contexto, favoreciendo u obstaculizando su producción, pero nunca por fuera de estas. Esto le resta mística a lo mágico de las relaciones afectivas en contextos educativos, y lo que sigue en el próximo apartado también. Otra observación necesaria, que compartimos con autoras como Mandolessi (2022), Abramowski (2024) y López (2024), corresponde al desafío metodológico que implica investigar los afectos, así entendidos. El problema lo podemos resumir del siguiente modo: ¿cómo construirlos como objetos de investigación empírica cuando se los define como opacos, misteriosos, esquivos, relationales, irrepresentables, etc.? Si bien se trata de un interrogante que merece quedar abierto, en tanto complejiza el terreno y motoriza nuevas indagaciones, consideramos que la atención puesta aquí a los aspectos comunes o convergentes de los discursos de las dos protagonistas del vínculo, así como también al carácter figurativo de los sentidos elaborados (al remitirse a imágenes o figuras de la afectividad cercanas, en un punto), permite una aproximación interpretativa a “algo” de esa dimensión afectiva que funda un tipo singular de vínculo de autoridad en la universidad.

Afinidades ideológicas sobre la medicina y la educación

En la entrevista, Ailén aclara que su relación afectiva con Silvia y otros/as docentes de la cátedra se nutre de una variable que se dirime en el ámbito personal y en el político, y tiene que ver con determinadas ideas y convicciones en torno a la medicina y la educación. Ella lo expresa como una afinidad de orden ideológico sobre los modos de pensar y ejercer la docencia y la medicina:

(...) comparto mucho desde lo ideológico ¿no?, aparte es una persona que en su caso lo que siento bastante afín es lo que entiende como educación de la medicina ¿no es cierto?, la formación del médico, y es una persona que se forma mucho constantemente en lo pedagógico, que busca recursos nuevos, que te das cuenta que tiene ganas de ser docente, que está ahí porque le gusta la docencia (...) como que desde lo pedagógico me parece súper interesante, dan ganas de trabajar con gente así (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Más adelante se le pregunta por el carácter distintivo de esta docente con respecto a otros/as con los/as que también ha tenido una relación cercana, y responde ampliando en este sentido:

Yo creo que tiene que ver con lo que pueda compartir o con lo que me transmita este docente en cuanto al por qué ser médico ¿no es cierto?, de la vocación de eso y de lo importante de la salud pública, del médico al servicio de la comunidad, del paciente como algo integral ¿no es cierto?, no como un síntoma que viene, que hay que parchar (...) como que estamos metidos en una medicina que es bastante curativa, cuando en realidad las mayorías de las cosas que cura son prevenibles, entonces tendríamos que apuntar a una medicina que haga atención primaria, que haga prevención y promoción de la salud. Entonces, en mi caso particular, yo siento que, empiezo a tener afinidad y a relacionarme un poco más cuando puedo compartir con algunos de estos docentes desde un lado más bien de cómo entendemos la medicina (...) entonces yo creo que con las personas con las que generé afinidad son las que... bueno, ¡qué bueno que hay médicos así y qué bueno trabajar en unos años junto a estas personas para seguir tratandode salvar la salud pública, la salud como un derecho! (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Ambas confluyen en intereses personales, en tanto eligen y viven con gusto la docencia y una rama específica de la medicina, pero también y, sobre todo, en maneras de concebir la docencia y la medicina en el contexto histórico del país.

En torno a lo educativo, Ailén destaca de Silvia su compromiso por la formación de los/as futuros/as médicos/as, por sus clases y por su propia formación en materia pedagógica, así como también su forma de vivir la docencia: “tiene ganas”, “le gusta” (Ailén). Y esto último, como vimos, es algo que la docente hace explícito: ama y disfruta la docencia (Silvia). Estos rasgos de la docente le generan a la estudiante un gran interés y ganas de acercarse a ella, de trabajar junto a ella y de encontrarse con ella incluso por fuera del ámbito académico; y lo vive como “afinidad”, palabra latina (*affinitas*) que designa al mismo tiempo “proximidad”, “similitud o coincidencia” de caracteres, opiniones o gustos y, también, “parentesco” (Real Academia Española, 2020).

Luego Ailén añade otro rasgo que valora de sus maneras de pensar, planificar y desarrollar las clases, y tiene que ver con la horizontalidad. Según Ailén, Silvia en su materia procura:

(...) romper un poco esta autoridad como de un docente distante y con un poder sobre el estudiante; un estudiante que no puede acercarse o sobrepasar una línea para consultar, reclamar, o lo que sea, algo, intenta siempre respetando los roles ser un poco más horizontal ¿no es cierto?, un poco más permeable (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Cuando se le pregunta a la estudiante qué implica esta horizontalidad, responde:

(...) entender que son roles distintos el del profesor y el del alumno, pero los dos necesarios, no es que está uno por encima y el otro como agregado o algo así... como que es realmente necesario (...) entender que hay saberes distintos en los distintos grupos y que es necesaria una comunicación para los dos lados, el docente va a transmitir una cosa que es necesaria y que la sabe el docente en su conocimiento, pero es necesario que haya una respuesta del otro lado y que eso también nutre al docente, no es nada más que “che bueno ¿qué opinas?”, sino como que hay un *feedback* (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Desde su mirada, la horizontalidad no es equivalencia o igualdad en términos de posiciones o roles, sino mutua necesidad, cercanía, comunicación abierta, intercambio, reconocimiento de los diferentes saberes, y –en definitiva– lo opuesto al verticalismo del poder jerárquico. Asimismo, añadimos que “ser un poco más horizontal” desde posiciones insoslayablemente diferenciadas, parece ser siempre un “intento”, o una tendencia, y no algo del todo alcanzable: de este modo, la autoridad profesoral no declina, ni dimite fundiéndose en la camaradería –al decir de Zambrano (2007)–.

En torno a la medicina, Ailén comparte con Silvia la defensa del sector público de la salud¹⁴, y la concepción de una medicina al servicio de la comunidad, basada no sólo en la cura y los paliativos sino también en la prevención, la promoción de la salud y la atención primaria, que entienda a la persona que asiste a los centros de salud como un/a sujeto/a integral. Asimismo, ambas desacreditan las prácticas médicas de tipo verticalistas, basadas en el poder que otorga el conocimiento médico: “desde el conocimiento ejerce muchísimo poder sobre tu salud” (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016). Esta serie de posicionamientos y premisas sobre la medicina y el ejercicio profesional de los/as médicos/as se presentan, desde la perspectiva de la estudiante,

como base o condición de posibilidad para la emergencia de vínculos afectivos de tipo “amorosos” con docentes y médicos/as: si no hay afinidad en estos asuntos, que son de orden más público que privado, difícilmente haya afinidad en lo personal.

Volviendo a la idea de amistad sugerida por la estudiante, la posibilidad de su emergencia se encuentra sujeta a una afinidad que se dirime entre afectos e ideas. Las dos vertientes coadyuvan a que las personas se acerquen, conecten y hagan cosas juntas.

Esta conjunción refleja, a su vez, una articulación de aspectos cognitivos y afectivos involucrados en la producción de vínculos de autoridad, remitiéndonos a la división de aguas interpretativas de este fenómeno representada por las posiciones de Kojève (2004) y Sennett (1982): el reconocimiento y la emoción como fundamentos de la autoridad. La confluencia de estas fuerzas vinculantes otorga un rasgo muy particular a la relación pedagógica y laboral que sostienen Ailén y Silvia.

Finalmente, las aproximaciones interpretativas realizadas en este apartado, que obedecen a la singularidad del caso analizado (el vínculo Ailén-Silvia en la carrera de Medicina de la UNCo) y a los sentidos aportados por la estudiante, invitan a desplegar algunos interrogantes más generales sobre el tema: ¿qué ocurre con los vínculos de autoridad y con la transmisión cuando no hay afinidad ideológica entre docentes y estudiantes?, ¿qué tipo de vínculos y de afectos pueden surgir en el desacuerdo, en un ámbito democrático como es la universidad?, ¿qué procesos pedagógicos potencia esta afinidad ideológica y qué procesos obstaculiza?, ¿qué cualidad o qué textura adquieren los vínculos de autoridad en contextos educativos forjados por estas dos vertientes: ideas y afectos, reconocimiento y emoción?

A modo de cierre: lo personal y lo político en la cinta de Moebius

Con lo aquí trabajado podemos concluir que la relación que mantienen Ailén y Silvia en la carrera de Medicina, caracterizada por la cercanía que genera la mutua afectividad, es un vínculo de autoridad en el que se desdibujan las fronteras entre lo personal y lo político. Ambas aluden a “lo académico” como una esfera que involucra tanto la relación pedagógica docente-estudiante como la relación laboral docente-ayudante, asociada al ámbito de lo público, y por ende a “lo político”; pero cuando describen su relación se remiten a dos imágenes habitualmente asociadas a la esfera privada y a “lo personal”: la amistad y el parentesco (y más precisamente la maternidad). Sus relatos logran conectar ambos planos en una continuidad experiencial y discursiva que nos remite a la cinta de Moebius¹⁵: lo personal y lo político son los dos lados continuos de la misma banda.

Desde que se extendió en la década del ’70 la premisa feminista “lo personal es político”¹⁶, estas esferas han dejado de ser vistas como compartimientos estancos, estáticos y contrapuestos. Esto no condujo a su indiferenciación, sino a la posibilidad de visibilizar sus conexiones, su mutua implicación y reconocer que la distinción y delimitación de ambas esferas obedecen a una convención social, y como tal se haya sujeta a transformaciones históricas (Parrondo, 2009). Asimismo, este lema feminista condensó una mirada crítica sobre las relaciones de género, en tanto “puso de manifiesto las conexiones y relaciones ocultas entre lo privado y lo público, revelando las relaciones de poder existentes” (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007, p. 114). Las relaciones afectivas (amorosas, sexuales, amicales o familiares), otrora entendidas como asuntos confinados a la vida privada, devienen así asuntos políticos y, por tanto, susceptibles a ser disputados y transformados en la arena pública.

El giro afectivo vino luego a profundizar esta problematización al poner el foco, justamente, en las zonas de intersección entre la vida afectiva y la vida pública¹⁷, cuestionando una serie de antiguas escisiones, o dualismos: personal/político, privado/público, psíquico/social, mente/cuerpo y emoción/razón. Haber (2020) señala uno de los principales blancos de ataque de este giro: “Los afectos fueron pensados como propios del ámbito de lo femenino, es, por lo tanto, mediante su expulsión a la esfera privada como se fundó la razón moderna falocéntrica” (p. 14). Una reconceptualización de los afectos y las emociones, permitiría entonces

desarticular estos dualismos y jerarquizaciones. Y el impacto de este movimiento en la comprensión de los fenómenos pedagógicos resulta central (Zembylas, 2019).

Aquí, las entrevistadas se refirieron a “lo personal” distinguiéndolo de “lo académico”, resituándonos en la relación entre lo privado y lo público, o entre lo personal y lo político. Sin embargo, la idea que plasmaron en torno a “lo afectivo” vino a intersectar estas esferas. Lo que observamos es que cuando se inmiscuye lo afectivo –en este caso, en clave amorosa: cariño, estima, afinidad, etc.– en la relación docente- estudiante o docente-ayudante, los límites entre lo académico (lo pedagógico y lo laboral) y lo no académico (lo personal) se tornan difusos y confusos. Silvia incluso nos habla de una “mezcla”. Las formulaciones de las entrevistadas, más que reafirmar el dualismo privado-público, lo ponen en cuestión, y arriban a una conjunción o superposición: lo personal-político. Se revela así, la potencia del afecto –de toda clase de afecto, si seguimos los aportes de Ahmed (2019)–: unir, ligar, conectar; y así, desdibujar fronteras, trascender espacios, mezclar ámbitos, intersectar esferas.

Los afectos y las emociones exceden el ámbito de lo psíquico, la intimidad, lo privado, y se entreveran con lo social, lo público, lo político. Y Ahmed (2015) da un paso más: rechaza la abreviatura de la “y” para conjugar la dupla psíquico/social o individuo/colectivo, y afirma que son las emociones las que constituyen lo psíquico y lo social: “las emociones no están ni ‘en’ lo individual ni ‘en’ lo social, sino que producen las mismas superficies y límites que permiten que lo individual y lo social sean delineados como si fueran objetos” (pp. 34-35), incluso –agregamos– cuando se funden, tornándose indistinguibles.

En los relatos de las entrevistadas “lo personal” se asocia de manera directa con “lo afectivo”, pero también con la relación pedagógica y laboral que ellas mantienen en el ámbito público. “Lo personal” alude a una relación de cercanía e intimidad entre las dos, y al hecho de compartir espacios (también) por fuera de lo académico, y en este sentido no equivale a “lo individual” –tal como señala Russo (2019)–. Ahmed (2015) se refiere a la complejidad de lo personal del siguiente modo:

Lo personal es complicado y está mediado por las relaciones que hacen que cualquier persona encarne más que lo personal, y lo personal encarne más que a una persona. Cuando las emociones se ven como solo personales, o referidas a la persona y cómo se siente, entonces se esconde la naturaleza sistemática de sus efectos (p. 298).

El vínculo Ailén-Silvia pone en relieve que la continuidad entre lo personal y lo político –como en la banda de Moebius– habita en el corazón de los vínculos afectivos de autoridad, en este caso en el contexto de la universidad pública. Y el afecto se manifiesta, por un lado, como la fuerza ligante que acerca y conecta a las personas, y por otro, como aquello que permite vivir lo personal y lo político en un *continuum*, es lo que produce tal continuidad.

Las interpretaciones elaboradas en este trabajo pueden resultar un aporte para comprender modos singulares de establecer relaciones pedagógicas y vínculos de autoridad, fundados en afectos, en el contexto de la vida universitaria, pero reconocemos que deja abierto o a medio recorrer varios temas, problemas e interrogantes propios de las agendas de la pedagogía, el giro afectivo, los estudios de género y las teorías sobre la autoridad. Entre ellos, y de manera general, podemos mencionar: la compleja relación entre lo personal y lo político en las actuales configuraciones sociales y culturales, la problematización de los discursos o narrativas que ensalzan la intimidad y la afectividad, la necesidad de mirar con perspectiva de género las relaciones sociales y el universo afectivo, la distinción teórica entre afectos, emociones y sentimientos, las vicisitudes de la dimensión afectiva en el terreno de las relaciones pedagógicas y la transmisión, las múltiples dimensiones que se ponen en juego en la producción de vínculos de autoridad y las especificidades que aporta el contexto de la educación formal, etc. Se trata, en todo caso, de temas que se fueron desplegando o se hicieron visibles a medida que se transitaba el proceso investigativo. Quizá sea eso también “resultado” de una investigación: los interrogantes y los caminos por recorrer que deja.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Revista Espacios en Blanco*, 1 (34), 31-47. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). Introducción. En Abramowski, A. y Canevaro, S. (Comps.). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 9-26). Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). *Las promesas de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Argentina: Caja negra.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., y Zurbiggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género: Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En Korol, C. (comp.). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 107-128). Buenos Aires, Argentina: El Colectivo / América Libre.
- Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Río Negro, Argentina: Unión de Trabajadores/as de la Educación de Río Negro. Recuperado de <https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2014/10/Variaciones-sobre-autoridad-y-pedagogia.pdf>
- Antelo, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En Antelo, E. y Alliaud, A. *Los Gajes del Oficio. Enseñanza Pedagogía y formación* (pp. 19-37). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Antelo, E. (2016). Autoridad. En Castro, M. B., Reyes, B.; Ousset, A. H. y Gamboa, M. (coords.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica. <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=31>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Ávila, S. (30 de agosto de 2022). Medicina: el 70% de los estudiantes abandona la carrera en primer año. *La Mañana Cipolletti*. Recuperado de <https://www.lmcipolletti.com/medicina-el-70-los-estudiantes-abandona-la-carrera-primer-ano-n942619#>
- Bakunin, M. (2005). *Dios y el Estado*. Santiago de Chile, Chile: Instituto de Estudios Anarquistas. Recuperado de <https://web.resist.ca/~crisxyz/iea/biblioteca.php>
- Beck, U. (1998). *Las sociedades del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Blanco, R. y Pierella, P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI (6), 69-84.
- Brener, G. (2019). La autoridad pedagógica, de la omnipotencia a la impotencia. *La Capital*. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/la-autoridad-pedagogica-la-omnipotencia-la-impotencia-n2525801.html>
- Bruno, G. (2007). *De la magia. De los vínculos en general*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Checchia, B. y Palomo C. (2011). *Autoridad y poder en la universidad. La fórmula descompensada*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/1069/1/Autoridad_Checchia_Palomo.pdf

- Cosecha Roja (29 de octubre de 2019). Qué hizo Macri con la salud pública. *Cosecha Roja*. Recuperado de <http://cosecharoja.org/que-hizo-macri-con-la-salud-publica/>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción. La investigación cualitativa como disciplina y como prácticas. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.), *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Barcelona, España: Gedisa.
- Dewey, J. (2005). Autoridad y libertad. *Polis*, 10. Recuperado de <http://polis.revues.org/7442>
- Diker, G. (2007). Reporte de investigaciones. *Revista 12(ntes)*, 2 (11), 6-7.
- Elster, J. (1988). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Engels, F. (2000). De la autoridad. *Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1873auto.html>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1979). La interpretación de los sueños (primera parte). En *Obras completas*. Tomo IV (16^a reimp.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu (Original publicado en 1900).
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educar: ese acto político* (pp. 11-36). Paraná, Argentina: La Hendija.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educar: saberes alterados* (pp. 15-44). Paraná, Argentina: La Hendija.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. United States of America: AldineTransaction.
- Gotbeter, G. (2007). La construcción de la autoridad en la escuela. *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, (11), 1-2.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval, D. y Rattero, C. (comps.) *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Haber, M. (2020). ¿Qué es el giro afectivo? *Diferencia(s)*, (10), 13-16. Recuperado de <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/204>
- Hanisch, C. (2016). *Lo personal es político*. Santiago, Chile: Ediciones Feministas Lúcidas. Recuperado de https://www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-es-politico_final.pdf
- Hernández Camarena, K. B., Zayas Pérez, F., Cubillas Rodríguez, M. J. y Velarde Mendívil, A. T. (2021). Autoridad profesional e implicaciones en la formación de estudiantes en la Universidad de Sonora. *Revista Vértice Universitario*, (89), 3-12. Recuperado de <https://revistavertice.unison.mx/index.php/rvu/article/view/26/26>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210.
- Jullien, F. (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Lacan, J. (2003). *Seminario 8. La transferencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- López Sánchez, O. (2024). Los giros del giro afectivo: la centralidad de la vida sensible para teorizar lo social. Una lectura en clave latinoamericana. *Historia y Grafía*, (62), 263 -301. DOI: 10.48102/hyg.vi62.497
- Losiggio, D. (2017). La política desde el *affective turn*: el rescate de las pasiones. En Abramowski, A. y Canevaro, S. (Comps.). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 49-58). Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.
- Macón, C. (2013). Sentimus ergo sumus. El surgimiento del “giro afectivo” y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, II (6), 1-23.
- Mandolessi, S. (2022). La investigación afectiva: ¿una teoría sin método? *La otra isla*, (7), 5-20.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), 99-128.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Carolina del Norte: Duke University Press.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Ecuador: Editorial UNAE.
- Merma Molina, G. y Gavilán Martín, D. (2017). Caracterización de la autoridad del docente universitario y sus repercusiones en el alumnado de Magisterio. Caso de estudio. En Roig-Vila, R. (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona, España: Octaedro.
- Montanaro, P. (19 febrero de 2023). Más de 770 jóvenes se anotaron para estudiar Medicina. *Diario Río Negro*. Recuperado de <https://mase.lmneuquen.com/unco/mas-770-jovenes-se-anotaron-estudiar-medicina-n995801>
- Montserrat, M. (2013). La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 1(39), 89-91.
- Morello, J. (2004). Nicho ecológico. En Volkheimer, W.; Scafati, L. y Melendi, D. L. (Eds.). *Breve enciclopedia del ambiente*. Recuperado de <https://www.mendoza.conicet.gov.ar/portal/enciclopedia/>
- Muraro, L. (1994). Autoridad sin monumentos. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (7), 86-100. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/60077>
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Parrondo Coppel, E. (2009). Lo personal es político. *Trama y fondo: revista de cultura*, (27), 105-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324087>
- Pierella, M. P. (2012). *Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario* (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pierella, M. P. (2019). Autoridad y responsabilidad frente al otro: reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación. En Lamónica, J. (Comp.). *¿A qué se parece la escuela? Diálogos para desandar lo aprendido* (pp. 167-178). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Deceducando.
- Programa Nacional Nuestra Escuela (31 de julio de 2014). *Conferencia Dario Sztajnszrajber* [archivo de video]. <https://youtu.be/13P83Fhx0qA>

- Puyana Villamizar, Y. (2007). Familismo: Una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo. En Puyana, Y. y Ramírez, M. H. (Comps.). *Familias cambios y estrategias* (pp. 262-278). Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Revault d'Allonne, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ricoeur, P. (2008). La paradoja de la autoridad. En *Lo justo 2* (pp. 87-100). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Río Negro. (2 de marzo de 2018). Los extranjeros en Medicina triplican la media nacional. *Diario Río Negro*. Recuperado de <https://www.rionegro.com.ar/los-extranjeros-en-medicina-triplican-la-media-nacional-NC4532483/>
- Rosales, G. A. (2013). *De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina* (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6877>
- Russo, S. (20 de enero de 2019). Lo político es personal. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/169423-lo-politico-es-personal>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos en investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Solana, M. (2020). Afectos y emociones. ¿una distinción útil? *Revista Diferencia(s)*, 10, 29-40. Recuperado de <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/206>
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España: Editorial Nacional.
- Tedesco, J. C. (2009). Editorial. Construir la autoridad. *El monitor*, (20), 1. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. En Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (eds.). *Filosofía y educación. Manuscritos* (pp. 115-118). Málaga, España: Editorial Ágora. (Original publicado en 1965).
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas* (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/6217>
- Zemaitis, S. (2020). Derechos, autoridad pedagógica y responsabilidad ético-política. Procesos contemporáneos y nuevos desafíos. En Marano, M. G. y Zemaitis, S. (coords.). *Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo. Entre la crisis de sentido y el derecho social a la educación* (pp. 120-134). La Plata, Argentina: EDULP.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, (51), 15-29.
- Žižek, S. (2002). *Mirando el sesgo: una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Notas

¹ En la década del 50, Arendt (1996) declaró una crisis de la autoridad “en general” y de la educación (en el contexto norteamericano), ambas relacionadas, a su vez, con una crisis de la tradición y los dogmas en el mundo moderno. En

sus palabras: “Lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores. Es evidente que ese proceso puede cumplirse de verdad sólo a costa de la autoridad del profesor (...) ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (p. 194).

- 2 Creemos que el tema de la (re)construcción de la autoridad supone un problema cuando decanta en formulaciones que tienden a enunciar qué habría que hacer para (volver a) encarnarla o ejercerla, o bien, cuando se la entiende desde una lógica causal. La idea misma de construcción implica una orientación, una meta, una serie de pasos a seguir y una cierta voluntad. Por esta razón, optamos por el término “producción” que permite considerar el acontecimiento, la contingencia.
- 3 Podemos mencionar algunas de ellas: 1) Entre docentes y estudiantes no existe una distancia generacional uniforme, ni estática, si bien se acota en gran medida, también puede desaparecer o incluso invertirse. Con esto desaparece una serie de problemáticas vinculadas con el desfasaje cultural y de modos de socialización entre generaciones distantes. 2) La universidad no cuenta con un régimen de asistencia basado en la obligatoriedad, por lo cual toma especial relevancia la elección personal de tal o cual carrera de grado, así como también las condiciones materiales, sociales y personales para iniciar, permanecer y finalizar los estudios. 3) La universidad se estructura con base en un sistema de co-gobierno: el consejo superior y los consejos directivos cuentan con representantes del claustro estudiantil para la toma de decisiones de carácter institucional.
- 4 Arendt (1996) habla en términos de “jerarquía”, en cambio, Revault d’Allonne (2008) opta por hablar de “lugar”, para trascender la relación mando/obediencia de carácter jerárquica.
- 5 Por ejemplo: Sennett, 1982; Muraro, 1994; Arendt, 1996; Engels, 2000; Kojève, 2004; Bakunin, 2005; Dewey, 2005; Ricoeur, 2008; Freire, 2008, por mencionar algunos/as autores/as clásicos/as.
- 6 Sennett (1982) no coincide con esta tesis, en tanto, para él, existen los “vínculos de rechazo”: formas en que reconocemos la necesidad de autoridades que no resulta seguro aceptar. Los aspectos inconscientes tienen aquí un lugar. Probablemente la distancia entre la postura de ambos autores se asiente en una zona gris de lo que el reconocimiento puede ser o implicar, lo cual no es motivo de este trabajo y por eso no desarrollaremos.
- 7 Utilizamos el término “afectividad” para referirnos de manera general a la dimensión afectiva/emocional de las relaciones sociales; es decir, incluimos allí, de manera indistinta, afectos y emociones. Si bien reconocemos que la diferenciación de estos términos forma parte de la agenda del giro afectivo, inicialmente no nos detendremos en dicha discusión, y mencionaremos uno u otro de acuerdo a los/as autores/as que retomemos. Recién en el quinto apartado haremos una referencia a esta discusión para avanzar en la interpretación de los datos, a partir de la recuperación de un rasgo posible de adjudicar al afecto. Para profundizar en esta discusión se puede ver: Lara y Enciso Domínguez (2013), Ahmed (2015), Solana (2020) y López (2024).
- 8 Estudio denominado “Autoridad y afectos. Un estudio sobre los afectos en las relaciones de autoridad en la educación universitaria actual”, desarrollado en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue, y de la beca doctoral de CONICET, con lugar de trabajo en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo, Neuquén, Patagonia argentina.
- 9 Cuando se le pregunta a la estudiante por qué optó por concursar para ayudante-alumna en esa materia, respondió: “me había gustado mucho la cursada, la materia, o sea, ahí sí era como estrictamente del contenido, de qué se trata” (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).
- 10 La carrera de Medicina de la UNCo se crea en el año 1996 (Ord. N° 420/96), el plan de estudios se aprueba el año siguiente (Ord. N° 834/97) y en 1999 el Ministerio de las Culturas y Educación otorga reconocimiento oficial y validez nacional al título de “Médico” de esta casa de estudios (Resolución Ministerial N° 1545/99). Silvia comenzó a trabajar en la docencia en el año 1999, dado que la materia a la que concursó y fue designada – inicialmente como ayudante de primera (AYP) – se dicta en el tercer año de la carrera. Y desde el año 2010 es profesora adjunta en la misma cátedra. Al momento de la entrevista transitaba su vigésimo año como docente de la FaCiMed.

- 11 Según Morello (2004), se denomina nicho ecológico a “la función, ‘profesión’ u ‘oficio’ que cumple una especie animal o vegetal dentro del ecosistema” (p. 1). Allí cuenta tanto el espacio físico ocupado por el organismo, como el papel o función que cumple en la comunidad y cómo es influenciado por las otras especies.
- 12 Basta una rápida exploración en la web para ver una gran cantidad de notas de opinión y artículos que abogan por la separación, en un plano general, de lo laboral y lo personal.
- 13 Concepto acuñado desde el psicoanálisis para dar cuenta de una corriente afectiva de orden inconsciente que fluye entre analista y paciente en el contexto de la clínica. Por ejemplo, Freud (1979) habla de la transferencia de afectos, y Lacan (2003) de transferencia de amor. Posteriormente fue introducido al campo de la investigación educativa a los fines de comprender las vicisitudes del vínculo docente-estudiante en relación a los afectos y el saber. Ver, por ejemplo, los trabajos de Frigerio (2005; 2010) y Zelmanovich (2013).
- 14 Cabe recordar que las entrevistas fueron realizadas durante el período presidencial de Mauricio Macri, donde la salud pública, no sólo no era una prioridad del gobierno –como admitió a posteriori el exministro de salud Adolfo Rubinstein–, sino que sufrió fuertes políticas de desfinanciamiento (el presupuesto decreció un 25%), la reducción o estancamiento de muchos de los programas de prevención y promoción de salud, y en septiembre de 2018, en el marco de una reestructuración del gobierno, se eliminó el ministerio de Salud –junto con los de Cultura y Trabajo– para convertirlo en secretaría (Cosecha Roja, 2019).
- 15 La cinta de Moebius es un objeto no orientable que consiste en una superficie con una sola cara y un solo borde, y lleva el nombre del astrónomo y matemático alemán la creó en 1858, August Ferdinand Möbius. En las Ciencias Sociales y Humanas ha sido utilizado como metáfora para ilustrar fenómenos o situaciones paradojas. Lacan, por ejemplo, la incorporó a su topología para ilustrar el inconsciente. En el campo de la educación, Frigerio (2005) la utilizó para pensar el acto educativo: educar es un acto y un trabajo político que conlleva un trabajo psíquico: como si recorriéramos la cinta de Moebius, lo político y lo subjetivo hacen parte de la misma cinta. Si bien este aporte resulta de valor para nuestro trabajo y guarda relación con la interpretación que acá realizamos, no lo incluimos en el análisis porque nos desvía de la especificidad que adquiere la continuidad entre lo político y lo personal en el vínculo afectivo autoridad, según el caso estudiado.
- 16 “Lo personal es político” fue el lema y argumento central de la segunda ola del feminismo. La frase fue popularizada tras la publicación del ensayo homónimo de la feminista estadounidense Carol Hanisch, en 1970, pero ella rechazó su autoría dado que el título del ensayo lo definieron las editoras del libro (Hanisch, 2016). La frase-idea tomó fuerza y se extendió luego a otras vertientes del feminismo.
- 17 Resumimos de esta manera lo que ha sido expresado de diferentes formas por exponentes de este giro: “la emocionalización de la vida pública” (Lara y Enciso Domínguez, 2013, p. 101), la política cultural de las emociones (Ahmed, 2015), “una concepción de los afectos que haga a un lado una serie de dualismos: interior/exterior, público/privado, acción/pasión” (Macón, 2013, p. 1), entre otras.

Haciendo lugar al estudio: posibilidades y desafíos en la educación de jóvenes madres

Making room for learning: possibilities and challenges in the education of young mothers

Nina Scopinaro

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

ninascopinaro@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5273-8021>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-458>

Recepción: 20 Febrero 2025

Aprobación: 09 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo explora las posibilidades y desafíos en la educación de jóvenes madres en contextos de vulnerabilidad, analizando las condiciones que facilitan o dificultan su continuidad educativa. A partir de un enfoque atento a las transiciones juveniles hacia el mundo adulto y a la incidencia de la dedicación a los trabajos de cuidado no remunerados, se examinan las tensiones entre el estudio, la maternidad y las responsabilidades de cuidado. Mediante un estudio longitudinal cualitativo de seguimiento de trayectorias educativas, realizado entre 2021 y 2023, se busca aportar a la discusión sobre las condiciones de posibilidad para la dedicación al estudio de estas jóvenes y contribuir al diseño de programas educativos inclusivos. Entre las conclusiones, el tiempo y el apoyo del entorno figuran como factores claves.

Palabras clave: trayectorias educativas, juventud, mujeres, desigualdad..

Abstract

This article explores the possibilities and challenges in the education of young mothers in vulnerable contexts, analyzing the conditions that facilitate or hinder their educational continuity. With a focus on youth transitions to adulthood and the impact of unpaid care work, the study examines the tensions between studying, motherhood, and caregiving responsibilities. Through a longitudinal qualitative study tracking educational trajectories conducted between 2021 and 2023, the aim is to contribute to the discussion on the conditions that enable young mothers to dedicate time to their studies and to inform the design of inclusive educational programs. Among the conclusions, time and environmental support emerge as key factors.

Keywords: educational trajectories, youth, women, inequality.

Introducción

La población joven enfrenta desafíos que son variables a lo largo del tiempo. Ellos involucran, por un lado, el rol que la sociedad les asigna –con el que discuten en mayor o menor medida–, el cual puede ir cambiando con el pasar de los años. Por otro lado, encaran los distintos eventos históricos, económicos y sociales que se suceden a lo largo de su etapa juvenil, donde caben las crisis económicas, los períodos de crecimiento, el cambio de los signos políticos en el gobierno, los cambios culturales y los emergentes azarosos de cada época. Estos factores influyen en la vida de todas las personas y, en el caso de los y las jóvenes, lo hacen de manera particular en el período de su *transición hacia el mundo adulto*.

Comprendiendo que este paso a la adultez implica ciertos hitos, eventos, procesos y resultados esperados, no puede obviarse que los mismos –así como sus condiciones de posibilidad– difieren para varones y mujeres. En el caso de las mujeres jóvenes, la sobrecarga de trabajo no remunerado impacta en las trayectorias educativas y laborales, moldeando los itinerarios posibles. Se observa que la dedicación a los cuidados acaba por desfavorecer la continuidad del estudio y la formación, al mismo tiempo que inhabilita la consecución y el mantenimiento de trabajos formales y de carga horaria completa. Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) destaca que el cuidado es la principal causa por la que muchos/as jóvenes, y especialmente las mujeres, no participan en el mercado laboral ni en actividades formativas (OIT, 2022). Esta implicancia, asociada a la desigual repartición de los cuidados al interior de los hogares, es así para las mujeres de todos los sectores sociales, aunque revela desventajas mayores para las mujeres de los niveles económicos más bajos.

Esto conforma un escenario en el que son las mujeres de menos recursos las que acceden a menores prestaciones y cargan más horas de trabajo, impactando negativamente en sus trayectorias. Además, son quienes tienen las inserciones laborales remuneradas más tempranas en tanto la mayor inestabilidad económica de la familia de origen así lo requiere (Castilla y Lorenzo, 2012). Estos dos factores, junto a condicionantes habitacionales que empeoran la calidad de vida, configuran una desigualdad estructural que las perjudica para la obtención de trabajos remunerados de calidad, con sostenibilidad a lo largo del tiempo y también del libre fluir de las aspiraciones y proyectos educativos y profesionales. Además, limita su posibilidad de contar con tiempo de ocio y dedicarse a las actividades personales.

Por ello, es fundamental analizar de manera específica las experiencias de las mujeres de sectores vulnerables, y esto utilizando una perspectiva interseccional. Este enfoque permite entender cómo las desigualdades se entrelazan con diversas condiciones preexistentes, como son el nivel socioeconómico, los niveles educativos alcanzados, la disponibilidad de ayudas estatales y/o familiares, la cantidad de hijos/as o menores a cargo, el lugar de residencia, la familia de origen, la identidad, las condiciones habitacionales, entre otros. Esto configura la idea de maraña en las desigualdades que proponen los estudios sobre interseccionalidad y que describen procesos que no son únicos (Platero, Prieto Serrano y Rambova, 2013), y que signan las experiencias y las brechas que atraviesan las mujeres en comparación con los varones, pero también entre ellas mismas.

De esa manera, el presente artículo se propone contribuir a la investigación educativa, al ahondar en la experiencia específica sobre trayectorias educativas de mujeres jóvenes que asumieron la maternidad en edades tempranas y en situación de vulnerabilidad. Se presentan para ello los hallazgos de un estudio cualitativo longitudinal, con especial atención en la condición de posibilidad de la dedicación al estudio de jóvenes mujeres con alta carga de trabajo de cuidados no remunerado. Con dicho objetivo, se propone aportar a la discusión teórica de la transición y a la generación de información clave para el desarrollo de programas educativos que consideren las realidades diversas de las juventudes actuales.

Luego de la presente introducción, el artículo comparte los detalles metodológicos del estudio llevado adelante. Seguido, se presenta el marco teórico con el que se sustenta la definición del problema y el análisis de los datos recabados en el trabajo de campo. Le sigue un apartado de contexto, con el propósito de enmarcar el

análisis educativo en algunos datos sobre el nivel medio en Argentina. Posteriormente, se comparten los hallazgos principales del estudio y, para finalizar, las conclusiones.

Metodología

Los resultados que aquí se comparten componen parte del trabajo de campo realizado en el marco de una investigación doctoral, que tuvo como estrategia metodológica un seguimiento longitudinal de corte cualitativo a jóvenes mujeres madres de entre 20 y 29 años. Se buscó reconstruir las trayectorias a partir de dos tomas de entrevistas en profundidad, una durante la pandemia y otra en el período pospandemia. En el análisis se usó la teoría fundamentada de datos, buscando generar conceptos partiendo en forma directa de la empiría recolectada.

Se trabajó con un análisis en dos tiempos: el “Tiempo 1: pandemia (2020-2021) (T1)” y el “Tiempo 2: pospandemia (2022-2023) (T2)”. Son indagadas las experiencias propias del contexto pandémico, así como la recuperación de las rutinas en la pospandemia, con el objetivo de develar los emergentes del particular escenario y las estrategias y obstáculos de larga data.

Particularmente, se trabajó con jóvenes mujeres habitantes de barrios urbanos vulnerables del Municipio de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. Además, se trató de mujeres que llevaban al menos un hijo/a a los Jardines Maternales Municipales, por lo que se evaluó asimismo el impacto de dicha política de cuidados en la vida cotidiana y en las posibilidades de inserción laboral de las jóvenes.

Entonces, resumiendo, el caso de análisis tiene tres particularidades: en primer lugar, el contexto de pandemia y aislamiento social que inesperadamente vivió la población, por otro lado, el hecho del atravesamiento de la maternidad durante ese contexto de aislamiento y, por último, el acceso al sistema público de cuidados que tienen las madres entrevistadas.

Marco teórico

El marco teórico elegido reparó, en primer lugar, en los estudios de juventud y más específicamente en la perspectiva de la *transición*, con el objetivo de observar los períodos de tránsito hacia la vida adulta, atendiendo a los diversos factores que hacen a la autonomía de los sujetos (Casal, Pareja y García, 2011; Corica y Miranda, 2018).

En esta mirada tienen centralidad las nociones de *itinerario* y *trayectoria*, pensadas para comprender y analizar las “rutas de vida” que siguen los sujetos en el curso de su desarrollo biográfico, construido por elecciones y decisiones, pero principalmente determinadas por las estructuras sociales y de mercado de trabajo e institucionalizadas a través de la educación y las políticas públicas. De esta manera, la perspectiva de la transición busca mostrar la imbricación entre elementos estructurales y coyunturales en los distintos momentos históricos (Corica y Miranda, 2024). Estas cuestiones resultan interesantes para el propio eje temático en tanto permiten analizar las biografías de las jóvenes mujeres en un juego con las probabilidades dadas por el contexto. Esto supone reconocer los diversos soportes estatales y familiares (Capriati, 2015) que inauguran distintas posibilidades dentro de las trayectorias, como son los jardines maternales y demás instituciones del cuidado y la educación, los programas de activación laboral y terminalidad educativa, las redes familiares y vecinales de apoyo, las ollas populares y comedores, entre otros.

Por otro lado, se tomaron aportes de la economía feminista respecto a la denominada economía de los cuidados, que exige incorporar el estudio de formas invisibilizadas de trabajo como las tareas domésticas y los trabajos de cuidado que llevan adelante mujeres, niñas y adolescentes a lo largo de sus vidas. Parte de reconocer, por un lado, que dichos trabajos son fundamentales para la sostenibilidad de la vida y, por otro lado, que eso configura una desigualdad estructural, que perjudica a las mujeres -y sobre todo a las más vulnerables- en la

obtención de trabajos remunerados, así como su sostenibilidad a lo largo del tiempo debido a la falta de tiempo y también de aspiraciones/expectativas (Rodríguez Enríquez, 2012; Millenaar y Jacinto, 2015).

Se habla en la literatura especializada de un “modelo familista” de cuidados, que supuso que los mismos dependan de los arreglos familiares (Flores y Guerrero, 2014; Rea Ángeles, Montes de Oca Zavala y Pérez Guadarrama, 2021). En palabras de Nancy Fraser (2016), esto configura la desigualdad en un sistema doble: entre quienes pueden pagar los servicios de cuidado y quienes no (que acaban trabajando para las que pagan). Por su parte, esta feminización de las responsabilidades de lo doméstico se exacerba en el caso de la maternidad, acompañándose de mandatos y expectativas que configuran la realización de tareas para acomodarse en parámetros aceptables del ser madre y construyendo de ese modo trayectorias diferenciadas para los y las jóvenes (Murillo, 2003; Dettano, 2020).

Se busca aquí cruzar los estudios de juventud con los estudios provenientes de la economía feminista para reparar en el modo en que la alta carga de cuidados no remunerados incide en la posibilidad de estudiar, en la obtención de buenos empleos y en la constitución de trayectorias laborales sólidas. Explicitado el marco teórico, se pasa a un apartado contextual que se propone situar las trayectorias educativas de las jóvenes en el marco del sistema educativo, con el énfasis puesto en el nivel secundario.

Contexto

Posicionar la mirada sobre el nivel secundario en la actualidad implica indagar las tramas de sentido que se dan en las aulas y en los espacios complementarios de la formación. Allí, el estudio de las trayectorias educativas permite observar lo que sucede en todo el período en que los y las jóvenes dedican su tiempo al estudio, dando atención a la experiencia de asistencia, a los momentos de desvinculación, a los procesos de reinserción, a los hitos de finalización, entre otros momentos de todo el trayecto formativo.

A nivel nacional, el nivel secundario presenta grandes desafíos en términos de política pública si pensamos en las condiciones y porcentajes actuales de egreso de la población. La obligatoriedad del nivel, establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, marcó un antes y un después en términos de la ampliación de los derechos de los/as adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país. Se considera que el estudio de las experiencias que el nivel aloja es fundamental para pensar en sus desafíos actuales, a la vez que se sostiene que el análisis de las trayectorias educativas es una buena vía para pensar de manera profunda las desigualdades sociales, incluyendo tanto los puntos de partida, como los caminos, bifurcaciones, desvíos y puntos de llegada.

En concreto, el escenario social inaugurado por la pandemia trajo ciertas desestabilizaciones en el panorama educativo. Para empezar, la continuidad educativa mediante la virtualidad es una posibilidad siempre y cuando las instituciones y los sujetos cuenten con los medios necesarios para incorporar esa modalidad, y de hacerlo en un contexto de urgencia. De esa manera, el sostenimiento de lazos y propuestas en algunos casos se volvió en ocasiones difícil. Lo mismo puede decirse de los programas de terminalidad educativa. Según el informe realizado a partir de la Encuesta a Equipos Directivos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación, 2020), mientras que el 45% de los equipos indicó que les llevó entre una y dos semanas la adecuación de las propuestas de enseñanza al nuevo contexto, el 34% lo pudo realizar desde el inicio. Quienes las adecuaron en el período de un mes conformaron el 16% de las respuestas y solo el 5% de los encuestados afirmó que aún se encontraban en el proceso de adaptación de sus propuestas de enseñanza (al mes de julio) (Ministerio de Educación, 2020).

A fines del año lectivo 2020 se puso en marcha la construcción de una base de datos federal para observar la vinculación en el nivel secundario, donde se registró un 6% de estudiantes con vinculación nula (refiere al grupo de alumnos que no tuvieron contacto con el establecimiento, que estuvieron ausentes en todo el ciclo lectivo) y un 18% con vinculación insuficiente (tuvieron algún contacto con el establecimiento, pero no cumplen el mínimo establecido para poder lograr los objetivos). Este 24% equivale a un total de 450 mil

estudiantes cuyas trayectorias educativas han sido intermitentes (340 mil) o se han visto interrumpidas (110 mil) en 2020 (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022).

Por otro lado, el Informe “La voz de los y las estudiantes sobre sus aprendizajes 2022”¹ (Ministerio de Educación, 2023), revela que casi 2 de cada 10 estudiantes del nivel secundario que respondieron la encuesta presenta la condición de maternidad o paternidad. De esos/as estudiantes, el 41% indica que su hija o hijo más grande posee 2 años o más; el 20,5% tiene entre 0-6 meses; el 18% tiene entre 7-12 meses; el 13,2% tiene entre 13-18 meses; y el 7,3% señala que su hija o hijo más grande tiene entre 19-23 meses (Ministerio de Educación, 2023). Siendo la encuesta tomada al 5to./6to. año, se desprende que la mayoría de los/as estudiantes en condición de mapaternidad tuvieron al hijo/a en la mitad del nivel secundario.

Por último, un dato que resulta interesante es que la encuesta releva las percepciones de las y los estudiantes sobre el retorno a la escolaridad presencial al indagar acerca de la conformidad con la idea de que la presencialidad escolar es necesaria para sus aprendizajes: el 72,5% del total está de acuerdo.

A partir de este paraguas contextual, se da paso a los hallazgos devenidos del análisis de datos primarios.

Hallazgos principales

A partir de lo recopilado en el trabajo de campo se propuso hacer un análisis de la *experiencia* educativa y formativa en general, y de los *sentidos* que las propias jóvenes atribuyen a su educación. Esta exploración se propuso, en primera instancia, dar lugar a un trabajo detenido sobre las trayectorias educativas de las jóvenes entrevistadas, que permitió ver diferentes caminos o rumbos posibles en su paso por el nivel secundario. Luego de eso, en un segundo momento, la intención estuvo en abordar la condición de posibilidad en la dedicación al estudio, desgranando los diversos factores que inciden en esa dedicación. Este último punto es el que será presentado a continuación.

Para comenzar, un factor que resulta fundamental a partir de los relatos y del análisis de las experiencias de las jóvenes tiene que ver con el *apoyo del entorno* en términos de aliento al estudio. Esto es reconocido por las propias jóvenes en primera persona, dando cuenta del modo en que lo educativo forma parte de un valor familiar y luego personal. El caso de Lucrecia² da cuenta de esto:

L: Yo creo que siempre pude por el apoyo de mi familia, y también de la familia de él [su pareja]. Siempre pude por eso (...) Por eso también estudio, porque si ellos [se refiere a sus padres y a su apoyo al momento del embarazo] no me apoyaban, tal vez tendría que haber dejado los estudios, pero no los dejé nunca (...) Mi mamá y mi papá me re apoyan, no quieren que deje de estudiar porque lo es todo ahora, hoy en día (...) Sí, lo es todo. Hoy en día si no tenés una profesión o algo, no sabemos cómo va a terminar.

E: ¿Para el trabajo, decís?

E: Sí, para el trabajo.

(Lucrecia, T2).

En el fragmento compartido puede verse la asociación que se hace entre las credenciales o logros educativos y la obtención de empleos. Esto demuestra que la educación tiene un lugar relacionado con la posibilidad de un futuro mejor en el imaginario de las jóvenes, en algunos casos, y potenciado por el valor que le otorga también su familia.

Algo importante sobre lo que detenerse tiene que ver con que muchas ocasiones este incentivo, que primero se nombró familiar, está en verdad relacionado a la opinión de las *madres*, de manera puntual. Se observó el modo en que las madres de las jóvenes son en muchos casos uno de los más grandes motores por los que éstas se deciden a continuar estudiando. La opinión de las madres aparece, entonces, en relación a la importancia de las elecciones de trayectorias, lo que se registra como una conciencia entre la parte femenina acerca de la

centralidad del trabajo y la autonomía. En la lectura reiterada de las entrevistas se repiten frases como la siguiente: “Mi mamá me incentivó a anotarme en el colegio” (Marcela, T2).

En algunos casos, este especial incentivo por parte de las madres se explica en las narraciones en tanto ellas mismas no tuvieron posibilidades de terminar sus estudios y desean que sus jóvenes hijas puedan hacerlo, con reconocibles valores de éxito. Esta transmisión intergeneracional se da en modo de *consejos* que parten de la experiencia previa de las mayores, buscando que no se repitan ciertos eventos propios en sus núcleos familiares (Castillo-Valencia, Jiménez Restrepo, Valdés Zambrano y Salazar, 2023).

Un segundo factor ligado a la posibilidad de estudiar para las jóvenes puede nombrarse en términos de *adaptaciones pragmáticas* que las mismas hacen para hacer el estudio posible. En la narración de las trayectorias y dedicaciones educativas, las jóvenes madres dan cuenta de adaptaciones de distinto tipo. Podemos encontrar decisiones en torno al cambio de turno de cursada, donde se observa que se elige preferentemente el turno noche. Esto permite pensar en adaptaciones que tienen que ver con el momento del día en que las jóvenes tienen la disponibilidad de tiempo. Ariana cuenta que lo que hizo fue cambiar de colegio al momento en que supo de su embarazo, motivada por la necesidad de disponer del turno noche para ajustar sus horarios y responsabilidades durante el resto del día. Dice:

Justito fue el último año [su embarazo], entonces mientras laburaba también terminaba el secundario, que lo hice de noche por eso (...) Yo iba a la tarde y me cambié a la noche para poder trabajar y poder hacerlo de noche.

(Ariana, T1).

También, adaptaciones que aparecen por la posibilidad de terminar el nivel secundario en programas de terminalidad educativa o de finalización de ciclo, los cuales buscan que las jóvenes finalicen los estudios que se vieron interrumpidos. La universalidad en el derecho a la educación, enmarcada en la obligatoriedad del nivel, ha dado lugar a estas políticas que ofrecen una alternativa curricular a las personas, tanto jóvenes como adultas.

Un tercer factor que funciona como facilitador de la continuidad educativa está relacionado a contar con un *lugar* para estudiar. A esto se suma la necesidad del *tiempo* para ello. La mención del tiempo y de la necesidad de éste se reitera en las entrevistas de las jóvenes, y se observa que su falta inaugura los discursos sobre la imposibilidad de hacer determinadas cuestiones. Una de ellas es, justamente, estudiar: ya sea de terminar el nivel medio inconcluso o de iniciar estudios posteriores. Sol, por ejemplo, da cuenta de *la cuestión temporal* en ambas entrevistas:

S: Sí, si me da la oportunidad, me gustaría estudiar algo.

E: ¿Qué tendría que pasar para que puedas estudiar por ejemplo?

S: Y, el tiempo. Un poco más de tiempo y acomodarme.

(Sol, T1)

S: Yo tengo interés [en estudiar algo más], el tema es que no tengo los tiempos.

E: ¿Y qué te gustaría?

S: Y ahora especialmente, no sé.

E: Y lo de los tiempos, ¿cómo es? ¿Qué sentís que te falta?

S: Tiempo, porque los nenes van al colegio, al jardín y yo los llevo, los traigo y a la mañana estoy con ellos. Y así, no tengo.

(Sol, T2).

Lo que se busca problematizar acá no es solo la cuestión de la necesidad del tiempo libre para estudiar, sino poder pensar esta existencia de algo así como el *tiempo justo* para hacerlo, del momento indicado. Para Marcela, como ejemplo, la pausa laboral por embarazo y maternidad de su primer hijo fue *la excusa y el momento* que aprovechó para retomar los estudios. Además, aparece en numerosos relatos la expresión de esperar a que los/as hijos/as sean más grandes para poder seguir ellas con sus proyectos (educativos y laborales). Se trata de sincronizar los momentos de estudio con las demandas del cuidado, entendiendo que estas van variando en intensidad. Ahora, sobre la cuestión del lugar para estudiar se hace referencia a las condiciones habitacionales propicias que permitan la tarea de estudiar. Es el hecho de tener un espacio propio -o momentáneamente propio-.

Ahora bien, además de estos factores que se recolectaron a través de las entrevistas, resulta igualmente importante considerar aquellos otros que se delinean como obstáculos o condicionantes. Una de las problemáticas que más se repite tiene que ver con la *virtualización de la educación*, o la *domesticación de lo escolar* (Dussel, 2021). En los testimonios esto estuvo relacionado específicamente a la interrupción del aula presencial por causa de la pandemia del COVID-19, pero puede ser pensado para la aparición de propuestas en línea en términos generales. En los relatos, las jóvenes dan cuenta de que la virtualidad fue, en reiteradas ocasiones, un problema en las trayectorias: sus experiencias se vieron dificultadas por la incapacidad de comprensión y de intercambiar en la modalidad asincrónica. Milena comparte:

E: ¿Sentiste que redefiniste tus planes por la pandemia? ¿Te dieron ganas de hacer algo que surgió del tiempo de la pandemia, del encierro, de dejar de hacer tus cosas?

M: No, la verdad que no. Me sacaron ganas de hacer cosas, eso sí. Por ejemplo, la virtualidad me sacó las ganas de seguir estudiando por un momento.

(Milena, T1).

En otros casos, los motivos por los que las jóvenes no tienen continuidad en la trayectorias educativas -tanto de nivel medio como posteriores- tienen que ver con la *necesidad económica* de salir a generar dinero -observando que el de sus parejas o familias no es suficiente-, a la vez que tienen la *necesidad de atender a los cuidados*, de estar disponibles en el hogar para poder resolver tareas cotidianas. Sobre las responsabilidades del cuidado y del “estar presente” para su hija, cuenta Marla:

Como yo trabajo en el día tendría que estudiar en la noche. Entonces ya está todo el día sin mí, porque está en el jardín y estoy trabajando. Y a la hora que yo estoy con ella, que es cuando sale del jardín hasta digamos para dormir, tampoco estaría porque estaría estudiando. Entonces no me vería en todo el día. Ese es el problema que tengo.

(Marla, T2).

Así, aparece en este relato el deseo de estar con su hija al momento que sale del jardín y la falta de tiempo para conjugar todo de manera realista. La necesidad de sostener tareas remuneradas y no remuneradas puede ser pensada en tanto actividad que entra en “competencia” con el tiempo posible para la atención de la escolaridad, que puede repercutir en las posibilidades de trayectoria educativa (Miranda, Martínez y Zaffaroni, 2013). De esta manera, la *falta de tiempo* se delineó como obstáculo, el cual es la contracara del *tiempo disponible* como factor posibilitador, presentado anteriormente.

Recapitulando, en las intervenciones aparece un enfrentamiento entre el deseo por formarse, por terminar sus estudios, y la imposibilidad de visualizarse lográndolo. Así, se sostiene que, en ocasiones, las jóvenes producen un *ajuste* desde aspiraciones para ellas poco concretables hacia proyecciones más posibles, dando cuenta de las *elecciones* que ellas hacen (Elías, Merino y Sánchez-Gerlbert, 2020). Se sostiene en este punto que persisten estereotipos generizados en las elecciones educativas y biográficas, que dan cuenta de aspiraciones

sesgadas por el género, que en ocasiones deben adecuarse mediante estrategias adaptativas según las posibilidades materiales y simbólicas, y que desencadenan, en fin, trayectorias erráticas y feminizadas (Roberti, Martínez y Jacinto, 2024).

Se puede sostener que la socialización de las jóvenes, en lo que se refiere a los roles deseados para las mujeres, sigue influyendo en las aspiraciones educativas y profesionales de estas (Chesters, 2022). Un análisis enmarcado en la perspectiva de género se vuelve fundamental para atender a los mecanismos institucionales por los que las desigualdades se *cristalizan* en mandatos y destinos socialmente esperados para varones y mujeres (Millenaar, 2018). Dichas estas primeras cuestiones generales, se pasa ahora a las conclusiones.

Conclusiones

Pese al crecimiento de los últimos años tanto en la matrícula como en la terminalidad, en el nivel secundario de Argentina persisten problemas de abandono y retraso. Se observa una escena conformada por un aumento de la cobertura, pero con situaciones de *dilación, deserción o abandono* que están marcadas por los sectores sociales de donde provienen los y las estudiantes (Martínez, 2018). En el panorama nacional se detecta que los y las jóvenes que tienen mayores tasas de abandono son los de los sectores más vulnerables, lo que se entiende por la necesidad de ser un aporte más en el hogar de origen.

Dando el análisis de las dimensiones subjetivas de la desigualdad (Saraví, 2015), se entiende que toda experiencia social está condicionada desde su inicio por los constreñimientos y oportunidades que impone el posicionamiento estructural de los individuos. Así, los componentes de la desigualdad se analizan junto a las nociones de itinerario y de trayectoria, para comprender y analizar las “rutas de vida” que siguen los sujetos en el curso de su desarrollo biográfico. Así, hablando aquí del curso educativo, se ve como este está construido por elecciones y decisiones, pero principalmente determinadas por las estructuras sociales, educativas, laborales y las políticas públicas.

Estas cuestiones relativas a las restricciones resultan interesantes para la propia investigación en tanto permiten analizar las biografías de las jóvenes mujeres en un juego con las probabilidades dadas por el contexto, reconociendo ciclos de acumulación de desventajas a lo largo del curso de vida y la manera en que se comprometen las aspiraciones y proyecciones a partir de las limitaciones materiales y simbólicas.

Así, se analiza la desigualdad y la capacidad de agencia de las jóvenes mujeres buscando hacer un análisis de la experiencia juvenil, de carácter multidimensional, indagando acerca de distintos factores que hacen a las situaciones particulares. Esto supone reconocer cuestiones aledañas como son los apoyos familiares, el acceso a programas estatales y las estrategias familiares de supervivencia en tiempos de crisis, entre otras. Supone entender la multidimensionalidad de la desigualdad, observando la manera en que se superponen los ejes de la desigualdad.

Ante lo expuesto, cabe decir que no es posible proponer un solo factor como el determinante de las situaciones de interrupción escolar o educativa, sino que forma parte de un proceso donde intervienen múltiples factores. Así, se observó la incidencia de la falta de tiempo, de un lugar propicio, de la virtualidad y la brecha digital, y de la alta demanda de cuidados. Por otro lado, lo mismo cabe decir para los casos de jóvenes con mayores logros en términos educativos: puede verse que la posibilidad para esto es multifactorial. Entre las cuestiones destacadas, el apoyo del entorno se observa fundamental, en conjunto con la posibilidad de hacer adaptaciones y de contar con un espacio y tiempo propios para dedicar al estudio. En términos concretos, de lo sostenido en el presente artículo aparece la necesidad de que la oferta educativa contemple la variedad de horarios y la disponibilidad real de las jóvenes con cargas de trabajo remunerado y no remunerado altas. Es a partir de ello que se podrá entonces pensar en políticas que alienten al estudio y acerquen posibilidades concretas a las juventudes, para estas dar lugar y concreción a sus deseos y aspiraciones.

Referencias bibliográficas

- Capriati, A. J. (2015). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia*, 22(69), 131-150.
- Casal, J., Pareja, R. M. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, 1139-1162.
- Castilla, V. y Lorenzo, G. (2012). Emociones en suspenso: maternidad y consumo de pasta base/paco en barrios marginales de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social* (36), 69-89.
- Castillo-Valencia, M., Jiménez Restrepo, D. M., Valdés Zambrano, D. P. y Salazar, B. (2023). *Mujeres al oriente de Cali: Desigualdades al descubierto*. Rosario, Argentina: Universidad del Rosario.
- Chesters, J. (2022). Understanding the Persistence of Occupational Sex Segregation in German Labour Markets: How Gender Attitudes Shape Young Women's Occupational Aspirations. *Journal of Applied Youth Studies*, 5(1), 55-73.
- Corica, A. y Miranda, A. (2018). Gramáticas de la Juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina en Corica, A.; Freytes Frey, A. y Miranda, A. (Compiladoras) *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Corica, A. y Miranda, A. (2024). Revisando el vínculo entre juventudes, educación y trabajo en Miranda, A. y Corica, A. (comps). *Juventudes, Trabajos, Educaciones y Géneros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Dettano, A. (2020). Miradas y emociones sobre la maternidad desde la política social: las malas madres o las madres 'cachivas' en D'hers, V y Boragnio, A. (Comps.) *Sensibilidades y feminidades: mujeres desde una sociología de los cuerpos/emociones*. 1era Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Estudios Sociológicos Editora.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf
- Dussel, I. (2021). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Revista Scholé*, 6, s/n.
- Elías, M., Merino, R. y Sánchez-Gelabert, A. (2020). Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3), 27-46.
- Flores, R. L. y Guerrero, O. (2014). Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido en tensión. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (50), 27-42. ISSN: 1390-1249.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review* 100, Julio-Agosto.
- Martínez, S. (Comp.). (2018). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. Río Negro, Argentina: Publifadecs. Universidad Nacional de Comahue.
- Millenaar, V. (2018). Mujeres y varones: ¿caminos laborales diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género. En Martínez, S. (Comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. Río Negro, Argentina: Publifadecs. Universidad Nacional de Comahue.
- 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, R., Mayer, L., y Llanos Erazo,

- D. (Coords). *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Cuenca, Ecuador: Editorial Abya-Yala. Universidad Politécnica Salesiana. 1 era ed. ISBN UPS: 978-9978-10-209-1.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Informe preliminar: encuesta a directivos* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *La voz de las y los estudiantes sobre sus aprendizajes: informe de resultados* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/libro_la_voz_-_final_1.12.pdf
- Miranda, A., Martínez, S. y Zaffaroni, A. (2013). Formación para el trabajo: cambio social, sentidos del trabajo y educación secundaria en Hernández, A. y Martínez, S. (Coords.). *Investigaciones en escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 83-125). General Roca, Argentina: Publifadecs. FACE-UNCO.
- Murillo, S. (2003). Cara y cruz del cuidado que donan las mujeres en *Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado*. Vitoria-Gasteiz, España: Emakunde Instituto Vasco de la Mujer.
- OIT (2022). *Informe Tendencias mundiales del empleo juvenil 2022: invertir en la transformación del futuro de los jóvenes*. <https://www.ilo.org/es/publications/tendencias-mundiales-del-empleo-juvenil-2022-invertir-en-la-transformacion>
- Platero, R. L., Prieto Serrano, D. y Rambova (2013). Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional. *ENCRUCIJADAS Revista Crítica de Ciencias Sociales* (5), 44-52.
- Rea Ángeles, P., Montes de Oca Zavala, V. y Pérez Guadarrama, K. (2021). Políticas de cuidado con perspectiva de género. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista mexicana de sociología*, 83(3), 547-580. ISSN: 0188-2503/21/08303-02.
- Roberti, E., Martínez, S. y Jacinto, C. (2024). Nueve años después de la escuela técnica. Aspiraciones y expectativas de mujeres y varones en ciudades pequeñas. En Millenaar, V., Garino, D.; Roberti, E. y Jacinto, C. (Comps.). *Interpelaciones a la formación para el trabajo desde el género: Desigualdades, políticas y resistencias*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Rodríguez Enríquez, C. (2012). La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico? *Revista Cepal* (106), 23-36.
- Saraví, G. A. (2015). Capítulo 1. De la desigualdad a la fragmentación. *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México DF, México: FLACSO México – CIESAS.

Notas

1 Es un estudio realizado anualmente por el Ministerio de Educación de la Nación con el propósito de garantizar que las y los estudiantes cuenten con un espacio para dar cuenta de sus percepciones sobre la escuela, reflexionar sobre sus trayectorias educativas, su cotidianidad y sus aspiraciones de cara al futuro. Se inscribe en el Plan Nacional de Evaluación Educativa del período 2021-2022, acordado en el Consejo Federal de Educación por las autoridades educativas de las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución CFE N°- 396/2021). La encuesta aplicada en 2022 alcanzó 1.086 escuelas secundarias de las 24 jurisdicciones del país en la que participaron 58.968 estudiantes. La muestra, que se realizó de manera aleatoria, es representativa del conjunto de estudiantes de 5to./6to. año de la educación secundaria y de cada una de sus jurisdicciones.

2 Los datos fueron anonimizados por medio del uso de nombres ficticios. Cuando el textual que se comparte es un diálogo, se distingue a las interlocutoras utilizando las iniciales de los nombres ficticios de las entrevistadas y la letra “E” para referir a la entrevistadora.

Tipologías de las transiciones educativas intranivel superior de estudiantes que concurren a institutos superiores en las localidades de Bahía Blanca y Tandil. Una mirada descriptiva.

Typologies of intra-level higher education transitions among students attending higher institutes in the cities of Bahía Blanca and Tandil: a descriptive approach.

Maria Soledad Boquín

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

(CONICET), Argentina

solinaboquin@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-459>

 <https://orcid.org/0000-0002-9539-2400>

Recepción: 21 Febrero 2025

Aprobación: 18 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente trabajo propone una mirada descriptiva de las diversas Transiciones Educativas Intranivel Superior (TEIS) experimentadas por estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente y/o Técnica situados en las localidades de Bahía Blanca y Tandil, quienes migraron allí luego de su paso previo por otras propuestas no culminadas del nivel. A partir de los datos obtenidos mediante una encuesta, se presenta una caracterización sociodemográfica de este colectivo estudiantil. Seguidamente se exponen cuatro tipologías transicionales, las cuales consideran los siguientes aspectos de las TEIS a saber: cantidad de instituciones educativas previamente transitadas, frecuencia temporal, secuencialidad institucional y la continuidad/discontinuidad entre las áreas disciplinarias de las carreras anteriormente cursadas y las de aquellas en donde las y los estudiantes se encontraban insertos/as al momento de administración de este instrumento.

Palabras clave: **transiciones educativas, nivel superior, universidad, institutos superiores.**

Abstract

This study offers a descriptive analysis of the diverse Educational Transitions within the Higher Education Level (TEIS) experienced by students from Teacher Training and/or Technical Institutes located in the cities of Bahía Blanca and Tandil. These students migrated to these institutions after leaving other higher education programs unfinished.

Based on the data obtained through a survey, a sociodemographic characterization of this student group is presented. Subsequently, four transitional typologies are outlined, taking into account the following aspects of TEIS: the number of previously attended educational institutions, temporal frequency, institutional sequentiality, and the continuity/discontinuity between the disciplinary areas of previously pursued programs and those in which the students were enrolled at the time this instrument was administered.

Keywords: **educational transitions, higher education, university, higher education institutes.**

Introducción

Cuando las y los¹ estudiantes pasan de un nivel educativo a otro transitan por procesos de adaptación y son interpelados/as a re-aprender roles institucionales lo que conlleva modificaciones subjetivas, socio-familiares, curriculares, organizaciones, pedagógicas y de ubicación espacio temporal.

En la mayoría de los sistemas educativos de América Latina estos pasajes se encuentran normativamente encuadrados siendo que, en los últimos 20 años, dentro de las agendas gubernamentales comienzan a tener presencias políticas educativas tendientes a la operativización de propuestas de acompañamiento de estos procesos transicionales que hacen foco en las trayectorias educativas que van desde la escuela secundaria hacia el nivel superior como así también al interior de este último.

Argentina estructura su oferta educativa de nivel superior bajo un sistema dual donde las propuestas académicas se desagregan en dos opciones: carreras universitarias, por un lado, y las ofrecidas por los Institutos Superiores de Formación Docente o Técnica (ISFD/T en adelante), por el otro (Ley de Educación Superior N° 24.521/1995 y modificatorias). En el marco de este ordenamiento binarizado, suele considerarse a la universidad como propuesta formativa hegemónica en detrimento de los ISFD/T convivientes en el nivel. Desde su configuración sociohistórica, en la época de la colonia, como ámbito de formación y sociabilidad de las élites políticas y culturales (Buchbinder, 2005), se convirtió, poco a poco, en una instancia clave en la promoción social de las clases medias y, más lentamente, de los sectores populares. Desde ese entonces, el formato universitario se ha constituido en el principal referente de la posibilidad de continuidad educativa postsecundaria para determinados sectores juveniles. Distinta fue la génesis de los ISFD/T al recorrer un largo, complejo y zigzagueante camino hasta llegar a instalarse en el mencionado nivel (Boquín, 2018). Si bien desde sus orígenes surgen como ofertas educativas para un público que quedaba al margen de la universidad, investigaciones recientes postulan su existencia como tendiente hacia mayores niveles de democratización educativa, a la vez que se asocian a procesos de acceso diferenciado al interior de este nivel (Álvarez y Dávila, 2005; Sigal y Wentzel, 2005; Suasnábar y Rovelli, 2016).

Una vez instalado el estudiantado en el nivel superior, ya sea en formatos universitarios y/o en ISFD/T, este suele experimentar avances, retrocesos y tiempos de espera, los que en algunas ocasiones motorizan “bifurcaciones” (Panaia, 2013, p. 33) hacia otras propuestas académico-educativas. Tinto (2012) afirma que, entre un tercio y la mitad de los/as estudiantes de las universidades norteamericanas, cambian de carrera al menos en una oportunidad, por lo que propone la noción de persistencia universitaria. Aquí, cobra especial importancia el análisis de las mudanzas que algunos/as estudiantes llevan adelante al abandonar un primer nodo de formación académico para continuar en otro/s (ya sea en las mismas o diferentes áreas e instituciones) perteneciente/s al sistema. Este autor sostiene que, en el marco de estos pasajes, algunos/as jóvenes optan por buscar alternativas institucionales que se ajusten mejor a sus necesidades, dirigiéndose hacia programas educativos más flexibles, como propuestas en línea o educación a distancia, brindando la oportunidad de adaptar su horario y ritmo de estudio. Otros/as prefieren optar por instituciones educativas más pequeñas o especializadas, que ofrecen un ambiente más personalizado y cercano, donde puedan recibir mayor acompañamiento (Boquín, 2019).

En el presente artículo se propone un abordaje descriptivo de la multiplicidad transicional experimentada por estudiantes que se encontraban instalados/as en ISFD/Ts. de las localidades de Bahía Blanca y Tandil provincia de Buenos Aires, quienes migraron allí luego de su paso previo por otras propuestas de nivel superior no culminadas². La sinuosidad de estos avances, retrocesos, tiempos de espera y apuestas de continuidad educativa trastocó sus múltiples órdenes vitales delimitando nuevas trayectorias socioeducativas, familiares, institucionales y laborales. En esta ocasión³, se presenta una caracterización sociodemográfica de este grupo estudiantil junto a cuatro tipologías transicionales educativas intranivel superior experimentada por este

colectivo que se encontraba transitando por los ISFD/Ts. de las arriba mencionadas localidades a saber: ISFD3, ISFT191, ISFDyT166, ISFT75 e ISFDyT10.

A partir de la administración de una encuesta a estudiantes que se encontraban cursando durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024, en los dos últimos años de los profesorados (tercer y cuarto año) y las tecnicaturas (segundo y tercer año) en las instituciones arriba mencionadas, se obtuvo información⁴ que permitió clasificar y agrupar la diversidad de transiciones educativas intranivel superior (TEIS en adelante), desde otras carreras y/o instituciones hacia los ISFD/Ts, que formaron parte de esta investigación.

A partir de lo anteriormente expuesto, se pensó la siguiente estructuración del artículo. Inicialmente se presenta una caracterización sociodemográfica del estudiantado que formó parte de este estudio en donde se tuvieron en cuenta las siguientes variables: género, edad, composición familiar, principal aportante del sostenimiento de sus viviendas, recepción de becas y/o subsidios derivados de programas socio-educativos, situación laboral e implicación de movilidad geográfica interurbana para estudiar en el nivel superior. A continuación, se presentan cuatro tipologías transicionales educativas intranivel superior las que tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: cantidad de instituciones transitadas previas a la inserción en los ISFD/Ts. de estudio, frecuencia temporal, secuencialidad institucional y la continuidad/discontinuidad entre las áreas disciplinares de las carreras transitadas anteriormente y las de aquellas que se encontraban cursando en los ISFD/Ts. al momento de administración de la encuesta. Para finalizar, se proponen una serie de reflexiones que se espera, motoricen la continuidad de esta investigación.

1. Caracterización sociodemográfica de las y los estudiantes que realizaron TEIS

Teniendo en cuenta la matrícula oficial inicial total de los dos últimos años de los profesorados y tecnicaturas dictadas en los cinco ISFD/Ts. que formaron parte de este estudio se observa que aproximadamente 2 de cada 10 estudiantes manifestaron haber realizado TEIS.

Con respecto al género autopercibido, mayoritariamente este grupo se identifica con el femenino (71%). Esto se condice con los datos suministrados por las autoridades de cada ISFD/T de estudio con respecto a la matrícula circunscripta a los dos últimos años de estas propuestas educativas, ya sean profesorados y tecnicaturas, en donde el 78% de esta población estuvo compuesta por mujeres.

Este colectivo estudiantil se encuentra mayoritariamente (76%) en el rango etario que va desde los 18 a los 29 años (Gráfico N°1). Este dato indica que las TEIS fueron experimentadas, mayormente, por estudiantes jóvenes quienes las vivenciaron dentro de la última década. En este punto cabe aclarar que la mayoría de los/as encuestados/as (91%) comenzaron a estudiar en el nivel superior al año siguiente de su egreso de su escuela secundaria manifestando, sólo una minoría (3%), haber tenido como máximo 2 años de atraso académico en sus trayectorias por el nivel secundario.

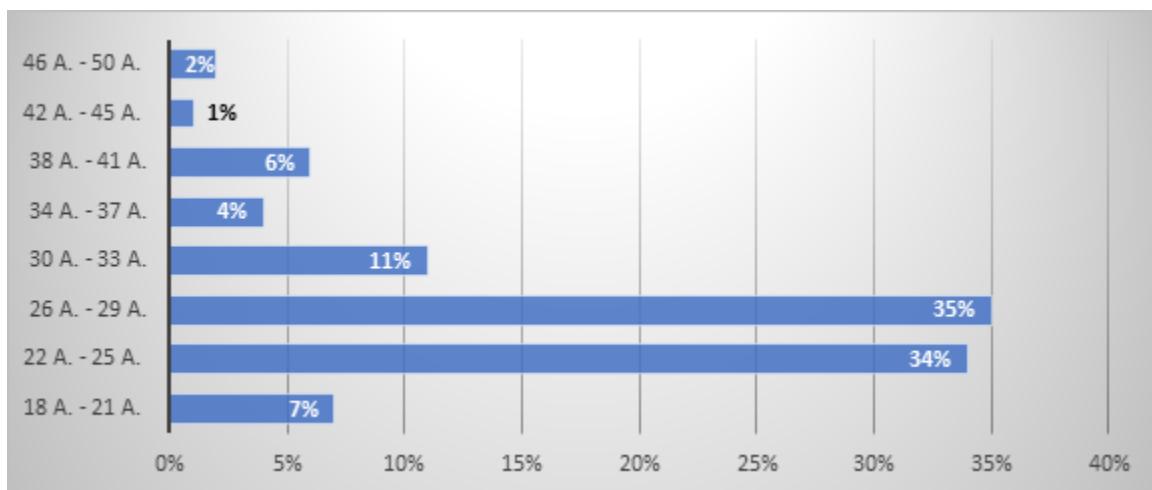


Gráfico N° 1.

Franjas etarias de estudiantes que manifestaron haber realizado TEIS

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto al grupo convivencial el 75% de las y los estudiantes comparten su vivienda con otros/as a saber: compañeros/as, parejas, miembros de la familia nuclear y/o extendida e hijos (Gráfico N° 2). El 76% de los/as estudiantes encuestados/as manifiesta no tener hijos/as a cargo y un 15% de quienes maternan/paternan conviven con sus parejas.

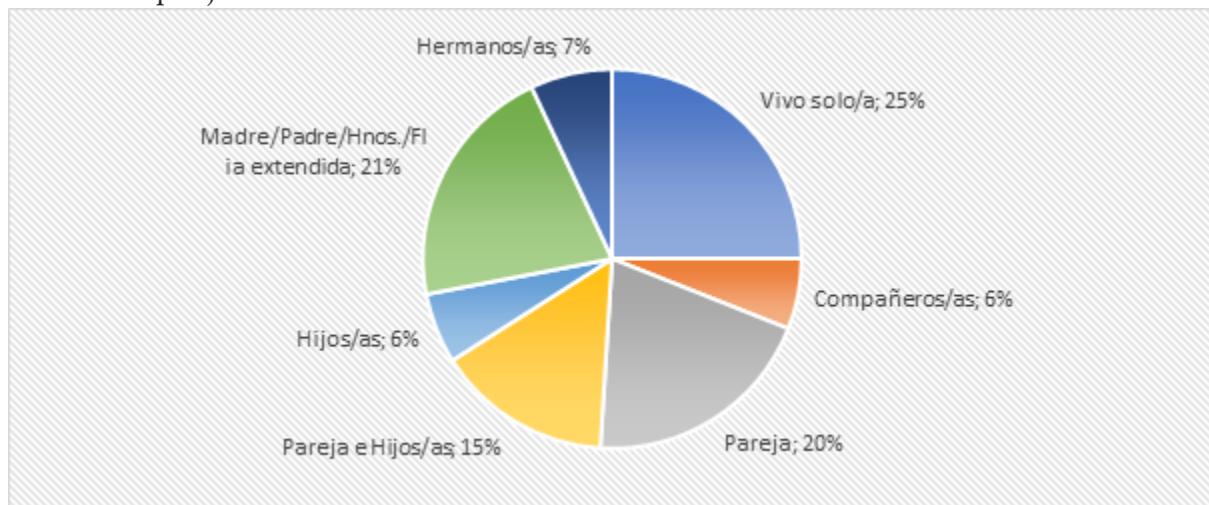


Gráfico N° 2

Grupo convivencial de estudiantes que manifestaron haber realizado TEIS

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto al/la mayor aporte del sostenimiento de sus viviendas y gastos de estudio, 5 de cada 10 estudiantes reconoce a sus figuras parentales (padre, madre, pareja de madre y/o padre) independientemente que convivan con ellos/as. Un 24% se identifica como principal sostén mientras que otro 20% vincula este rol a sus parejas convivenciales (Gráfico N° 3).

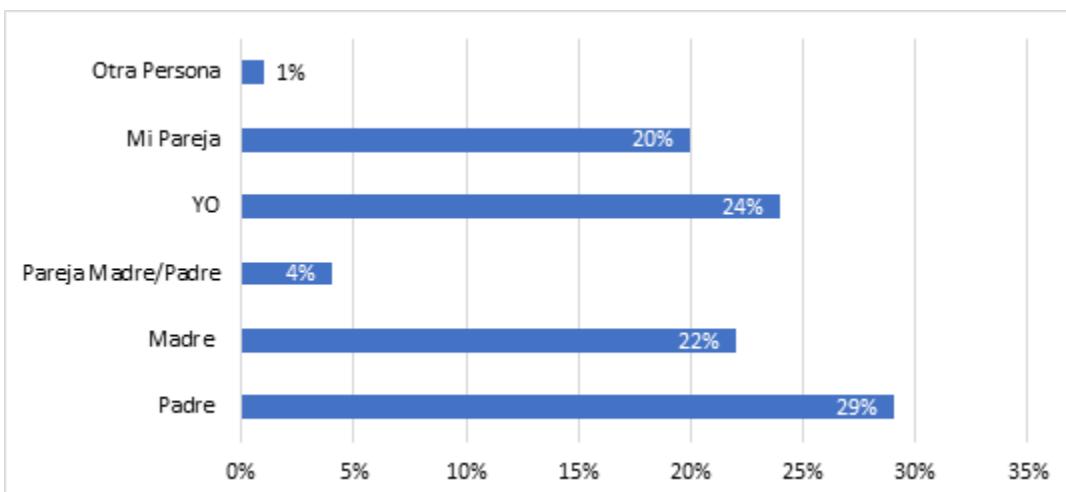


Gráfico N° 3

Mayor aportante del sostenimiento de las viviendas de estudiantes que manifestaron haber realizado TEIS

Fuente: Elaboración Propia

Dentro de la categoría subsidios socio-educativos gubernamentales, 3 de cada 10 estudiantes encuestados/as manifestó recibir algún tipo de asistencia estatal y/o becas. Este grupo beneficiario mayoritariamente se encuentra incluido dentro del plan PROGRESAR⁵ (Gráfico N° 4).

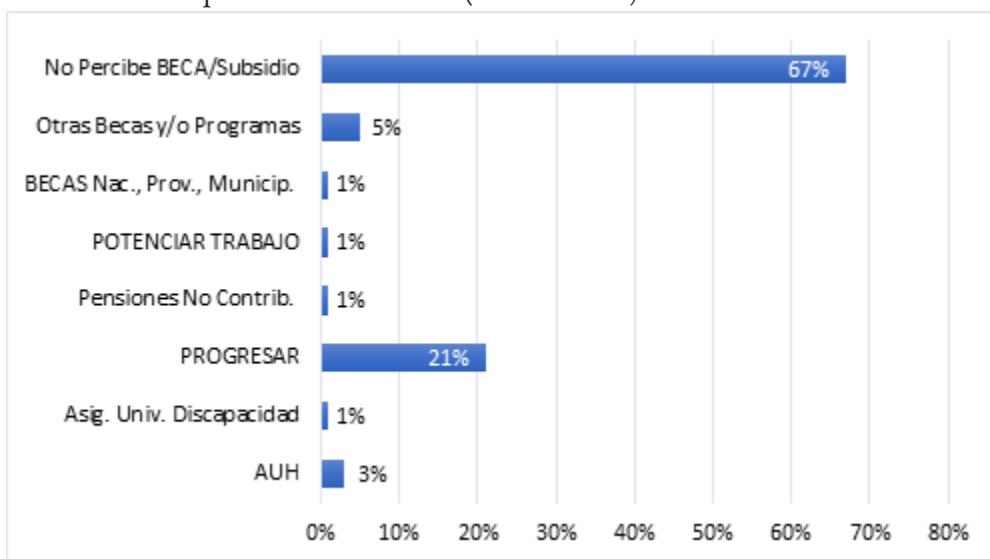


Gráfico N° 4

Percepción de Becas y/o Subsidios Gubernamentales por estudiantes que manifestaron haber realizado TEIS

Fuente: Elaboración Propia

En lo que concierne a la combinatoria de estudio y trabajo, 8 de cada 10 estudiantes encuestados/as (84%) refirió tener una Situación Laboral Activa (SLA en adelante). En este sentido al 79% que se encontraba trabajando al momento de ser encuestado/a se le adiciona un 5% que manifiesta encontrarse en búsqueda laboral.

Dentro del grupo trabajador el 65% se encontraba en condiciones de informalidad en empleos privados (44%) y como cuentapropistas (42%), en donde sólo una minoría (11%) manifestó trabajar entre 35 y 45 horas semanales. En el marco de estas combinatorias estudio/trabajo los destinos económicos⁶ de las remuneraciones

laborales percibidas y/o a percibir por este grupo de jóvenes en SLA (Trabajan y/o Buscan) se presentan en el Gráfico N° 5.

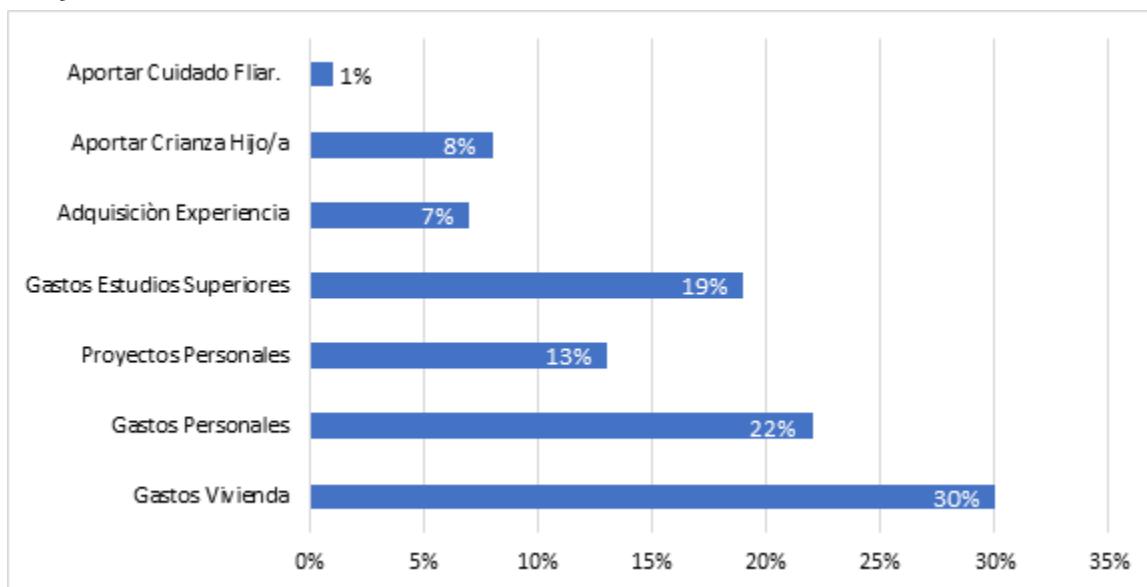


Gráfico N° 5

Destinos Salariales y Motivos para Trabajar/Buscar Trabajo referidos por estudiantes, con SLA, que manifestaron haber realizado TEIS

Fuente: Elaboración Propia

Tal como se observa en el Gráfico N° 5 el mayor porcentaje (30%) de estos destinos salariales se dirigen/ dirirían hacia gastos de vivienda (alquiler, servicios, comida, etc.). Seguidamente aparece un 22% que se destina/destinaría hacia gastos personales (traslado, ropa, salidas etc.) y un 19% que se circunscribe a cuestiones vinculadas con el sostenimiento económico de los estudios superiores en los que se encontraban insertos/as en el momento de administración de la encuesta a saber: traslados, photocopies, conexión a wifi, etc.

Por último, interesó conocer sobre los desplazamientos geográficos interurbanos que este grupo de estudiantes llevó adelante en el marco de sus trayectorias en el nivel superior, las que incluyeron TEIS. Las y los estudiantes que dejan atrás sus ámbitos hogareños que compartían con su familia nuclear, junto con las dinámicas cotidianas que delimitaban sus prácticas hasta ese entonces fue considerado, para este estudio, un aspecto significativo. Al producirse este traslado voluntario, enfrentan procesos de cambio que las y los interpelan a desenvolverse en nuevos espacios sociales ya sean institucionales y residenciales (Boquín y Miralles, 2024).

Con respecto a este tema casi un tercio (29%) de las y los estudiantes encuestados/as manifestó haberse mudado de su localidad de origen para comenzar a transitar por alguno/s de los nodos de formación académica del nivel, ya sean los antecesores a la radicación en los ISFD/Ts. que formaron parte de esta investigación o estos últimos. Dentro de este grupo sólo un 5% manifestó haberse trasladado para estudiar hacia otras localidades diferentes a las de Bahía Blanca y Tandil, previamente a radicarse en las mencionadas urbanizaciones en donde se encontraban cursando en los ISFD/Ts que formaron parte de este estudio al momento de administrarse la encuesta.

2. Trayectorias Estudiantiles y Tipologías Transicionales Educativas Intranivel Superior

Este grupo de estudiantes que realizaron TEIS, instalados/as en los ISFD/Ts. que formaron parte de esta investigación, proviene mayormente de establecimientos educativos secundarios de gestión estatal (88%) y manifiesta no haber tenido atraso académico en tanto repitencias y/o abandonos en su escolaridad media (91%).

A partir de los datos proporcionados por este colectivo se llevaron adelante ejercicios metodológicos cuantitativos que permitieron la elaboración de cuatro tipologías transicionales teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Cantidad de carreras transitadas por el/la estudiante previamente a la inserción en los ISFD/Ts. de estudio dando lugar a *TEISSimples o Complejas*.
2. Duración temporal de los trayectos por el nivel superior en donde se inscribieron estas TEIS. Dentro de esta variable se consideró oportuno diferenciar los períodos temporales totales desde el egreso de estos/as estudiantes de su escuela secundaria hasta su inserción en los ISFD/Ts. de estudio, por un lado, y por el otro se tuvo en cuenta el tiempo transcurrido desde que abandonaron el único/último nodo de formación académica hasta migrar hacia el ISF/T en el que se encontraban cursando al momento de la administración de la encuesta.
- A. Fue así que dentro del primer grupo las tipologías se agruparon *TEISCortas, Intermedias y Prolongadas*.
- B. En el segundo grupo se dividieron en *TEIS Inmediatas o Con Tiempos de Espera*.
3. Direccionalidad de la cadena institucional transicional por la que atravesaron estos/as estudiantes. Para agrupar estas cadenas y/o flujos institucionales se tuvo en cuenta el orden de los tipos de instituciones por los que transitaron estos/as estudiantes, a saber: propuestas universitarias o propuestas en ISFD/T de la primera, segunda, tercera y cuarta carrera⁷, previamente a la inserción en los ISFD/Ts. que formaron parte de este estudio. Fue así, que a partir de un primer ejercicio metodológico, que arrojó 10 cadenas direccionales de transiciones institucionales (I-I, U-I, U-I-I, I-I-I, I-U-I, U-U-I, I-I-I-I, U-U-U-I, U-U-I-I, U-I-I-I y U-U-I-I-I) se consideró oportuno subagruparlas en dos tipologías a saber: *TEIS I/I-I* por un lado, en donde se consideró aquellos pasajes que únicamente involucraron tránsitos previos por Institutos Superiores y por el otro, *TEISU/I-I* en tanto transiciones que implicaron trayectos por instituciones universitarias, situados estos formatos, en algún lugar de la cadena institucional previo a la instalación en los ISFD/Ts. de estudio.
4. Continuidad/Discontinuidad de áreas disciplinarias en donde se inscriben las carreras anteriores y la transitada en los ISFD/Ts. que formaron parte de este estudio. A partir de la multiplicidad de carreras cursadas previamente en nivel superior se realizó un ejercicio metodológico que las agrupó en 11 áreas disciplinarias lo cual permitió establecer su vinculación/No vinculación con las áreas en donde se inscriben los Profesorados y Tecnicaturas de los ISFD/Ts. en los que se encontraba inserto este grupo estudiantil al momento de la aplicación de la encuesta.

2.1. TEIS Simples o Complejas

De acuerdo con la cantidad de carreras transitadas, sostenidas por al menos un cuatrimestre en el nivel superior por el/la estudiante, antes de instalarse en el ISFD/T de estudio las TEIS se dividen en Simples o Complejas. Las primeras implicaron la permanencia en una carrera y/o nodo de formación académico previo al pasaje hacia el ISFD/T que formó parte de esta investigación. Las segundas involucraron tránsitos por dos o más carreras y/o nodos de formación antes de migrar hacia el ISFD/T de estudio.

Tabla N° 1
TEIS Simples y Complejas

TEIS Simples/ Complejas	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>Frecuencia Relativa en %</i>
TEIS Simples	235	75%
TEIS Complejas	77	25%
Total	312	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Según la información suministrada en la Tabla N°1, casi 8 de cada 10 TEIS fueron Simples, en donde el 75% de las y los estudiantes encuestados/as sólo transitaron previamente por una carrera y/o nodo de formación académico antes de insertarse en el ISFD/T de estudio.

Estos pasajes previos monovalentes resultaron darse en mayor medida en estudiantes: jóvenes, varones y sin hijos/as. Dentro del grupo de estudiantes trabajadores/as tuvieron mayor presencia aquellos/as que manifestaron revestir condiciones de informalidad laboral. En cambio, en la porción minoritaria correspondiente a las TEIS Complejas se observa una mayor presencia de estudiantes: mujeres, mayores de 30 años, trabajadores/as formales, con niveles educativos maternos medios y altos siendo, este grupo, en mayor medida, no receptor de becas y/o subsidios gubernamentales.

2.1.1. TEIS: Cortas, Intermedias o Prolongadas

Teniendo en cuenta la duración temporal de las trayectorias académico-educativas en el nivel superior conjuntamente con las TEIS llevadas adelante por este grupo estudiantil, estas se dividen *Cortas, Intermedias o Prolongadas*. Aquí se tuvo en cuenta el período temporal total desde que comenzaron a estudiar su única/ primera carrera en el nivel superior hasta que se insertaron en el ISFD/T de estudio.

Si se observa la Tabla N°2, casi la mitad de este grupo estudiantil (46%) manifestó haber realizado *TEIS Intermedias* en el marco de un lapso temporal que va de entre 6 a 10 años, en donde sus trayectorias por el nivel superior involucraron pasajes desde otra/s institución/es del nivel hacia su radicación en el ISFD/T de estudio. Porcentualmente le sigue un tercio (30%) de las y los estudiantes encuestados quienes manifestaron haber realizado *TEIS Prolongadas* en el marco de períodos temporales que duraron entre 11 y 20 años en donde sólo una minoría (5%) realizó su/s pasaje/s en períodos que van más allá de los 21 años correspondiendo este subgrupo a una franja etaria minoritaria de estudiantes mayores de 41 años de edad. Por último, sólo 2 de cada 10 estudiantes (19%) realizó su/s TEIS dentro de un período temporal corto que abarcó hasta 5 años.

Tabla N° 2
TEIS Cortas, Intermedias y Prolongadas

TEIS Cortas, Intermedias y Prolongadas	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>Frecuencia Relativa en %</i>
TEIS Cortas	60	19%
TEIS Intermedias	144	46%
TEIS Prolongadas	108	35%
Total	312	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Las *TEIS Cortas* se dieron mayormente en estudiantes: jóvenes de hasta 29 años, sin hijos/as, con empleos informales y pertenecientes a familias con clímas educativos maternos medios y altos.

Las *TEIS Intermedias* contaron con cuotas más amplias de estudiantes varones a diferencia de las *TEIS Prolongadas* que aglutinaron mayor presencia de mujeres. En cuanto estas últimas fueron protagonizadas, en mayor medida, por estudiantes: con hijos/as y trabajadores/as formales.

Cabe destacar que a medida que aumenta el período temporal transitado en el nivel superior aumenta la edad cronológica de las y los estudiantes siendo que casi 6 de cada 10 estudiantes que realizaron *TEIS Prolongadas* son mayores de 30 años.

2.1.2. *TEIS: Inmediatas y Con Tiempos de Espera*

Dentro de la variable temporal, aparte de considerar el período total que conllevaron las trayectorias de estos/as estudiantes y sus consiguientes *TEIS*, se consideró significativo agruparlas según el tiempo transcurrido entre el abandono de la única/última carrera y la inserción en el ISFD/T de estudio. Fue así que, a partir de un ejercicio metodológico, se agruparon *TEIS Inmediatas o Con Tiempos de Espera* según consta en la Tabla N°3.

Las primeras (43%) están representadas por aquellos pasajes que tuvieron lugar en mismo o próximo ciclo lectivo contemplando un período de 12 meses entre el abandono de la carrera anterior y la migración e instalación en el ISFD/T de estudio.

Un tercio de la muestra (33%) manifestó que las *TEIS* conllevaron tiempos de espera de entre 1 a 3 años en los cuales las y los estudiantes manifestaron encontrarse inactivos/as en materia académica, aunque, mayormente, activos/as en el ámbito laboral. Por último, una minoría del 24% extendió sus pausas por más de 3 años de espera antes de ingresar al ISFD/T de estudio.

Tabla N° 3
TEIS Inmediatas y Con Tiempos de Espera

TEIS Inmediatas/Con Tiempos de Espera	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa en %
TEIS Inmediatas	134	43%
TEIS con Tiempos de Espera		
TEIS con Tiempos de Espera de entre 1 y 3 años	103	33%
TEIS con tiempos de Espera de más de 3 años	75	24%
Total	312	100%

Fuente: Elaboración Propia.

A fin de caracterizar social, familiar, laboral y económicamente estas *TEIS*, a medida que se acorta el período temporal entre el abandono de la/s carreras anteriores y la instalación en los ISFD/Ts, en las *TEIS Inmediatas* prevalece: la franja estudiantil joven (de hasta 29 años), con hijos y receptores/as de becas y/o subsidios gubernamentales. En cambio, cuando se alargan las pausas y/o tiempos de espera entre el nodo de formación anterior y el actualmente sostenido, consecuentemente aumenta la edad cronológica de las y los estudiantes (mayores de 30 años) y la cantidad de estudiantes con hijos/as. En las *TEIS Con Tiempos de Espera* es mayor la presencia de estudiantes no receptores/as de becas y/o subsidios derivados de programas socio-educativos y, en consonancia, este subgrupo se encuentra en condiciones laborales formales. Con respecto al género, en las *TEIS con Tiempos de Espera de entre 1 a 3 años* existió mayor presencia de varones y en las que conllevaron pausas mayores a 3 años las mujeres fueron mayoría (83%).

2.2. TEIS según Cadenas Institucionales U/I-I – I/I-I

Tal como se adelantó al inicio de este apartado, para la construcción de esta tipología se tuvieron en cuenta las direccionalidades de los pasajes estudiantiles según los tipos de institucionales en los cuales se insertaron las carreras transitadas por estos/as estudiantes previamente a su instalación en los ISFD/Ts. de estudio. Para la construcción de estas cadenas transicionales se realizó un ejercicio metodológico en donde se tuvieron en cuenta el orden y las frecuencias institucionales⁸ de estos recorridos previos, ya sean por el mismo u otros ISFD/Ts. o por Universidades. Fue así que el procesamiento de los datos arrojó 10 cadenas transicionales según el flujo de los tránsitos institucionales antecesores

Tabla N° 4
TEIS según tipos de Cadenas Transicionales Institucionales

TEIS según tipos de Cadenas Transicionales Institucionales	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>Frecuencia Relativa en %</i>
1) U-I*	209	67%
2) I-I	54	16%
3) U-U-I	25	8%
4) U-I-I	11	3%
5) I-I-I	3	1%
6) I-U-I	3	1%
7) I-I-I-I	3	1%
8) U-U-I-I	1	1%
9) U-U-U-I	2	1%
10) U-U-I-I-I	1	1%
Total	312	100%

*La última I de la cadena que se encuentra resaltada negrita representa el ISFD/T en el cual se encontraban transitando las y los estudiantes al momento de administrar la encuesta.

Fuente: Elaboración Propia.

En la Tabla N° 4 se observa que la mayoría de las TEIS que llevó adelante este grupo fueron Simples en donde la cadena transicional institucional más frecuente fue “desde la Universidad hacia el ISFD/T” (U-I), representado por el 67% de estos pasajes. Aquí, cabe hacer mención que las instituciones de origen se circunscribieron mayormente a las universidades nacionales emplazadas en las localidades donde se llevó adelante este estudio a saber: la Universidad Nacional del Sur (UNS), la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), y, en menor medida, la Universidad Nacional Tecnológica Facultad Regional Bahía Blanca. Le siguen los pasajes I-I, desde otro ISFD/T hacia el ISFD/T de estudio (16%).

En cuanto a las mayores frecuencias dentro del grupo de *TEIS Complejas* aparecen las siguientes cadenas institucionales a saber: U-U-I (8%) y U-I-I (3%). El resto de los flujos direccionales que implicaron pasajes por 3 o más nodos de formación anteriores a la instalación en el ISFD/T de estudio fueron minoritarios.

Fue a partir de estas primeras aproximaciones que se decidió agrupar estas combinatorias direccionales de tipos institucionales transitados previamente en dos grandes grupos a saber:

- A. “U/I-I” en tanto TEIS que implicaron trayectos por instituciones universitarias en algún lugar de la cadena institucional previo a la instalación en los ISFD/Ts. de estudio. Estas representaron la tendencia mayoritaria en donde 8 de cada 10 transiciones estudiantiles (81%) revistieron este formato siendo que al interior de este grupo el 95% de estas transiciones tuvieron como nodo institucional antecesor un

formato universitario por lo que adoptarían una direccionalidad mayoritaria que fue “desde la universidad hacia el ISFD/T”. A continuación, en la Tabla N°5 se detallan las frecuencias de cada cadena transicional U/I-I.

Tabla N° 5
TEIS según Cadena Transicional Institucional U/I-I

Cadena de pasajes institucionales U/I-I	Frecuencia Relativa	Frecuencia relativa en %
U-I	209	83%
U-U-I	25	10%
U-I-I	11	4%
I-U-I	3	1%
U-U-U-I	2	1%
U-U-I-I	1	0,5%
U-U-I-I-I	1	0,5%
Total	252	100%

Fuente: Elaboración propia

A. “I/I-I” en tanto TEIS minoritarias (19%) que involucraron, únicamente, trayectos previos por otros ISFD/T que antecedieron la migración e instalación en los ISFD/Ts. de estudio. A continuación, en la Tabla N°6 se detallan las frecuencias de cada cadena transicional I/I-I.

Tabla N° 6
Transiciones Intranivel Superior según Cadena I/I-I

Cadena de pasajes institucionales I/I-I	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa en %
I-I	54	90%
I-I-I	3	5%
I-I-I-I	3	5%
Total	60	100%

Fuente: Elaboración Propia

Desde una perspectiva social, familiar, laboral y económica en las *TEIS según cadena U/I-I*, se observa una ligera mayor presencia de estudiantes varones. En estas combinatorias, se incrementa la cantidad de estudiantes: jóvenes, sin hijos, con empleos formales y sumergidos/as en entornos educativos maternos de niveles medios y altos. En cambio, en las *TEIS según cadena I/I-I* aumenta la cantidad de estudiantes: mayores de 30 años, con trabajos informales y receptores/as de becas y/o subsidios gubernamentales.

a. *TEIS según Continuidad/Discontinuidad entre áreas disciplinares de carrera/s anterior/es y las que se encontraban cursando estos/as estudiantes en los ISFD/Ts. que formaron parte de este estudio.*

A partir de la diversidad de carreras cursadas previamente por este colectivo estudiantil en el nivel superior, se decidió agruparlas en 11 áreas disciplinares⁹ con el fin de identificar las continuidades y discontinuidades en relación con las áreas de las propuestas académicas que transitaba este colectivo estudiantil en los ISFD/Ts. que formaron parte de esta investigación.

Como se observa en la Tabla N° 7 los mayores porcentajes areales se ubican en el campo de la Educación y la Enseñanza (27%), los que son seguidos por propuestas relacionadas con las Cs. Económicas y/o Administración (13%). En tercer lugar, aparecen aquellas carreras vinculadas con el campo de las Cs. De la Salud (11%) y las Cs. Sociales y Humanidades (11%).

Tabla Nº 7

Áreas Disciplinares de las carreras transitadas anteriormente por estudiantes que realizaron TEIS

Áreas Disciplinares de las carreras anteriormente transitadas por estudiantes que realizaron TEIS	Frecuencias Relativas en%
1. Cs. Jurídicas/Políticas.	8%
2. Cs. Económicas/Administración	13%
3. Cs. Biológicas	4%
4. Cs. Exactas e Ingenierías.	8%
5. Cs. De la Salud.	11%
6. Cs. De la Educación y Profesorados Disciplinares / Nivel / Modalidad	27%
7. Cs. Sociales y Humanidades	11%
8. Cs. Agropecuarias, Medioambientales y Cs. De la Salud Animal	8%
9. Cs. De la Computación	6%
10. Cs. De la Comunicación	1%
11. Artes	3%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración Propia

Ahora bien, una vez desagregadas en áreas, las formaciones inicialmente transitadas por este grupo de estudiantes, interesó conocer su vinculación con las de las propuestas ofrecidas por los ISFD/Ts. de estudio. Para esto y, a partir del ejercicio metodológico anterior, se decidió trasladar el mismo agrupamiento de las áreas disciplinares¹⁰ hacia los Profesorados y Tecnicaturas en los que se encontraban insertos/as al momento de la aplicación de la encuesta. De este modo, se identificó un 52% de continuidades entre las áreas disciplinares de las formaciones previas (en al menos una propuesta académica anterior) y las correspondientes a las formaciones que se encontraban cursando en estos institutos superiores.

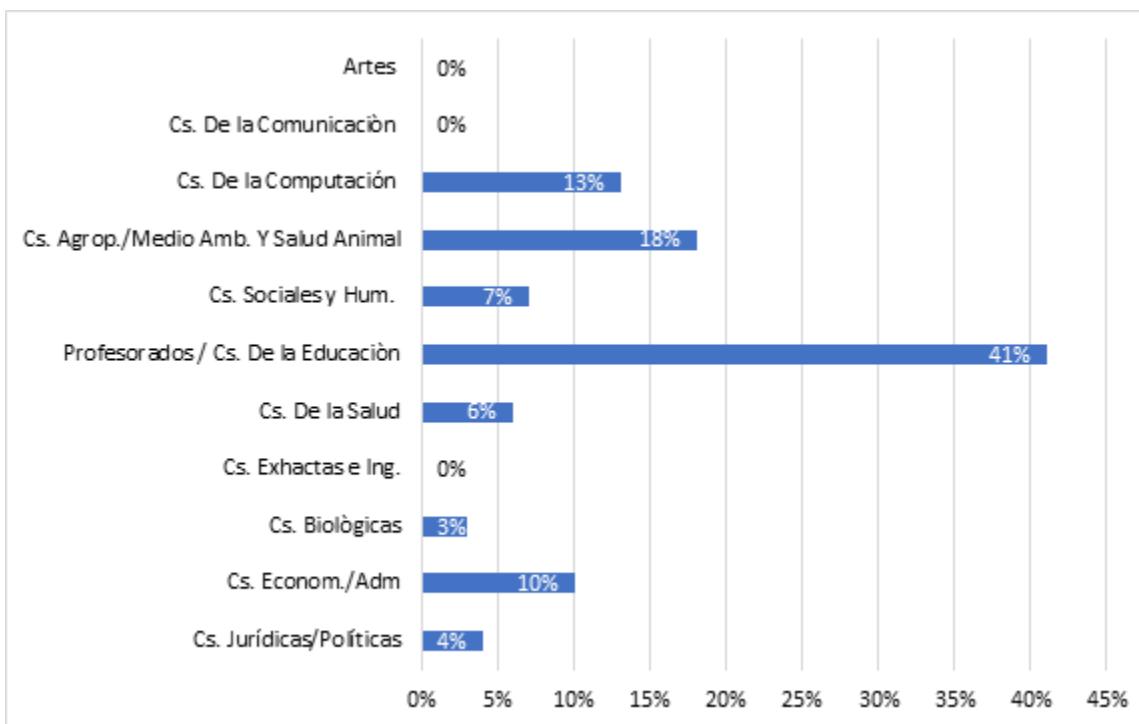


Gráfico Nº 6

Áreas disciplinares de continuidad entre las carreras anteriormente transitadas por estudiantes que realizaron TEIS y las que se encontraban cursando en los ISFD/Ts. de estudio

Fuente: Elaboración Propia

Teniendo en cuenta el Gráfico Nº6, se observa una tendencia mayoritaria (41%) de continuidad en el área de los Profesorados y/o carreras vinculadas a las Cs. De la Educación en donde se delimitan pasajes desde Profesorados y Lic. dictadas en la UNS y en la UNICEN (Sede Tandil) hacia Profesorados disciplinares, de nivel y modalidad (Inicial, Primario, Especial) enmarcados en los ISFD/T 3,10,166 como así también hacia la Tecnicatura en Psicopedagogía que se dicta en el ISFD/T 10.

Le sigue el área que agrupa a formaciones vinculadas con las Cs. Agropecuarias, Medioambientales y Salud Animal (18%) en donde carreras de alta demanda estudiantil regional como Medicina Veterinaria dictada en UNICEN (Sede Tandil) o Ingeniería Agronómica dictada en UNS y en la UNICEN (Sede Azul) tienen su continuidad en la Tecnicatura en Administración Agropecuaria que se dicta en el ISFT 75.

En el ámbito de las Cs. De la Computación (13%) aparecen pasajes desde las carreras de: Ingeniería en Sistemas (UNICEN- Sede Tandil), Lic. en Cs. De la Computación (UNS) o Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Aplicaciones Informáticas (TUDAI- UNICEN- Sede Tandil) hacia la Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software (ISFT 191) y la Tecnicatura Superior en Análisis, Desarrollo y Programación de Aplicaciones (ISFDT 166).

Dentro del grupo de las Cs. Económicas y Administración (10%) se pueden ubicar pasajes mayoritarios desde las carreras de: Lic. Economía, Lic. en Administración y Contador Público, que se dictan en la UNS y en la UNICEN (Sede Tandil), hacia Tecnicaturas en: Administración Contable Gestoría y Logística (ISFT 191), Administración Pública (ISFD/T 10) y Pymes (ISFT 75).

Al interior de las carreras vinculadas con las Cs. Sociales y Humanidades (7%) aparecen, con mayor frecuencia, transiciones desde Licenciaturas en: Historia, Letras, Turismo (UNS y UNICEN – Sede Tandil) y Psicología (UNLP) hacia Profesorados en Historia, Geografía y Lengua y Literatura (ISFD/T 10 e ISFD 3).

En el marco de las Cs. jurídicas (4%) estos pasajes estudiantiles estuvieron direccionados mayormente desde la carrera de Abogacía que se dicta en la UNS hacia Tecnicaturas en Régimen Aduanero y comercio exterior (ISFT 191).

En el área de las Cs. Biológicas las transiciones mayoritarias fueron desde Licenciaturas en: Biología, Oceanografía y Bioquímica que se dictan en la UNS y en la UNICEN (Sede Tandil) hacia Profesorados de Biología y Química radicados en el ISFD/T 10 y el ISFD 3.

Para finalizar, se observan discontinuidades areales que se circunscriben al campo de: las Cs. De la Comunicación, las Cs. Exactas e Ingenierías y las disciplinas artísticas.

Aportes para seguir reflexionando

Este grupo estudiantil, compuesto mayormente por jóvenes trabajadores/as informales, manifestó haber vivenciado sus TEIS como momentos decisivos (Giddens, 1997) que no pasaron desapercibidos en sus cursos de vida. Fue así que, a partir de la particular conjunción de motores decisionales abandónicos este colectivo fue interpelado a delimitar nuevos cursos de acción trascendentales respecto a su futuro académico, mediante un proceso reflexivo que tuvo en cuenta riesgos, incertidumbres y oportunidades.

A partir de ejercicios metodológicos cuantitativos este trabajo presenta cuatro tipologías de transiciones educativas intranivel superior, las que fueron pensadas en tanto “tipos ideales” (Weber, 2012) que pretenden ser creaciones conceptuales que acentúan unidimensionalmente rasgos considerados como esenciales de las TEIS. De esta forma estos fenómenos socio-educativos cobran una habitualidad teórica en el campo de los estudios sobre las transiciones educativas teniendo en cuenta de que en la empiria se venían manifestando de manera difusa, pasando desapercibidas por las comunidades educativas.

Entre los hallazgos destacados se identificaron tendencias predominantes de las TEIS en cuanto a: su simplicidad, la duración temporal de las trayectorias estudiantiles enmarcadas en lapsos de hasta 10 años (con pausas variables) y respecto de la direccionalidad mayoritaria de sus cadenas transicionales “desde la universidad hacia los ISFD/Ts.”. Por último, cabe destacar la relevancia de la continuidad de formaciones anteriormente transitadas en áreas de enseñanza y educación, las que encontraron sus correlatos en los diversos Profesorados (disciplinares, de nivel y modalidad) ofrecidos por los ISFD/Ts. que formaron parte de este estudio.

Sin duda estos hallazgos aportan información valiosa para comprender las estrategias que este colectivo estudiantil puso en marcha para continuar estudiando en el nivel superior. Pensar en líneas para la ampliación de procesos democratizadores del nivel implica identificar y comprender los factores que obstaculizan y/o vehiculizan el tránsito de los diversos grupos estudiantiles por los subsistemas que lo componen. Es así, que estos primeros aportes, de una investigación en curso, tienen la intención de contribuir en pos de la definición de políticas y programas educativos de acompañamiento a estos pasajes intranivel superior, teniendo este último eslabón del sistema educativo la particularidad de no ser obligatorio, aunque sí de revestir condición de derecho para las juventudes de nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Dávila, M. (2005). *La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano.
- 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. 28 al 30 Noviembre, 2018. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4680>
- Boquin, M. S. (2019). Contracultura universitaria. Miradas desde las expectativas juveniles en consonancia con tendencias migratorias hacia los Institutos Superiores. *II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública, democracia, derechos y Justicia Social UNICEN. Actas II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: Democracia, Derechos y Justicia social*, pp. 1324-1339. Disponible en: <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60>
- Boquin, M. S. y Miralles, B. (2024). Factores contextuales, socioinstitucionales y subjetivos que configuran las transiciones juveniles educativas inter e intra niveles educativos en la ciudad de Bahía Blanca. *Praxis Educativa*, 28(3), pp. 1-19. DOI: 10.19137/praxeducativa-2024-280312
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Península Ediciones.
- Panaia, M. (2013). Abandonar la Universidad: ¿decisión premeditada o imprevista? (pp. 21-66) En Panaia, M., *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sigal, V. y Wentzel, C. (2005). Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales (pp. 23-45) En Sigal, V. y M. Dávila (Coords.) *La educación superior no universitaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. I.. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-positões*, 27(3), pp. 81-104. DOI: 10.1590/1980-6248-2015-0010
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press. DOI: 10.7208/chicago/9780226804545.001.0001
- Weber, M. (2012). *The “objectivity” of knowledge in social science and social policy* (pp. 100-138). En H. H. Bruun & S. Whimster (Eds.), *Max Weber: Collected Methodological Writings*, Londres, Reino Unido: Routledge.

Notas

1 A lo largo de este trabajo se utilizará la doble asignación -femenino/masculino- para facilitar la lectura y pronunciación, asumiendo que el lenguaje tiene un carácter sexista y binario.

2 El presente artículo se encuadra dentro de una investigación doctoral titulada “Las transiciones estudiantiles desde la Universidad hacia los Institutos de Educación Superior como estrategias de continuidad en el nivel superior. Un estudio de casos en las ciudades de Bahía Blanca y Tandil”. En esta ocasión se propone una reflexión en torno a la construcción de tipologías TEIS de estudiantes que se encontraban transitando, en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024, por ISFD/T de las arriba mencionadas localidades.

3 Este trabajo tiene como base la ponencia titulada “Transiciones Educativas Intranivel Superior: una aproximación a las tipologías transicionales de estudiantes que concurren a institutos superiores en las localidades de Bahía Blanca y Tandil”. A partir de esta instancia preliminar se completaron y mejoraron los ejercicios metodológicos en base a los cuales se terminaron de conformar las cuatro tipologías presentadas en el presente artículo en el marco de una caracterización sociodemográfica de la muestra estudiantil.

4 Para llevar adelante el procesamiento de datos y análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Este paquete es un software para ordenadores personales de tipo modular destinado a realizar una variedad de análisis estadísticos.

5 El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar) es una política pública desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación. Fue creado a través del decreto 84/2014, con el propósito de mitigar las desigualdades sociales y económicas que dificultan el ejercicio del derecho a la educación. Fortalece las trayectorias de quienes buscan finalizar su educación obligatoria, formarse profesionalmente o estudiar una carrera de nivel superior.

Este programa está dirigido a jóvenes de 16 a 24 años y contempla poblaciones priorizadas para las cuales varían los requisitos de edad. Cuenta con cuatro líneas de becas: Progresar Obligatorio promueve la finalización de la educación obligatoria, e incluye una sublínea pensada para jóvenes de 16 y 17 años; Progresar Superior acompaña a estudiantes de institutos superiores y universidades; Progresar Trabajo se orienta a cursos de formación profesional; y Progresar Enfermería, a quienes cursen la carrera de enfermería en universidades y terciarios. Para más información dirigirse a: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/becasprogresar/institucional>

6 Es preciso aclarar que, si bien en el instrumento se brindaron como opciones preestablecidas una serie de destinos económicos de las remuneraciones laborales percibidas/a percibir por este grupo de jóvenes en SLA, con la posibilidad de respuesta múltiple (máximo 3 opciones) en orden de prioridades, en la tabla expuesta se tuvieron en cuenta las frecuencias porcentuales totales de cada opción.

7 En este punto es importante señalar que el procesamiento de datos arrojó como máximo cuatro carreras y/o nodos de formación académica anteriormente transitados por este grupo estudiantil antes de migrar hacia los ISFD/T que formaron parte de este estudio.

8 Cabe aclarar que sólo un 1% las y los estudiantes entrevistados manifestaron provenir, en tanto institución previa, del mismo ISFD/T en donde se encontraban cursando al momento de la administración de la encuesta.

9 Para la construcción de estos agrupamientos disciplinares, en tanto paquetes curriculares estructurantes de los nodos de formación académicos transitados por estos/as estudiantes previamente a la instalación de en el ISFD/T en cuestión, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios que indican cercanía entre los objetos de estudio de cada de estas propuestas de formación a saber: lenguajes especializados, teorías, metodología y conceptos como así también el protagonismo y demanda regional de algunas carreras que se dictan en las instituciones educativas de nivel superior que se encuentran en las localidades de Bahía Blanca y Tandil.

10 Aquí es oportuno indicar que, en pos de la ubicación de las propuestas académicas ofrecidas por las universidades como por los ISFD/Ts. se consideró una doble pertenencia areal. Según este criterio, por ejemplo, el profesorado de Biología se consideró perteneciente, conjuntamente, en el área de las Cs. Biológicas y en el área de los Profesorados disciplinares. De manera similar, la Tecnicatura en Administración Agropecuaria con una doble pertenencia al Área de las Cs. Económicas y Administración y al Área de las Cs. Agropecuarias.

Trabajar en las instituciones educativas. Una reflexión acerca de las condiciones institucionales y sus efectos

Working in educational institutions. A reflection on institutional conditions and their effects

Sandra Nicastro

Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/0081fs513>

nicastrosandra@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-460>

Recepción: 04 Abril 2025

Aprobación: 30 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

En este artículo se define el trabajo en términos institucionales y se reconoce la idea de condición institucional en el marco de tramas, lógicas y procesos que configuran los distintos fenómenos. Desde allí se analiza el potencial de sostén y apuntalamiento de esas condiciones en tanto suponen relaciones que funcionan de apoyo, de modelo, habilitando pasajes y transformaciones. Para ello, se desarrollan dos ejemplos que recuperan los testimonios de diferentes colegas sobre su trabajo en la orientación escolar y el asesoramiento pedagógico para ilustrar y problematizar las hipótesis planteadas.

Palabras clave: trabajo, condición institucional, organizaciones educativas.

Abstract

In this article work is defined in institutional terms and the idea of condition is recognized within frameworks, logics, and processes that shape institutional phenomena. From there, the potential for support and underpinning of these conditions is analyzed, as they involve relationships that function as support, as models, and that enable transitions and transformations. To this end, two examples are developed that reflect the testimony of some colleagues about their work in school guidance and pedagogical counseling to illustrate and problematize the hypotheses raised.

Keywords: work, institutional condition, educational organizations.

A modo de introducción

En los tiempos que vivimos entendemos oportuno y necesario enfatizar que el trabajo en las instituciones educativas supone, en cada uno de los roles y posiciones, contar con condiciones de diferente tipo que operen de sostén, apuntalamiento o soporte de los procesos institucionales y del trabajo de educar. Desde el encuentro entre colegas, la legitimidad y valor del lugar que se ocupa, la claridad respecto de la tarea que se lleva adelante, los recursos, las tradiciones que nos inscriben en relatos colectivos, los mandatos y expectativas sobre lo que se espera de la escuela y lo escolar, las miradas que se construyen epocalmente sobre el educar, quién, a quiénes, qué y los marcos políticos, entre otras cuestiones, ofician de ese modo.

De alguna manera, visibilizar la idea de condición y su cualidad de sostén, apuntalamiento o soporte no solo, permite hacer foco en los procesos ligados al trabajo en las instituciones educativas, sino también problematizar algunas ideas que, respondiendo a los mandatos de la época, se suponen obvias o naturales. Por ejemplo, la individualidad, la autorrealización y la competencia como principios, el presente desligado de las herencias y de los legados simbólicos, lo ilimitado como posible.

En este artículo presentamos nuestra posición teórica, epistemológica y política sobre cómo pensamos el trabajo en términos institucionales. A partir de allí, reconocemos la idea de condición en el marco de tramas, lógicas y procesos que configuran los fenómenos institucionales y analizamos el potencial de sostén y apuntalamiento que se despliega en algunos casos. Para ello, hacemos foco en dos ejemplos que recuperan el testimonio de diferentes colegas con respecto a su trabajo en la orientación escolar y el asesoramiento pedagógico para ilustrar y problematizar las hipótesis desarrolladas.

Pensar el trabajo institucional

Trabajar en las organizaciones institucionales es un asunto complejo que nos interesa comprender y analizar teniendo en cuenta la relación subjetiva de las/os sujetos con el trabajo¹. Tal como lo señala Coccoz (2021), recuperando hipótesis freudianas, el trabajo aporta al sujeto la posibilidad de lazo social insertándose en una experiencia con otras/os en ámbitos sociales, comunitarios, territoriales. Allí se abren oportunidades de encuentro, de mirada, reconocimiento, identificación sabiendo de los atravesamientos que estos procesos desencadenan.

De cara a esta reflexión, es clave reconocer los rasgos de la época, su lugar y expresión más o menos explícito en el tipo de subjetividades que produce y en los discursos circulantes que impregnán y dominan las lógicas sociales y las relaciones que configuran expectativas, mandatos y regulaciones ligadas al trabajo. Si hay algo que la relación subjetiva con el trabajo nos permite advertir, en tanto analizador de un proceso complejo, es la tensión que el lugar, la visibilidad y el respeto por lo singular supone. Esto transcurre en una época donde, como señala Alemán (2016):

El discurso capitalista que soporta el poder neoliberal no admite ninguna brecha, ninguna heterogeneidad inicial, se presenta con la potencia de representar todo y llevar todas las singularidades y las diferencias a la totalidad del circuito circular de la mercancía. (p.19)

Desde allí, algunas manifestaciones y vivencias específicas son el malestar, el sufrimiento, el placer, la autonomía; procesos resultantes, en parte, de la movilización subjetiva que supone trabajar. Además, esta relación y sus expresiones permiten visibilizar y problematizar el desfasaje entre la tarea -que encarna los propósitos que se persiguen- y las actividades concretas que las/os trabajadores llevan adelante para alcanzarla y la tensión entre el trabajo prescripto y el real.

En este punto, es clave reconocer que se trata de un desfasaje constitutivo que forma parte de todas las situaciones de trabajo y está ligado a razones de índole individual, colectiva, organizacional, institucional, política. Por un lado, es necesario tener en cuenta las tensiones que se presentan entre las dimensiones de la organización del trabajo que Dejours y Gernet (2014) entienden como:

La división de las tareas y el contenido del trabajo; la prescripción de los gestos y las posturas que desemboca en el modus operandis; la división de los sujetos por la jerarquía, los modos de comunicación y los vínculos de subordinación que organizan las relaciones entre los trabajadores. (p. 25)

Por otro lado, estos mismos autores reconocerán que en simultáneo “surgen inevitablemente disfuncionalidades, averías, imprevistos, de manera tal que el respeto escrupuloso de las prescripciones no permitiría alcanzar los objetivos si el trabajador no practicara desvíos o transgresiones” (p. 31). Es decir que las tensiones, las brechas y el desencuentro entre los diferentes componentes que forman parte de la dinámica del trabajo son esperables y resultan de relaciones nunca acabadas entre las prescripciones generales y las situaciones particulares; la definición de la tarea, su contenido específico y las modalidades habituales de dar respuesta; las posiciones institucionales, roles, responsabilidades y funciones específicas en el marco de una estructura jerárquica; la mayor o menor adecuación de espacios, tiempos y recursos; los discursos circulantes y los mandatos; las regulaciones políticas, entre otras cuestiones.

Desde estas hipótesis, y a partir de algunos desarrollos del campo institucional, nos abocamos a pensar en la inscripción del trabajo en las organizaciones educativas, reguladas y configuradas por normas, valores, prescripciones y reglas de diferente tipo y, como recién decíamos, formando parte de determinados contextos. Allí, como trabajadoras/es, nos encontramos insertas/os yatravesadas/os por diferentes instituciones, encuadres de pensamiento y significantes en un marco de relaciones múltiples.

La idea de inscripción trae aparejada la de condición por lo cual los procesos institucionales y el trabajo de educar en términos amplios, no pueden pensarse por fuera de la situacionalidad y la contextualización que los definen y que se expresa en diferentes fenómenos y situaciones.

Al referirnos a la idea de inscripción, hablamos de un proceso complejo que supone un conjunto de relaciones e interacciones que comprometen la realidad psíquica de cada una/o y del colectivo, que van mucho más allá de lo formal, lo material y lo explícito. Tal como lo señala Kaes (1989), pensar estas relaciones lleva a reconocer su cualidad bifronte, en el sentido de “una doble relación: del sujeto singular con la institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución”. (p. 30)

Siguiendo sus hipótesis entendemos que quienes trabajan en las organizaciones educativas forman parte de tramas que implican el entrecruzamiento de lógicas y procesos heterogéneos, relaciones de convivencia y/o de interferencia de diferentes órdenes -sociohistóricos, políticos, subjetivos- de unificación y sinergia o de diferenciación y particularización.

De lo dicho hasta aquí, puede inferirse que al hablar del trabajo institucional no alcanza con contar con un rol establecido en una estructura organizacional determinada o disponer de una norma que lo explice y regule, como si desde allí pudiera desplegarse el trabajo de un modo automático. Tanto el desempeño del rol, la definición de la posición, como el objeto de trabajo se construyen y producen cada vez de un modo situado y contextualizado. No se anticipan de una vez y para siempre, suponen creación e invención y encuentran condiciones de sostén indiscutible, por ejemplo en el encuentro y la conversación entre colegas, en el hacer historia institucional, en el transmitir y disputar contenidos culturales, en la traducción y expresión de los marcos normativos y políticas generales en situaciones particulares.

Insistimos en las ideas de construcción y producción porque trabajar implica hacerse lugar en las organizaciones educativas, en los grupos y en las tramas institucionales, territoriales y del sistema educativo. Esto lleva a establecer códigos comunes, negociar significados, adentrarse en lo incierto de las relaciones que se actualizan permanentemente, hacer lazo para promover intercambios y pasajes, demarcar qué, con quién, por y

para qué, hasta dónde. No necesariamente para establecer fronteras, sino para ganar precisión y claridad en los alcances de las definiciones que se realicen y de las decisiones que se tomen. Estos procesos conllevan tensiones, recurrencias, adhesiones, diferencias; solo a veces son anticipables y, por momentos, tienen fuerza de acontecimiento, por lo cual es ineludible hablar de su movimiento y dinámica como características permanentes.

La idea de inscripción pone en evidencia que la organización educativa oficia de encuadre de esas dinámicas, procesos y resultados. En este sentido, decimos que opera como condición *sine qua non* en el sostenimiento de los fines que organizan el funcionamiento institucional y el trabajo de quienes allí se desempeñan, de las tareas y proyectos que se desarrollan, de las relaciones que las/os sujetos entablan con su trabajo, y con las/os otras/os, de los logros que se alcanzan, las tradiciones y producciones culturales que se acuñan y las modalidades de tramar situaciones y desplegar las normas, por poner algunos ejemplos.

Revisando la idea de condición institucional

A partir de lo dicho hasta acá, nos interesa revisar y profundizar la idea de condición institucional porque, como decíamos anteriormente, trabajar y formar parte de las organizaciones supone relaciones que tienen efectos tanto subjetivamente en las/os trabajadores como en el mismo acto de trabajo, su dinámica y resultados². Uno de esos efectos tiene que ver con el apuntalamiento, el sostén que la misma trama institucional supone y que nos acerca a esas relaciones y a los atravesamientos de múltiples elementos. Entender las dinámicas institucionales y las relaciones entre los diferentes componentes, en su calidad material como simbólica, implica no perder de vista el rasgo de complejidad que intentamos caracterizar. Sobre todo, porque circulan explicaciones y modos de comprender esas relaciones como si fueran lineales, de causa-efecto o determinación absoluta.

En el Diccionario de la Real Academia la palabra condición se define a través de algunas acepciones que vale la pena incluir en esta reflexión. Por un lado, se alude a la “índole, naturaleza o propiedad de las cosas”, al “estado o situación especial en que se halla alguien o algo” y, a la “situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra”. También se denomina condición a una “aptitud o disposición” o a las “circunstancias que afectan a un proceso o estado de una persona o cosa”.

Teniendo en cuenta estas ideas y siguiendo las hipótesis que sostenemos al definir las organizaciones, las instituciones y las relaciones irreductibles que las entraman, es posible pensar que los diferentes componentes de la organización, en su dimensión cultural, material y simbólica, y los procesos que allí se desarrollan, tienen una naturaleza o disposición definidas, se encuentran en determinadas circunstancias a veces indispensables, tienen efectos para que otras situaciones se den y, por lo tanto, afectan tanto a procesos como a personas. Es decir, que esos componentes pueden operar como condiciones institucionales.

Ahora bien, es imprescindible profundizar en esta reflexión porque no se trata de universalizar la idea de condición y considerar que todo lo que existe, ocurre o produce una organización, es una condición. O suponer que las relaciones entre los componentes de la organización y las instituciones por sí mismas, o determinado proceso por el mero hecho de existir, ofician de condiciones. Si esto fuera así, en ambos casos se acotaría nuestro análisis porque, más allá de reconocer si tal componente, rasgo o circunstancia es una condición, nos interesa entender el modo a través del cual se configura como tal, sus implicaciones y efectos. Con esto queremos decir que no nos anima un afán clasificador, ni de constatación o descubrimiento de condiciones institucionales. Muy por el contrario, nos interesa entender los rasgos que asumen esas relaciones, el tipo de entramado que se construye en cada caso para, desde allí, preguntarnos por el potencial de apuntalamiento y sostén que las mismas tienen sobre los procesos institucionales y el trabajo.

Tal como señala Kaes (1989):

La institución no sólo está atravesada por la dimensión de la realidad psíquica. Ella es un nudo de órdenes de realidad heterogéneos y en interferencia: esta intrincación produce una sobredeterminación de hechos que, por método, tratamos de aislar e intentamos articular. Ella engendra una dificultad específica para distinguir el nivel de la realidad psíquica con el cual entran en composición otros órdenes de realidad. (p. 30)

Si hacemos foco en el nudo de órdenes de realidad heterogéneos que plantea este autor, podemos pensar que esa intrincación implica relaciones de apoyo, tensión, conflicto, intermediación, inacabamiento, interrupción, pasaje siempre en movimiento. Como venimos diciendo, estas relaciones se dan entre componentes de la organización, entre procesos que se desencadenan y lógicas que se entrecruzan. Unos y otros, son condiciones necesarias, requerimientos indispensables para hablar tanto de una organización institucional, como del trabajo educativo. A la vez, tienen efectos porque producen implicancias de diferente tipo, entre las cuales nos interesa, como ya dijimos, la cuestión del apuntalamiento y el sostén institucional.

A partir de lo dicho, la idea de condición puede entenderse desde dos posibles definiciones. Una como requerimiento o requerimientos necesarios para que algo ocurra, ya sea un proceso determinado, un resultado, una relación específica. En estos casos, se parte de un supuesto desde el cual debe contarse con esos requerimientos con anterioridad, en el sentido de que su presencia debe anticipar en el tiempo a aquello que se espera alcanzar. Por ejemplo, el espacio, los recursos, las/os sujetos, el conocimiento, los propósitos, los marcos políticos, entre tantos otros, serán condiciones necesarias, requerimientos definitorios para hablar de una escena escolar o educativa. Ilustramos con un ejemplo por demás obvio: para hablar de la relación pedagógica debemos contar con docentes y estudiantes, no pueden no estar. O, las normas, leyes son condiciones indispensables que regulan, ordenan y encuadran el sistema educativo; como tales son anteriores al desarrollo de la acción, la orientan, estipulando fines, acciones, recorridos, recursos, etc.

En más de una situación nos encontramos con lecturas y modos de entender las dinámicas de las instituciones educativas donde, en palabras de Amador y Abad (2017), prima “la fantasía de lo automático” y las condiciones, en tanto requerimientos, se entienden de ese modo. Algo así como suponer que contar con un espacio físico alcanza para alojar un grupo, que la falta de interés de las/os estudiantes o colegas explica por qué no se alcanzan los resultados esperados o que la existencia de una norma produce la regulación esperada. Es decir que el espacio físico, el interés de las/os estudiantes o colegas o las normas pasan a ser condiciones no solo necesarias, sino también suficientes para que lo esperado ocurra. En estos y otros casos, con mayor grado de complejidad en sus expresiones, los modos de entrar en relación con esos componentes se rigidizan, burocratizan, encarnan ilusiones y mandatos que los trascienden, y en más de un caso, se intenta explicar lo que pasa señalando lo que falta, el déficit. Además, no se puede obviar lo que decíamos junto a Kaes (1989) con respecto a que se trata de relaciones que imbrican órdenes de la realidad heterogéneos donde nos encontramos subjetivamente comprometidas/os.

En los dos ejemplos citados se trata de condiciones necesarias, pero no suficientes para entender las dinámicas institucionales y las lógicas de trabajo situado. Para que esto ocurra, es indispensable leer la relación de los sujetos con esos requerimientos, el papel de la implicación personal y subjetiva, en tramas particulares, donde se producen determinados efectos derivados de las relaciones entre cada una/o, el colectivo y esos componentes, en un tiempo institucional e histórico particular, en una época, en un territorio. Estas configuraciones afectan e intervienen a su vez como condiciones, para que otros procesos se desplieguen.

Desde aquí avanzamos en el segundo modo de definir las condiciones institucionales que tiene que ver con las ideas de efecto de condición y condicionamiento y su relación con el apuntalamiento y la ligadura. Siempre con matices y contracaras, no desde lecturas binarias, sino advirtiendo sus rasgos en diferentes grados, formas y expresiones y en movimientos inacabados. Por esto, lo que apuntala puede producir también desapuntalamiento, la ligadura está siempre en proceso y tiene restos y brechas y lo que organiza puede provocar, de modo simultáneo, desorganización. Si volvemos al ejemplo de la relación pedagógica, haremos foco no solo en la presencia de docentes y estudiantes como requerimientos indispensables, sino en las

relaciones que entablan, sus rasgos, las posiciones que asumen, el lugar del saber, las expectativas mutuas, los preconceptos que circulan sobre quiénes son, para qué están, qué se espera de ellas/os, la mirada de unas/os sobre otras/os, la escucha y la circulación de la palabra, la expresión de la afectividad, etc.

En un texto donde se preguntan por las causas y las condiciones, Brignoni, Esebbag y Grisales (2022), comentan que Freud diferenciaba estas dos ideas y dentro de las últimas reconocía por ejemplo el territorio donde, quienes allí se encuentren, comparten determinados condicionamientos. Ahora bien, aunque sostienen que nadie puede desprenderse de esa influencia insisten en los procesos a visibilizar. En sus palabras:

Nadie escapa a esos condicionamientos y a los discursos dominantes en esa comunidad, pero condición no es equivalente a determinación. Hace falta que cada uno maniobre con esas cartas, que subjetivice el efecto en su vida y en su cuerpo, con sus límites, pero también con sus posibilidades.

Las condiciones sabemos que son modales, cambian a mejor y también a peor. Junto a ellas, encontramos la causa particular y causas particulares, las razones de cada uno, que se inscriben en las colectivas pero que señalan, para cada uno, su singularidad. (p. 105)

Por esto decimos que, por momentos, las condiciones institucionales se advierten y se reconocen a través de sus efectos y su grado de determinación, que no es único, estable, ni generalizable. En el análisis de las situaciones que estudiamos y acompañamos, escuchamos a los que allí se encuentran emitiendo juicios y opiniones, asumiendo posiciones acerca de lo que está bien y lo que no, lo que debería ocurrir y no ocurre, cómo se ven a sí mismas/os y al resto, lo esperado y lo logrado, etc. No será a través de espejar lo que se escucha con nuestros juicios y posiciones, menos aun estableciendo valoraciones o recomendaciones desde el deber ser, que abordaremos lo que pasa en una institución educativa. Para ello es indispensable preguntarnos qué significan esas expresiones para ellas/os, qué funciones cumplen esos modos de entender y esos juicios en la dinámica institucional y en las relaciones de cada una/o, el colectivo y su trabajo.

Sintetizando lo dicho hasta acá, decimos que los requerimientos se presentan de un modo u otro, también en algunos casos se advierte su vacancia. Ahora bien, cuando nos preguntamos y caracterizamos esas relaciones e intentamos entender los rasgos centrales, las dimensiones material, simbólica y cultural, sus implicancias y transversalidades y los significados situados que se construyen, estamos indagando, abordando y analizando la idea de efecto de condición o condicionamiento.

Lewkowicz (2004) plantea algunas preguntas que recuperamos por su pertinencia y porque dejan en evidencia la necesidad de problematizar algunas cuestiones planteadas hasta acá. En sus palabras:

¿Cómo condiciona la condición?, ¿qué tipo de efectos produce?, o, lo que es lo mismo, ¿qué tipo de situación es lo que llamamos condicionamiento? La condición: ¿meramente condiciona o también determina?,

¿instituye implacablemente una serie de consecuencias o libera una dispersión de efectos?, ¿constituye en sí misma la realización de un proyecto o dispone un escenario en el que, acaso, se organicen nuevos proyectos? (p. 71)

Estos interrogantes nos llevan a enfatizar que nuestros propósitos analíticos, desde la perspectiva institucional, están ligados a delimitar y comprender las versiones situadas de los hechos en tanto expresiones particulares de atravesamientos, movimientos, procesos de diferente tipo y alcance. Es decir, analizar situada y contextualizadamente, pensarnos formando parte de una trama en movimiento que implica la inscripción socio histórica, política y subjetiva de lo que acontece, como fenómeno institucional y como acto de trabajo. Para ello, reconocemos en aquella intrincación particular que describía Kaes (1989), las relaciones entre los sujetos y su trabajo: con el espacio, la historia institucional, los diferentes roles y posiciones; las tareas y responsabilidades, los recursos, las tradiciones y mandatos; los fines, las normas y valores; las modalidades habituales de entender, tomar decisiones, etc. En este sentido, cada una/o produce y mantiene relaciones con esos componentes cuyos efectos son ineludibles, nos implican y atraviesan. Desde allí, interpretamos

configuraciones originales, idiosincráticas y derivamos conjeturas acerca del potencial de sostén y apuntalamiento de algunas condiciones institucionales.

A partir de estas conjeturas sobre las condiciones institucionales nos preguntamos por su cualidad de apuntalamiento o sostén y para ello tenemos en cuenta las reflexiones de Kaes (1989). Ante todo, interpelamos cualquier acercamiento literal a estas ideas desde donde pareciera suficiente encontrar el apoyo para dar al sujeto por sostenido, o entender que determinada situación está apuntalada porque están allí presentes tales o cuáles componentes o relaciones. Es decir, como si se tratara de relaciones simples, lineales, evidentes y universales. Como señala este autor, el apuntalamiento supone reconocer relaciones y movimientos que funcionan de apoyo, de modelo, que habilitan pasajes y transformaciones. A esto sumamos, que funcionan de ese modo en cada caso, en lo singular de cada situación. Por eso, más que centrarnos en cada uno de los componentes organizacionales para preguntarnos por su cualidad de sostén, diremos que ese efecto de apuntalamiento solo se puede abordar y entender en el marco de las relaciones que cada trabajador/a establece subjetivamente desde su trabajo con esos componentes, en una trama colectiva, institucional, histórica y política, en procesos inacabados y dinámicos.

Desagregando ejemplos y situaciones

En este momento, y a modo de ejemplo, seleccionaremos dos componentes estructurales de las organizaciones institucionales y presentaremos algunas hipótesis analíticas. Estos son: los marcos normativos y políticos, y las tensiones que se generan en su puesta en acción; y la dirección escolar, el trabajo que lleva adelante y las relaciones con otras/os. Las situaciones y voces que se presentan, recuperadas en espacios de formación, tienen que ver con el trabajo de orientadoras/es escolares y asesoras/es pedagógicos. Desde las mismas, nos preguntamos por las condiciones institucionales y sus efectos de apuntalamiento en las posiciones que se construyen y los modos de intervención que se ponen en juego.

Los marcos normativos y políticos: entre aplicar, garantizar y encuadrar

Si volvemos a las organizaciones institucionales, sus componentes y tramas, advertimos que los marcos normativos y políticos forman parte de las mismas y su lugar, lectura y desarrollo, se ven atravesados por múltiples cuestiones. Entre algunas de ellas, los contextos socio históricos, políticos y territoriales, la época y los mandatos sociales, las culturas institucionales y profesionales, las propias trayectorias. Un análisis situado y contextualizado de algunos espacios institucionales muestra las diferentes relaciones que se configuran y conviven y los modos de significar, nombrar y poner en acción esos marcos sin perder de vista su potencial de habilitación para que lo situado de la experiencia escolar y de trabajo suceda. Tal como lo señalan Broide y Estivalet Broide (2018):

Las políticas públicas deben ser capaces de instituirse como condición-soporte de la singularización del sujeto, promoviendo un giro del resto a la causa. En ese sentido, eso significa posibilitar que un relato, una narración, una experimentación se transforme en teoría viva de un campo, a través de la creación de espacios de habla, de testimonio. (pp. 25-26)

Teniendo en cuenta el trabajo de orientadoras/es escolares y asesoras/es pedagógicos, haremos foco especialmente en la idea de inclusión como un principio que, derivado de las políticas públicas, enmarca su accionar. Además, hace marco general a la experiencia escolar y educativa, y oficia de condición institucional con efectos en las dinámicas institucionales y en el trabajo que se lleva adelante. Para ello, un primer interrogante está ligado a cómo, situadamente y luego reconociendo regularidades entre casos, se piensa ese trabajo de orientar y asesorar, cuáles son los modos de desarrollarlo, ya no como una especificación instrumental o un listado de acciones, sino como una versión posible que define de qué se trata orientar y

asesorar en cada institución educativa en el marco de una política de inclusión. En este sentido y volviendo a la pregunta de Lewkowicz (2004), la respuesta a ese interrogante supone adentrarnos en lo particular de cada situación para entender cómo condiciona esa condición o de qué modo opera como condicionamiento. Un rasgo de esta época que no puede soslayarse en este momento tiene que ver con reconocer que la fuerza de instituido que portan los marcos normativos y políticos ya no alcanza por sí sola para sostenerlos, por lo cual, hace falta definir mediaciones institucionales de diferente tipo. La regulación que portan está encarnada en mandatos sociales y culturales, en determinados paradigmas y estipulaciones, tanto ligados a las estructuras organizacionales como a los encuadres de intervención profesional, e impone la necesidad de respuesta y, por lo tanto, de trabajar de una manera determinada. Ahora bien, como dice Tizio (2003) al referirse al trabajo de algunas/os profesionales, los discursos dominantes ponen en circulación significantes que son principios orientadores de lo que debe ocurrir y más que intentar aplicarlos y ponerlos en acción de modo automático deben ser problematizados, interrogados, revisando su alcance, los requerimientos que suponen y la relación con lo particular de cada caso.

A modo de ejemplo, en las dinámicas de trabajo de quienes orientan y asesoran pueden observarse por lo menos dos modalidades de resolución habituales y, en sí mismas, contrapuestas con respecto a los marcos normativos y este principio de inclusión.

En la primera, la relación de las/os sujetos y su trabajo con esos marcos, se organiza alrededor de un deber ser a cumplir, como un mandato que supone obediencia, o un corpus homogéneo que se aplica. En este sentido, como señala Amador y Abad (2017), prima una ilusión tecnocrática donde contar con un marco, una técnica, una herramienta conlleva la resolución de determinadas situaciones; como si se tratara de un trabajo de encastre entre partes, de la adecuación de lo universal a lo particular de modo directo.

Decía una orientadora: "si la inclusión no se cumple como se espera ¿por qué desde (el Ministerio de) Educación insisten? Es una norma que termina ahogando".

Desde aquí es habitual escuchar una queja sostenida acerca de la distancia entre las normas y la realidad, entre lo ideal y lo real, entre el estándar y lo que acontece. También es evidente el riesgo de avance, entre otras respuestas, de la patologización, judicialización y medicalización, de la circulación de teorías y métodos con alta pregnancia por sus supuestos rápidos resultados. Éstas, en más de un caso, resultan del borramiento de la dimensión institucional y política, y del avance sobre las/os sujetos tomados aisladamente de los contextos de los que forman parte: organizacionales, políticos, territoriales, socio históricos y epocales. Desde aquí es esperable que la cualidad de apuntalamiento de los marcos se fragilice y las dinámicas de trabajo promuevan malestar y sufrimiento institucional.

En la segunda modalidad de resolución, la relación de las/os sujetos con estos marcos se organiza alrededor de las ideas de garantía y colectivización, en tanto hacer con otras/os. La construcción de mediaciones organizacionales, comunitarias, sociales y políticas se entiende como parte de los propósitos que se persiguen y del encuadre de trabajo que se sostiene. De este modo, se avanza en la construcción situada del objeto de intervención, de orientación y asesoramiento, en el marco del sistema normativo universal y estandarizado que señala a la inclusión como principio indeclinable.

El asesor pedagógico de una escuela secundaria comenta:

En esta escuela tienen otro modo de pensar el acompañamiento a las trayectorias. Se piensa entre colegas y con las/os estudiantes. Nos preguntamos: qué ofrece la escuela y qué pasa con la enseñanza. Con la mayoría del grupo docente coincidimos que una propuesta sale bien en un grupo y no en otro, o sale bien con determinada/o estudiante y no con otra/o. El mismo protocolo toma rumbos diferentes en cada caso.

Es evidente que aquí la inclusión no es algo que se aplica, ni se cumple por llevar adelante una norma, sino que está presente y se expresa en los modos de entender el trabajo de enseñar, de definir las trayectorias educativas, de abrir una conversación entre colegas para tomar decisiones, diseñar acciones, evaluar resultados, ajustar y seguir, de relacionarse entre organizaciones diferentes, de disputar sentidos, recursos, modalidades de

abordaje, etc. Esto es así en el marco de un trabajo sostenido de recorte de situaciones, escucha situada y construcción a medida de dispositivos derivados de un encuadre que se define y revisa cada vez en lo teórico, epistemológico, técnico y político. En esta línea, la relación que se construye desde el trabajo con los marcos normativos, y lo que desde allí se despliega y produce, tiene potencial de apuntalamiento porque priman el hacer situado y con otras/os, una mirada atenta sobre las condiciones institucionales requeridas y sus efectos y el reconocerse formando parte de procesos y lógicas heterogéneas donde los saberes y los modelos de intervención se ajustan, se ensayan, se cambian con otras/os. Seguramente se atraviesan momentos de tensión y malestar pero también de pensamiento, creación y deseo compartidos.

La dirección escolar: cómo pensar el trabajo de gestión y gobierno en relación con otras posiciones y tareas

En más de una oportunidad cuando orientadoras/es y asesoras/es se refieren a su trabajo aluden a la dirección escolar como una condición ineludible a tener en cuenta. Algo así como advertir que trabajan de un modo u otro según la dirección y cómo se desempeña, qué piensa, cómo se relaciona con el resto, cómo mira a las/os estudiantes, etc.

Como sabemos, la dirección escolar implica roles y funciones que forman parte de la estructura organizacional de una institución educativa, con tareas y responsabilidades específicas acordes a los diferentes niveles y modalidades, y a las políticas públicas vigentes. Es clave enfatizar la dimensión política de este trabajo, donde no es posible asumir posiciones de neutralidad ante la conflictividad de los espacios plurales que lleva a optar por alternativas, experimentar tensiones y hacerse cargo de decisiones controversiales.

Tal como plantea D'Iorio (2007):

El arte del buen gobierno se debe mover entonces entre la intensidad política y los rigores del pensamiento sobre dispositivos técnicos de ejecución. Diría, entonces, que el arte de gobernar consiste en primer término en lograr que la política no sature la escena pública con retóricas vacías y que la técnica no reduzca los debates sobre problemas comunes a la experticia o a problemas administrativos. (p. 8)

Desde aquí los otros roles y funciones establecen relaciones de diferente tipo con esa dirección escolar definiendo, en cada caso y en cada espacio institucional, una trama particular. Como decíamos anteriormente, en esa trama intervienen diferentes componentes de la organización -materiales y simbólicos- tales como la historia institucional, los mandatos y tradiciones, las culturas escolares y profesionales, las normas y valores, el espacio y el tiempo, los recursos, las modalidades de comunicación inter e intrainstitucional, entre otros.

Ahora bien, también decíamos que, más allá de dar cuenta de la presencia o no de estos componentes y la trama que configuran, nos interesa entender las relaciones que allí entablan orientadoras/es escolares y asesoras/es pedagógicos desde su trabajo, los rasgos centrales de las mismas y analizar el grado o expresión de apuntalamiento.

Una cuestión que se reitera en el decir de varias/os colegas tiene que ver con los efectos que tiene la relación con la dirección escolar en el reconocimiento del lugar de la orientación y el asesoramiento y en la definición de su tarea.

En algunas oportunidades, cuando el lugar que se les asigna desde la dirección tiene que ver con un tipo de trabajo cuya dinámica está ligada a lo que Recalcati (2016) llamó "senda corta", en la que lo que prima es el planteo de preguntas, la búsqueda de respuestas y la expectativa de resolución. Cuando esto es así, la razón instrumental define centralmente el trabajo con el riesgo de alejarse de la situacionalidad de cada caso y de las mediaciones que, como dijimos en el punto anterior, es necesario construir como condiciones que sostendrán diferentes procesos y dinámicas.

En palabras del integrante de un equipo de orientación:

Si la conducción te pone en el lugar de contar con respuestas es muy difícil abrir un diálogo de otro tipo con las/os docentes. Es querer pensar con alguien que está a la espera de que le digan qué hacer. Todo el tiempo dicen que no están formadas/os para trabajar con estas/os estudiantes y que para eso estoy yo y, la dirección, avala.

También vale preguntarnos si, desde la posición institucional de orientar y asesorar, se reconoce que problematizar e interpelar ese modelo forma parte del trabajo que se lleva adelante o, por el contrario, se asume como un tipo de desempeño a seguir. En este sentido, se interrogan los modos de entender el propio trabajo y el de las/os colegas desde una clave institucional y política.

En más de una oportunidad, un supuesto que se infiere es que la dirección escolar o la orientación y el asesoramiento pedagógico, se definen en las decisiones que toma quien ocupa cada rol como si se tratara de una acción individual. Desde allí se opera desde una hipótesis que invisibiliza, y a veces omite, que unas/os y otras/os forman parte de un sistema educativo, un nivel o modalidad educativa determinada, una política específica, un marco normativo que define el trabajo, un contexto socio político, una trama institucional particular.

Acá es importante advertir, una vez más, los rasgos epocales que atraviesan la escena y se expresan en la fragilidad de las estructuras y las institucionalidades, la desregulación que esto acarrea en términos de la definición del trabajo institucional y su dimensión política, y la desligadura entre roles, funciones y responsabilidades. Por esto insistimos en advertir cuánto, desde una posición u otra, la relación entablada entre ambos se entiende como parte de un proceso institucional, en una construcción que supone acuerdos y desacuerdos, con la negociación constante de significados, modos de entender, hacer, decidir, disputar poder y construir alianzas.

En otros casos, se entiende que contar con determinados roles y funciones no implica automáticamente lograr un desempeño esperado; tampoco el trabajo con otras/os se deriva de un deber ser, un deseo o una expectativa circulante. Como comentaba el referente de un equipo de apoyo:

El director de la escuela donde estoy, siempre me dice 'con cada colega hacemos un traje a medida y ahí estamos todas/os'. Por eso digo que hay escuelas donde la conducción te hace lugar para trabajar conjuntamente.

Desde aquí volvemos a las conjeturas planteadas anteriormente sobre el trabajo y su inscripción institucional, y recuperamos y enfatizamos la idea de construcción de la posición y del objeto de trabajo situadamente, a la vez enmarcados en las políticas públicas, en los escenarios sociohistóricos y epocales así como en las producciones organizacionales e institucionales de diferente tipo.

Los ejemplos citados nos permiten insistir en que las condiciones institucionales no se definen como tales solo porque contamos con ellas de antemano, como si la presencia de determinado componente organizacional específico fuera suficiente para hablar de condicionamiento o de efecto de apuntalamiento. El trabajo institucional supone reconocer, definir, ajustar, construir condiciones, una y otra vez, en una trama dinámica de relaciones, procesos y lógicas donde se entrecruza lo subjetivo, lo histórico, lo político, la política y la época.

Cierre

Entendemos que estudiar el trabajo institucional tiene un alto potencial analizador cuando es leído desde encuadres que asumen que es una vía regia de expresión de la multidimensionalidad y la complejidad de lo que acontece en los procesos institucionales.

Como dijimos, los componentes de las organizaciones educativas y las tramas que se configuran como un conjunto abierto e inacabado de relaciones donde interviene lo subjetivo, lo histórico, lo colectivo, son condiciones en tanto se requiere de las mismas para que cada escena escolar y educativa se despliegue. Ahora bien, esas relaciones implican, como señalamos siguiendo a Kaes (1989), procesos de pasaje, de inscripción y de producción, movimientos de complementariedad, de antagonismo y de reciprocidad, expansión de efectos que apuntalan y sostienen en diferente grado y también, que desapuntalan y desligan.

Desde aquí, y a propósito de las relaciones entre los marcos universales y sus expresiones situadas, de las organizaciones como contextos de acción y de las instituciones como marcos de pensamiento, entendemos que será en la relación entre las/os sujetos y su trabajo, entre cada una/o y el resto de las posiciones y componentes institucionales, que se problematice la idea de condición y los efectos de apuntalamiento y sostén como claves para el análisis de lo que nos pasa trabajando, en el sentido más profundo de la idea de experiencia y de compromiso subjetivo.

Antes de cerrar y para seguir pensando, recuperamos la reflexión de Coccoz (2021) a propósito de los padecimientos subjetivos en los ámbitos laborales.

Muchas voces comienzan a reclamar condiciones más justas y respetuosas de la subjetividad en el universo del trabajo. En el diálogo democrático entre los diversos sectores implicados es fundamental tener en cuenta la dimensión del lazo social que el trabajo aporta a la existencia a fin de potenciar el restablecimiento de la solidaridad, la colaboración y el empeño en una tarea colectiva sin los cuales a la acción de los seres hablantes les es hurtada su dimensión cultural por la cual acceden a reconocerse como partícipes en su comunidad. (p. 262)

Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones
- Amador, E. y Abad, S. (2017). *El fantasma en la máquina. Sobre la formación de los agentes estatales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hydra.
- Brignoni, S., Esebbag, G. y Grisales, A. (2022). *Violencias y desamparos. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación*. Barcelona, España: Ned Ediciones.
- Broide, J. y Estivalet Broide, E. (2018). *El psicoanálisis en situaciones críticas. Metodología clínica e intervenciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Coccoz, V. (2021). *Nuevas formas de malestar en la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Dejours, C. y Gernet, S. (2014). *Psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- D'Iorio, G. (2007). El arte de pensar, decir y hacer lo común. Notas sobre el arte de gobernar. *FOPII - Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas*. San Juan, Argentina.
- Kaes, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2022). Las condiciones institucionales que sostienen y apuntalan el trabajo de educar en tiempos de pandemia. *Revista del IICE*, (51), 49-62.
- Real Academia Española (2024). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es> [Fecha de la consulta 04/12/24].
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.
- Tizio, H. (2003) La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Tizio, H. (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis* (pp. 165-182). Barcelona, España: Gedisa.

Notas

1 En trabajos anteriores (Nicastro, 2017), hemos desarrollado la idea de trabajo teniendo en cuenta su inscripción institucional y política.

2 Se trata de revisar algunas hipótesis ya presentadas en trabajos anteriores (Nicastro, 2017), (Nicastro, 2022).

Lejanía geográfica, cercanía de motivos: un estudio de caso argentino-cubano en y desde la investigación (2014-2024)

Geographical distance, closeness of motives: An argentine-cuban case of study in and from research (2014-2024)

Blanca A. Franzante

Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

 <https://ror.org/00b37sa87>

blancafranzante@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6255-3573>

Carla Malugani

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina

 <https://ror.org/040kpmb93>

carlamalugani@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-7753-5347>

José Manuel Perdomo Vázquez

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba

 <https://ror.org/01cdy6h50>

perdomo@uclv.edu.cu

 <https://orcid.org/0000-0002-1655-7474>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-461>

Recepción: 19 Febrero 2025

Revisado: 02 Junio 2025

Aprobación: 18 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo sistematiza y reflexiona acerca de un proceso de experiencias de trabajo colaborativo desde una modalidad híbrida en investigación, desarrollada durante los años 2014 a 2023 por diferentes equipos de docentes investigadores e investigadoras de la Universidad de Concepción del Uruguay -Argentina-, y de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas -Cuba-. Se describen las diferentes etapas que permitieron la conformación de equipos de investigación en y desde contextos distantes, abordando problemáticas comunes que surgen en el campo de la educación superior. Las mismas permitieron establecer algunos principios necesarios para desarrollar la tarea e impactan en el fortalecimiento de la formación docente continua.

Palabras clave: educación superior, formación, equipos de investigación.

Abstract

This article systematizes and reflects on a process of collaborative work experiences from a hybrid research modality, conducted from 2014 to 2023 by different teams of teachers researchers at the University of Concepción del Uruguay -Argentina-, and the University "Marta Abreu" in Las Villas -Cuba-. The different stages that allowed the formation of research teams in and from distant contexts are described, addressing common problems that arise in the field of higher education. This allowed us to establish some necessary principles to develop our work so as to have an impact on the strengthening of continuous teacher training.

Keywords: highereducation, training, research teams.

Introducción

El presente artículo da cuenta de un proceso en las experiencias de trabajo colaborativo desde una modalidad híbrida en investigación, desarrollada durante los años 2014 a 2023 por diferentes equipos de docentes investigadores e investigadoras de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)-Argentina-, y de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) -Cuba-. Las mismas se iniciaron en forma presencial y en línea, y continuaron solo en línea durante la pandemia de Covid-19. Las modalidades híbridas en actividades de educación surgieron con mayor fuerza, como una alternativa viable para atender las necesidades educativas durante esta etapa, donde nuevas características, medios y prácticas educativas tuvieron lugar en las instituciones, situación que amerita la sistematización y publicación de experiencias, especialmente cuando la misma ya tiene varios años y pueden evaluarse sus resultados.

Se entiende que los modelos híbridos articulan momentos de educación presencial con momentos en línea, sincrónicos y asincrónicos, favoreciendo la comunicación a través de diferentes medios digitales entre los miembros de un grupo, en el caso que nos ocupa, entre los integrantes de un equipo de investigación que se desempeñan en contextos distantes. Esta modalidad también propicia el trabajo colaborativo en todas las instancias.

Sostienen Herrero-Villarreal et al. (2023), a partir de una revisión de revistas científicas indexadas que “en América Latina son pocas las investigaciones sistematizadas y publicadas que registran y comparan implementaciones de experiencias híbridas en educación superior” (p. 430). Este déficit motivó la escritura del presente texto el cual sistematiza y sintetiza artículos presentados en revistas internacionales, informes ante los organismos institucionales, así como presentaciones en foros, congresos y encuentros locales, nacionales e internacionales como testimonio de un estilo de trabajo.

Se parte de sostener que en educación superior es posible investigar durante más de una década en forma continua, superando distancias de más de 6500 kilómetros, cuando se logran conformar grupos operativos con objetivos comunes que permiten trabajar en equipo; en el caso que se describe, equipos de investigación.

La lejanía geográfica no ha sido impedimento para prosperar como grupo en el tiempo atendiendo a los vínculos profesionales establecidos y, sobre todo, a la identificación de problemáticas comunes, al trabajo colaborativo y al fortalecimiento en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Este texto presenta ese proceso y pretende ser un aporte para considerar un posible modelo de constitución y fortalecimiento de equipos de investigación en educación superior de instituciones físicamente distantes.

Para dar cuenta del mismo se ha estructurado el texto en torno a dos grandes ejes, uno que consiste en los diferentes momentos que se identifican en la conformación grupal para la constitución del equipo de investigación y, a partir de estos, establecer algunos principios necesarios para llevar adelante esta tarea. El segundo eje que se presenta es el proceso de formación continua en docencia e investigación que conlleva el desarrollo de los proyectos a través del trabajo colaborativo.

Los Equipos de Investigación y la Formación Continua

La Necesaria Conformación Grupal para el Trabajo de Investigación en Equipo

El proceso iniciado hace casi una década se desarrolló en diferentes etapas. Inicialmente, se abordó la tarea de forma presencial a través de viajes para encuentros de alguno de los miembros, o reuniones en cada contexto de los subgrupos, y en línea a través de diferentes recursos tecnológicos que posibilitan las TIC. En una segunda etapa y, atravesando el aislamiento y distanciamiento ocasionado por el COVID-19, primó la modalidad en línea hasta que se pudo retomar la modalidad híbrida.

En este sentido, las transformaciones de escenarios implicaron e implican la búsqueda de estrategias metodológicas y estilos de investigación, adaptando las ya existentes y repensando nuevas, lo cual ineludiblemente ha sido sustentado con teorías que puedan fundamentar los caminos elegidos en diferentes escenarios.

Se parte de considerar que todo desarrollo de proyectos requiere creatividad, innovación y sinergia manifestadas especialmente en un trabajo colaborativo. Ello favorece y estimula una constante reflexión sobre la teoría y la práctica, como base esencial de todo el proceso con su necesaria vigilancia epistemológica (Sirvent, 2006; Bourdieu, Chamboredon y Passeron 2008). Por ello, la sistematización del desarrollo de las experiencias transitadas para la conformación de cada uno de los grupos, constituidos en tiempos y espacios diferenciados, se convirtió en eje transversal de la tarea.

El trabajo en equipo se constituyó a partir de contar con un grupo organizado llamado a conformar prácticas de indagación, acción e investigación, en beneficio de alentar posibles cambios, en el caso que nos ocupa, aquellas que emergieron de las demandas educativas en/de la educación superior (Franzante et al., 2017).

Contexto de las Relaciones entre las Instituciones y las Personas

La Universidad de Concepción del Uruguay (UCU, Argentina) fue fundada en 1971 por la Asociación Educacionista la Fraternidad (Institución comunal del Siglo XIX) con la premisa de aportar a la resolución de los problemas regionales a partir del desarrollo de los estudios superiores y la investigación científica y técnica. Cuenta con una matrícula de 5800 estudiantes y 670 docentes aproximadamente¹. Se organiza en seis Facultades que abarcan las ciencias humanísticas y sociales, las técnicas y las naturales, con su sede central en la ciudad homónima y cuatro centros regionales en diferentes ciudades del litoral argentino. Cuenta con una oferta académica de más de 30 carreras de pregrado y grado y un doctorado interinstitucional. En la página web de esta universidad se explicita que su misión es “preservar, crear y transmitir la cultura nacional, así como sus tradiciones” siendo la misma compatible con el conocimiento universal (UCU, 2024).

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV)-Cuba-, en su página web explicita que fue fundada el 30 de noviembre de 1952, siendo “acreedora de la condición de Excelencia, otorgada por la Junta de Acreditación Nacional en 2016” (UCLV, 2024). Está integrada por tres sedes. Se trata de una universidad interdisciplinaria, con una matrícula de 11497 estudiantes y 2036 profesores. Está organizada en 12 facultades con 54 carreras que abarcan las ciencias humanísticas, las técnicas y las naturales. Además, ofrece 29 programas doctorales, 44 programas académicos de maestría y 4 especialidades. Su misión es:

Formar profesionales competentes (...), mediante la educación (...), basada en el desarrollo de las ciencias, la tecnología y la innovación, con calidad, integralidad y patriotismo, en función de satisfacer la demanda de la región central y el país en general (...).

Educir, formar, producir conocimiento, contribuir al desarrollo de la ciencia y la tecnología son categorías que hacen explícita la razón de ser de cada una de las universidades y que expresan su identidad institucional. Ambas con un objetivo común: el sostenimiento y profundización de los lazos tejidos durante una década a través de los vínculos personales y profesionales en un proceso guiado por la búsqueda y producción de conocimiento situado vinculado a la docencia en el nivel superior y de integración solidaria. Con una lejanía geográfica de 6500 km, más una “cercanía de motivos” (Franzante, Carbone y Perdomo Vázquez, 2021), el diálogo de saberes, los intercambios plurales, presenciales y virtuales, la interdisciplina han posibilitado el diálogo de culturas y, sobre todo, el sostenimiento de una comunidad de trabajo.

En la Tabla 1 se presentan los proyectos analizados circunscriptos por períodos de ejecución, los temas trabajados y perfiles de las personas que integraron los equipos de los proyectos con sus denominaciones a los efectos de su sistematización.

Nº 1
 Proyectos ejecutados por período y perfiles de sus integrantes

Período	Denominación del proyecto	Tipo de proyecto y norma	Perfil de los investigadores e investigadoras	Observaciones
2014-2015	La formación docente de profesionales. El caso del Profesorado de Enseñanza Superior – Carrera Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación (FCCyE) de la UCU.	Proyecto de investigación. Res. CSU ² UCU 298/13	Tres docentes investigadoras de Ciencias de la Educación y becaria de Ciencias Agrarias. UCU	Incorporación UCLV
2015-2017	Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU - FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación	Proyecto de investigación. Resolución CSU UCU 84/15	Docentes e investigadores de Ciencias de la Educación (cuatro de UCU y tres de UCLV)	
2015	Fortalecimiento de la formación continua de docentes investigadores en problemáticas de la educación superior	SPU ³ . Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Misiones Inversas VI ⁴ , proyecto. 39-##- 0019		En asociatividad con la Facultad Regional Concepción del Uruguay de la UTN ⁵ . Ejecutado en 2018
2016-2022	La Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario	Tesis doctoral	Un tesista UCU y dos tutores UCLV, todos de Ciencias de la Educación	

2021-2023	Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde la Orientación Educativa al docente.	Proyecto de investigación. Resolución CSU UCU 01/21	Seis docentes investigadores de Medicina, Agronomía, Arquitectura y Urbanismo y Ciencias de la Educación UCU y un docente investigador de UCLV del campo de las Ciencias de la Educación. Becarios estudiantes de Medicina de UCU.	Incorporación de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), de Ecuador
2024-2026	Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde la Orientación Educativa al docente. 2da parte: La permanencia estudiantil.	Proyecto de investigación. En proceso de aprobación por CSU UCU	Seis docentes investigadores, del campo de la Agronomía, Arquitectura y Urbanismo, Nutrición, Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Educación de UCU, dos del campo de las ciencias de la educación, uno de la UCLV y otro de la UTM	

Digesto UCU. Elaboración propia.

Los perfiles de los diferentes grupos pueden dar cuenta de la interdisciplinariedad en pos de un mismo objetivo: el de construir conocimiento situado latinoamericano y caribeño, lo cual implica un posicionamiento político en la práctica que se inscribe en procesos más amplios de transformación de la realidad y de reafirmación del rol de las universidades en la integración solidaria, tal lo planteado en la Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2018.

El trabajo en equipo es una necesidad permanente en todos los ámbitos. Esta presentación es una evidencia tangible de ello.

Momentos de la conformación grupal para el trabajo en equipos de investigación

Uno de los aspectos teóricos y conceptuales que sustentan y guían el análisis y desarrollo de la conformación grupal, son los fundamentos que sobre éste postuló Pichón-Rivière (1985). Si bien las ideas de este autor fueron pensadas hace varias décadas y en otros contextos, puede observarse que muchos de sus conceptos pueden ser retomados y adaptados a este proceso.

En este sentido, se retoma del autor el concepto de grupo operativo en tanto: “conjunto restringido de personas que ligadas entre sí (...) y articuladas por su mutua representación interna, se propone en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad” (p. 209). Este concepto fue la base para reflexionar y

sistematizar estas experiencias, registrando, analizando, sistematizando y conceptualizando los diferentes momentos en la conformación del grupo y, especialmente, estimuló el repensar algunos enunciados:

1-En un primer momento, se puede establecer el reconocimiento entre las personas. De acuerdo al planteo del autor francés, uno de los aspectos iniciales que se tuvo en cuenta para la conformación grupal fue el **número restringido de personas** y las necesidades e intereses que cada uno manifestó para analizar formas posibles de abordaje.

2- Encontradas las temáticas comunes, emergió la inquietud de lograr una **mutua representación interna** sin que se pudiera compartir “el cara a cara presencial”. ¿Cómo alcanzar las **constantes de espacio y tiempo** para todos los miembros? Surge así un primer momento de interacción mediada por las TIC, inicialmente a través de videollamadas, a lo cual se sumaron correos electrónicos, redes sociales, fotos, videos, curriculum vitae, producciones escritas en colaboración y participación en encuentros científicos que permitieron reconocer la trayectoria profesional de cada integrante, sus marcos teóricos y campo de las prácticas docentes, los caminos recorridos en investigación, sus posibilidades y limitaciones.

A su vez el reconocimiento presencial de los territorios, entendiendo junto a Erreguerena (2020) por tal, un “espacio social y culturalmente producido que expresa relaciones de poder” (p. 1), conflictos y alineamientos, sumado a las narraciones de los miembros de los equipos acerca de sus vínculos y prácticas, se convirtió en otro indicador esencial para la determinación de los **códigos comunes de comunicación** y, por ende, la conformación grupal. Los códigos comunes hacen referencia no sólo al uso de la lengua y las prácticas sociales compartidas por las personas sino también, a los dispositivos utilizados en el proceso, a los modos de uso de las tecnologías y a su disponibilidad.

3- El conocimiento del “otro”, del “nosotros” en los territorios, facilitó el paso a un tercer momento, el de **“centrarse en la tarea”**, lo cual implica abordar el objeto de conocimiento. Esto se desarrolla en diferentes fases:

La primera corresponde a la **planificación** de las acciones inherentes a la elaboración del proyecto considerando además de las necesidades, las fortalezas y debilidades que permitan su factibilidad y sustentabilidad.

En una segunda fase se considera la **organización**, la cual facilita el despliegue de las potencialidades de cada integrante, asumiendo de acuerdo a ello, diferentes roles en el desarrollo de las tareas.

La tercera corresponde a la **ejecución**, siendo ésta la más compleja cuando las comunicaciones en línea no son tan ágiles o rápidas como se esperan. Para que ello no se transforme en un obstáculo, se realizan ajustes necesarios y posibles, de acuerdo a las condiciones concretas que emergen de la realización del trabajo de campo. En ello la **comunicación** cumple un papel esencial y las diferentes vías posibilitan superar en gran medida las dificultades, en tanto se constituyen en canales para crear vínculos, inclusión y sostén.

4- **El registro de cada actividad**, y la interacción a través del intercambio y discusión teórica y conceptual entre los miembros del grupo, junto a la reflexión sobre la práctica, es el eje transversal durante la elaboración del proyecto de investigación, como de su ejecución. Siguiendo a Sirvent (2006), los registros pretenden reflejar el proceso de construcción del conocimiento realizado a lo largo del proceso de la investigación, lo cual incluye la continua ampliación y validación permanente del campo conceptual a través del aprendizaje sobre el objeto, el conocimiento del mismo, la transformación de las instituciones y de los sujetos individuales y colectivos.

El uso de las plataformas digitales también ha facilitado el registro de las tareas y la producción de conocimiento, al disponer de un espacio seguro para comunicarse y plantear dudas. Las TIC crean transparencia permitiendo dar seguimiento a las diferentes versiones y actualizaciones, lo cual se ha complejizado y perfeccionado a lo largo de los años a medida que el uso de las tecnologías fue haciéndose más habitual y accesible. No se soslaya que muchas veces las experiencias de comunicación han tensionado las relaciones, evidenciando la desigualdad en el acceso a las mismas.

5- Los registros explicitados en el ítem anterior son, a su vez, fuente para escritos preliminares, ponencias, publicaciones, conversatorios - que dan lugar a un quinto momento, el de la **comunicación del proceso y/o de los resultados**. Estos registros contrastados en las comunidades de conocimiento aportan la evaluación del proceso y la necesaria vigilancia epistemológica.

Nuevamente se sostiene la necesidad de una comunicación que implique dialogar, entramar sentidos, tal lo sostiene Freire (1970) en tanto el diálogo involucra un pensamiento crítico, capaz de generar la verdadera educación, dando sentido a la vida al transformar los individuos y, por consiguiente, el mundo. En esta misma línea, se destaca el necesario compromiso y obligación de las instituciones universitarias de compartir el conocimiento producido en ellas.

Principios de / para la conformación grupal como base para el trabajo en equipos de investigación

La sistematización y conceptualización de los momentos y fases descritas permiten sostener algunos principios de la conformación grupal. Estos son considerados como puntos de partida, en tanto reglas que se han de cumplir para que funcione cualquier sistema o proceso y punto de llegada (Franzante, 2022). Trabajar considerando principios establece una base que presupone invariantes que se han de cumplir en aquellos procesos que tengan similares condiciones.

1- El trabajo colaborativo en la conformación del grupo operativo

Se entiende por tal a la modalidad de trabajo que adquieren los integrantes de un grupo para alcanzar una meta y cumplir los objetivos propuestos. Ello conlleva la asunción de roles de acuerdo a las necesidades del grupo operativo, las posibilidades, experiencias y perspectivas teóricas y conceptuales de cada miembro que aportan a la construcción de un conocimiento compartido y promueven la reflexión.

Para que el trabajo grupal sea efectivo se deben sumar las iniciativas individuales de forma coordinada, lo cual indica una colaboración abierta que se logra a través de la discusión de roles y responsabilidades compartidas en forma flexible, como así también en una comunicación clara entre los participantes. Así, el conocimiento construido participativamente adquiere una proyección cualitativamente más profunda al andamiar y apoyar procesos de construcción y elaboración conjunta, desde una diversidad de miradas y perspectivas.

2- La participación activa

Implica una contribución de ideas y propuestas que aporten a la solución de problemas y puedan transformar la realidad desde la concepción teórica tomada como punto de partida. Cuando esto sucede, también opera una transformación en los miembros del equipo de investigación. En tanto los objetos y problemas que emergen en el proceso descrito parten de las necesidades que surgen en y desde la educación superior en el contexto donde cada miembro está inserto, se reconoce lo fundamental de este principio en toda tarea que se emprenda.

3- El buen clima de trabajo

Este aspecto posibilita la organización a través de la interacción, participación y asunción de roles, lo cual redunda en la posibilidad de centrarse en la tarea. Un buen clima de trabajo favorece la búsqueda de soluciones sostenibles a los problemas planteados en contextos en permanente cambio y estimula el aprender, desaprender y reaprender.

4- El uso de las TIC para una participación colaborativa

Tal lo señalado en diferentes apartados del artículo, las TIC beneficiaron los procesos comunicativos propiciando la construcción de conocimientos de forma colaborativa. En este sentido, la interacción de un número reducido de personas facilita la participación y comunicación en espacios sincrónicos y asincrónicos, y las TIC intervienen de un modo eficaz y “esas diferencias entre virtualidad y presencialidad se estrechan” (Cerro Martínez, 2021, p. 33)

Si bien la educación híbrida no es un tema nuevo pues forma parte de la génesis de la educación a distancia, puede sostenerse que la evolución de las tecnologías promueve un sinnúmero de herramientas que han redimensionado las actividades presenciales, dotándolas de un sentido más profundo y novedoso, habilitando - en los espacios universitarios - una mayor participación sumando nuevas características tanto, a las prácticas de docencia, como investigativas y extensionistas.

Así, la interacción de los miembros de un grupo en entornos virtuales favorece el trabajo colaborativo en equipos de investigación, y el uso efectivo y estratégico de las TIC facilita las tareas, sin perder de vista que el mismo debe estar acompañado de una constante reflexión crítica que amerite, tal lo señalado, la vigilancia epistemológica necesaria en todo proceso de generación de conocimientos.

Por último, se destacan dos elementos esenciales a considerar en el trabajo de un equipo: a) liderazgo, si éste no se identifica, se respeta y se potencia, la investigación puede derivar en una desorganización y una consecución amorfa de las tareas que constituyen el proyecto y responde a los objetivos planteados. No se piensa en un liderazgo único, sino en un líder para cada tarea que se emprende y b) la empatía o conjunción de los intereses y potencialidades de los integrantes de cada equipo (Franzante, Carbone y Perdomo Vázquez, 2021).

La Formación Continua en Docencia e Investigación en la Educación Superior

Sobre los conceptos de formación docente y formación continua

En las últimas décadas, una de las preocupaciones centrales de los gobiernos de América Latina y de la sociedad civil en materia educativa ha sido la cuestión de elevar la calidad de la formación y el desempeño de los docentes en el aula (UNESCO, 2019).

El concepto de formación permanente refiere al proceso continuo de búsqueda de conocimientos que realizan los sujetos para desarrollar su profesión. En este proceso se reconoce que hay un “otro” que orienta, cuya acción debe darse en un marco que incluya la autonomía de quien aprende y la constante reflexión sobre la acción. Acción, que en el caso que nos ocupa, remite a las prácticas docentes en el marco de la educación superior y a las prácticas investigativas que emergen como problemas en el campo educativo.

Señala la UNESCO (2019) que, a lo largo del tiempo la formación docente continua ha recibido diferentes denominaciones y la misma atiende a sucesivas revisiones en la conceptualización y “a la manera de entender el aprendizaje de los docentes. Pero, sobre todo, se debe al papel que se pretende que tenga la formación en servicio en el cambio, renovación y mejora de los sistemas educativos” (p. 8). En los estudios comprendidos en este texto se han tomado los términos “formación continua” y “formación permanente” como sinónimos.

Los resultados de una década de investigación en esta área dejan en evidencia que la formación permanente de las y los docentes universitarios es necesaria en tanto la misma ha de conducir a una profesionalización de la práctica educativa, que fortalezca el desempeño e incida en el mejor aprendizaje de sus estudiantes. Ello implica favorecer un cambio en la cultura educativa que permita, en forma gradual, desarrollar la identidad profesional y competencias para una práctica docente innovadora, crítica, reflexiva y ética que aporte a una educación más humanizadora, en los términos que le atribuye Freire (1970), en tanto remediadora de la deshumanización producida por la educación tecnocrática.

Así, la “cercanía de motivos” para la constitución de equipos de trabajo que ha reunido a personas de diferentes universidades en el período descrito en este texto ha sido, justamente, la investigación sobre la formación docente (inicial y permanente) para el ejercicio en la universidad.

Podemos concluir este acápite citando a Sánchez Mendiola, Martínez Hernández y Torres Carrasco (2023) al poner en relieve que:

La formación docente es la vía a través de la cual se pueden transformar las prácticas educativas, impulsar el desarrollo y la profesionalización de la docencia y al mismo tiempo promover una sólida cultura en torno a la formación del profesorado en las instituciones de educación. (p. 14)

La formación del docente para investigar: el docente investigador

Existen una multiplicidad de actividades que debe realizar un/una docente en términos cognitivos, afectivos, organizacionales y si a ellos se le suma la necesidad de poseer habilidades transversales para enfrentar los grandes retos de la sociedad (derechos humanos, cambio climático, desigualdad, pobreza, exclusión, brecha digital, entre tantos) lleva a argumentar la imperiosa necesidad de formación humana y social de los profesores y las profesoras de la universidad.

A los efectos de explicitar las funciones docentes se retoman palabras de Sánchez Mendolia et al. (2023), quien sostiene que:

Generalmente las personas que investigan formalmente un área del conocimiento son aquellas que lo llegan a conocer muy bien, e idealmente el profesorado no debiera enseñar lo que no conoce a profundidad; sin embargo, pretender que todo profesor sea también un investigador hecho y derecho, pudiera ser en los hechos una meta inalcanzable. (p. 21)

No obstante, se sostiene junto a Achili (2008), que se pueden encontrar puntos de encuentro entre las prácticas investigativas y docentes:

Investigación- como generadora de nuevos conocimientos- y Práctica Docente – en su especificidad de práctica pedagógica - para poner en relieve, en primer lugar, los modos de relación con el CONOCIMIENTO, eje de una y otra práctica, y de ahí, campo de inserción de las mismas. (p. 33)

Ello se ve reflejado en las políticas públicas de los países de la región. Retomando el documento de UNESCO de 2019, se observa que en algunos indicadores de políticas de formación docente se evidencia una situación dispar, en referencia a los “organismos e instituciones que los países de la región han creado recientemente, se destaca entre sus objetivos y áreas de competencia la inclusión de la investigación” (p. 23).

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores y, desde la experiencia en el campo que sustenta el presente trabajo, los registros indican que una mayoría de los docentes UCU, poseen buena formación disciplinar, pero escasa formación pedagógica y en investigación. No se niega que un buen abogado, arquitecto, médico, contador, entre otros, conoce la disciplina que deberá enseñar, pero también es necesario que un buen profesor sume a los conocimientos disciplinares la formación pedagógica y en el campo de la Educación Superior, formación en investigación más allá de la adquirida en su formación inicial (Franzante, et. al., 2015).

En este sentido, la experiencia de varios años de trabajo en la formación de recursos humanos en el campo de la formación en y para investigar, el concepto de aprendizaje centrado en la tarea, es el lugar desde donde se concibe la formación. Esto es, desde un hacer que conlleva a “estar investigando y estar de investigador” asumiendo junto a diversos autores con distintos matices que “aprender a investigar se aprende investigando”.

A partir de lo expuesto se reconoce al formador como orientador/a y guía, que parte de diagnósticos participativos, en tanto procesos sistemáticos y dinámicos que permiten reconocer dialógicamente los problemas que se plantean en las prácticas cotidianas, los recursos para afrontarlos y, especialmente el compromiso de los sujetos involucrados en y para la búsqueda de soluciones que favorezcan la construcción de conocimiento, la modificación de las propias prácticas y la transformación de la realidad.

En los contextos actuales, la investigación de la realidad en y desde el aula se torna necesaria como sustento de la calidad educativa, y con ella de la pertinencia. Describir, analizar e interpretar los hechos en el proceso educativo, los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos que surgen de la interacción entre los participantes, permiten comprender la importancia de la investigación en este campo, en tanto los educadores puedan asumir un rol activo en la búsqueda de soluciones a los problemas que de forma cotidiana se presentan en las prácticas.

Al decir de Freire (2004) “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 14), destacando así que investigar es parte esencial de la práctica docente, que existe una estrecha relación entre ambos procesos al estar intrínsecamente vinculados y complementarse.

Tal lo señalado en apartados anteriores, la propuesta metodológica incluye la formación de recursos humanos en investigación en y desde el aula. Ello refiere a un proceso situado en un contexto determinado, que involucra espacio y tiempo, aspectos socioculturales e históricos, sobre el cual se reflexiona, se construye el objeto de estudio, se problematiza y trazan los mejores caminos metodológicos posibles en la búsqueda de respuestas.

Se considera necesario destacar como un punto importante en los procesos de formación, los que refieren al uso de las TIC, en tanto dispositivos culturales que se encuentran incluidos en la cotidianidad y por ende en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Esta cuestión no es ajena en la formación del docente investigador, en tanto las mismas constituyeron y constituyen herramientas para poder desarrollar y dar continuidad a los proyectos emprendidos en cualquier contexto, más aún en contextos distantes.

De esta manera, y tal como se sostiene en el documento de UNESCO (2023) reconocer el papel protagónico de los escenarios y herramientas digitales exige una transformación de la formación y del desarrollo profesional de toda la comunidad, “para un cambio profundo y sostenido de las prácticas que tengan en cuenta la diversidad y la documentación de los procesos de construcción del conocimiento” (p. 11). Hasta el momento de publicación de este estudio, las investigaciones acerca de la hibridación habían puesto el foco en distintas dimensiones: “las tecnologías y sus usos; los tiempos; los modelos pedagógicos, el rol docente y los aprendizajes; entre otras” (p. 37).

Estrategias desarrolladas para acompañar la formación en docencia e investigación

Retomando el punto anterior, desde la necesidad de formación de docentes investigadores e investigadoras y de contribución a la producción de los conocimientos, se implementaron diferentes estrategias para favorecer y estimular la mismas y teniendo en el horizonte la perspectiva de docente integral (aquel en cuyo quehacer integra las funciones de docencia, investigación y extensión).

En este sentido y a los efectos de la formación permanente, para planificar diferentes estrategias de formación se consideraron las diferentes problemáticas reconocidas, no solo por el director del proyecto de investigación, sino también por cada integrante del equipo. Ello permitió:

reflexionar sobre las prácticas docentes y por ende del rol del profesor en el aula,
desarrollar proyectos, con objetos de investigación que emergen de la reflexión sobre las prácticas,
robustecer la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales
como sujetos protagonistas de las mismas.

Se vislumbra aquí, una posible forma de articulación entre la docencia, la investigación y la extensión, desde la función investigativa.

Cabe agregar que las diferentes actividades desarrolladas en espacios de co-formación, contribuyeron, en términos de Pichón-Rivière (1985), a construir un esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO), entendido como un conjunto de conceptos teóricos que refieren a un sector de la realidad y permiten abordar un objeto particular, así como también a ampliar la cultura de investigación y la formación del grupo operativo.

Así, la construcción del ECRO grupal implica un proceso de aprendizaje, en tanto “cada integrante lleva al grupo un esquema de referencia y sobre la base del común denominador de estos sistemas se configurará en sucesivas “vueltas de espiral” el ECRO grupal” (p. 125). Ello permite incrementar la comunicación intragrupal y facilita la codificación y decodificación de los mensajes emitidos y recibidos por cada integrante del grupo, proceso este de comunicación y aprendizaje que favorece el pasaje del lenguaje común al lenguaje científico.

- Talleres

El taller, en tanto estrategia operativa, se convierte en una actividad formadora, aportando las experiencias de cada participante para su análisis y conceptualización. Así, se facilitan las relaciones entre las prácticas docentes e investigativas como también los aspectos intelectuales y emocionales asociadas a las mismas desde un trabajo participativo y colaborativo de los integrantes del grupo.

El propósito de los talleres es reflexionar sobre estas prácticas reconociendo posibilidades y limitaciones, a partir de elaborar y desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas, innovadoras, contextualizadas y sostenibles que permitan transformarlas. De esta manera, el conocimiento que se construye en este espacio surge de un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión. En términos de Pichón Rivière (1985), el trabajo grupal en el marco del taller, estimula la indagación operativa, mediante la cual se identifican indicadores comunes de problemática que se desea abordar y sus posibles soluciones. De esta manera, se propone como objetivo general de todo taller, promover e integrar simultáneamente en el proceso de aprender a investigar el hacer, el sentir y el pensar.

- Conversatorios

El planteo del conversatorio, está relacionado con la idea de conversación y de diálogo. Siguiendo lo expresado por Martínez (2023), el conversar “está relacionado con ‘convertir’, con la acción de dar vuelta algo, de hacerlo girar, de hacer cambiar de opinión con buenas razones” (p. s/n), con el dialogar, con charlar junto a otro.

En el proceso que nos ocupa, los conversatorios versan sobre las experiencias creativas y transformadoras desplegadas por una persona de acuerdo al contexto social, histórico e institucional donde desempeña su rol, y es sobre éstas donde se propone poner el acento para la reflexión. Así, reflexionar sobre la experiencia cotidiana en el aula universitaria de manera sistemática y crítica estimula procesos de cambio en las prácticas pedagógicas y son la fuente que permiten identificar las problemáticas que necesitan ser abordadas desde la investigación.

- Grupos de Estudio

Se asume que son espacios de autoformación que permiten y estimulan el intercambio y la producción grupal de los equipos en pos de favorecer la construcción de un marco teórico conceptual común, lo cual conlleva a la reflexión, sistematización y evaluación continua del desarrollo de la investigación. Se trata de espacios de estudio y discusión, conformados por docentes-investigadores e investigadoras y estudiantes, becarios y becarias, tesistas que quieren iniciarse en la investigación, que buscan delimitar un objeto de estudio con posibilidades de abordarse en un futuro proyecto.

Los grupos de estudio son una constante durante todo el proceso. Al inicio, en el planteo de la problemática a abordar. Luego, en el reconocimiento de los aportes teóricos y metodológicos con que cada miembro contribuye para la construcción de un marco común e interdisciplinario como base del proceso investigativo. Y, en tanto emergen nuevas categorías de análisis, la búsqueda de antecedentes y material de lectura se convierte en una estrategia para la interpretación, sistematización y conceptualización de las mismas.

Conclusiones

Se han presentado acciones desarrolladas y proyectos compartidos por parte de dos universidades de América Latina y el Caribe, que en poco más de una década. han sostenido y acrecentado vínculos personales y profesionales. Las estrategias de integración refieren tanto a proyectos de investigación educativa en el nivel superior como a programas de posgrado, donde la universidad cubana cuenta con experiencia, siendo una de sus fortalezas sustantivas.

El desarrollo de las acciones ha sido posible en tanto se logró la conformación grupal para operar en equipo de investigación, lo cual implica aprender a investigar mientras se opera en el campo. Ello tiene una lógica consistente con la propia investigación ya que, en su desarrollo, esta transforma a los integrantes, integra el sentir, el pensar e incorpora nuevas formas de abordar el hacer, transformando la realidad.

Este artículo es una actividad que resume lo descrito. La constitución como grupo operativo con una tarea en común: sistematizar una experiencia de largo tiempo y en contextos distantes que se plasma en esta escritura consensuada que puede tomarse de muestra del trabajo realizado.

Así, la estrategia de trabajo colaborativo implementada entre ambas universidades conlleva la ampliación del conocimiento en el campo de la formación docente en general y de la formación en investigación en particular, cuestión ésta que, si bien es una preocupación constante y que se encuentran estudios, programas, artículos científicos entre otros, presentados en eventos, revistas y bibliografía en general, siempre es tema convocante que invita a seguir ocupándose.

Es necesario, entonces, que la universidad pueda ser un espacio para la reflexión, donde la formación del docente-investigador sea considerada formación continua en tanto proceso constante de búsqueda, de curiosidad de realización permanentemente activa. La estrategia descrita podría contribuir a ello.

Referencias bibliográficas

- Achili, E. L. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008). *El Oficio de Sociólogo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cerro Martínez, J. P. (2021). *Seguimiento y evaluación de actividades colaborativas en línea a través de las analíticas del aprendizaje. Análisis del impacto sobre los docentes y los estudiantes de educación superior* (tesis de doctorado). Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10609/134946>
- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración Y Conocimiento*, 7(2), 96-105. Recuperado de <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n2.22610>
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *Revista de extensión universitaria*, (13), 3-3. Recuperado de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2346-99862020000100003&lng=es&tlng=es
- Franzante, B., Malugani, C. y Marclay, S. M. (2015). La formación docente de profesionales. El caso del profesorado de Enseñanza Superior – Carrera Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay. *Informe final de investigación*. Universidad de Concepción del Uruguay. Recuperado de <http://repositorio.ucu.edu.ar/xmlui/handle/522/128>
- Franzante, B., Pagani, M., Perdomo Vázquez, J. M., Perdomo Blanco, L. y Díaz, R. (2017). Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), Facultad de las Ciencias de la Comunicación y Educación (FCCyE) y Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV) como resultado y pretexto de conformación de grupos para investigación. *Informe de avance de investigación*. Universidad de Concepción del Uruguay. Recuperado de <http://repositorio.ucu.edu.ar/xmlui/handle/522/159>
- Franzante, B., Carbone G. y Perdomo Vázquez, J. M. (2021). La investigación en línea camino para la internacionalización. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 824-849. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/46>
- Franzante, B. (2022). *La Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario* (tesis de doctorado). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Santa Clara, Cuba. Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/13546/Tesis-%20Franzante-25%20-11-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo, Brasil: Paz e Terra S. A.
- Herrero-Villarreal, D., Fussero, G. B., Gandolfo, N., Dalmasso, M. B., Echeveste, M. E., Guanuco, R. S. & Pérez, H. A. (2023). Un estudio multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 426-449. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.704>
- Martínez, J. (2023). *Conversar, calcular, preferir [noticias]*. Universidad Católica de San Pablo. Recuperado de <https://ucsp.edu.pe/noticias/conversar-calcular-preferir/#:~:text=La%20palabra%20'conversaci%C3%B3n'%20tiene,de%20opini%C3%B3n%20con%20buenas%20razones>
- Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P. y Torres Carrasco, R. (2023). *Formación docente en las universidades*. Ciudad de México, México: UNAM. Recuperado de <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Sirvent, M. T. (2006). *El Proceso de Investigación. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Documento de cátedra. Investigación y Estadística Educacional I* (2^a edición revisada). Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- UNESCO (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. *En Serie: Análisis Comparativo de Políticas de Educación. Área de Investigación y Desarrollo*. IIPE UNESCO, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- UNESCO (2023). Repensar la educación híbrida después de la pandemia. *Documento UNESCO*. Buenos Aires. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Universidad de Concepción del Uruguay (2024). *Apartado institucional. Sitio web de la Universidad*. Recuperado de <https://ucu.edu.ar/>
- Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (2024). *Apartado institucional. Sitio Web de la Universidad*. Recuperado de <https://www.uclv.edu.cu/>

Notas

1 Información proporcionada por el Vicerrectorado Académico de UCU en julio de 2024.

2 CSU – Consejo Superior Universitario

3 SPU. Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Argentina

4 Programa creado por el Estado Argentino con el objetivo de fortalecer el proceso de internacionalización “en casa” de la educación superior acercando la posibilidad de invitar a científicos y académicos de renombre internacional a brindar ciclos de conferencias, seminarios, cursos de formación, entre otros, en las universidades argentinas.

5 UTN. Universidad Tecnológica Nacional (Argentina).

Poemas en un aula de preescolar para combatir el bullying¹

Poems in a preschool classroom to combat bullying

Tany-Giselle Fernández-Guayana

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-462>

Recepción: 26 Marzo 2025

Aprobación: 18 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Se dan a conocer los resultados de un estudio educativo cuyo propósito consistió en diseñar poemas desde la voz de los niños de preescolar que propicien la prevención y atención al *bullying*. Se contó con la participación de 24 estudiantes del grado transición y 1 docente titular de una institución educativa pública de Cali, Colombia. Se aplicaron los instrumentos de registro documental, observación no participante, entrevista y se aplicó un plan de intervención bajo el enfoque cualitativo y el diseño de Investigación-Acción. Se contó con la triangulación y la reducción de datos para el análisis de información y la posterior creación de poemas. En los resultados se destaca que el ambiente de aula del grado transición es respetuoso y colaborativo, con incidentes menores de juego físico no malintencionado. El uso de la poesía permitió reconocer fortalezas que mitigan los actos violentos en el aula.

Palabras clave: violencia, escuela estatal, educación preescolar, poesía, educación para la paz.

Abstract

The results of an educational study are presented. The purpose of this study was to design poems from the voices of preschool children that promote the prevention and response to *bullying*. Twenty-four transition-grade students and one teacher from a public school in Cali, Colombia, participated. Documentary recording, non-participant observation, and interviews were used, and an intervention plan was implemented using a qualitative approach and an action research design. Data triangulation and reduction were used for information analysis and the subsequent creation of poems. The results highlight that the classroom environment in the transition-grade class is respectful and collaborative, with minor incidents of non-malicious physical play. The use of poetry allowed for the recognition of strengths that mitigate acts of violence in the classroom.

Keywords: violence, state school, preschool education, poetry, peace education.

Introducción

En un país como Colombia, que lleva más de 70 años en guerras políticas internas, es inevitable que las esferas de la familia y la escuela se vean permeadas. La violencia armada, las amenazas recibidas y los desplazamientos forzados han generado secuelas difíciles de superar; pero, ante todo, dejan la marca del odio, el rencor y la venganza. Lamentablemente, las víctimas de la violencia, especialmente los niños, niñas y adolescentes, no cuentan con otros referentes de formación más que esos modelos vividos.

Sumado a ello, los grupos al margen de la ley (las FARC, el M19, el ELN), y las trabas en el cumplimiento de los 12 acuerdos de paz desde 1984 hasta el de 2016, dejan un panorama de incertidumbre ante la posibilidad de cambio. Al día de hoy, han pasado ya ocho años tras firmado el último acuerdo de paz y tristemente los agentes políticos de turno han demostrado que, por más esfuerzos que se hagan en su cumplimiento, las relaciones humanas son complejas y los intereses particulares impiden que se forje una sociedad en paz.

De todo lo anterior, nuestros niños y niñas no son ajenos. Los actos de violencia social se aprenden. Estudiantes cuyas comunidades son víctimas del conflicto armado se ven inmersos en acontecimientos dolorosos que pueden generar odio y rencor. No obstante, ellos cuentan con dos opciones para continuar su vida: replicar el comportamiento o forjar valores; eso indica que la violencia también se desaprende. Para esto último, se hace necesario contar con una red de apoyo que les ayude en la toma de sus decisiones, en la gestión de las emociones, en el manejo del duelo y en la capacidad de perdón y negociación.

Estos acontecimientos son los que motivaron para indagar sobre el *bullying*, pero, aún más importante, para aportar a la mediación del problema a través de la creación de material didáctico. Esto último es enmarcado por el deseo profundo de reconocer en la literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ), especialmente en la poesía, un recurso valioso para mediar en los conflictos de aula. Con la escritura poética no sólo se amplía el acervo cultural, sino que también se alza la voz para reclamar cambios y dejar huella. La poesía como recurso pedagógico en la prevención del *bullying* posibilita la búsqueda de la reivindicación de derechos y la denuncia de las injusticias (González, 2023). Es así como se hace necesario que la escuela se convierta en un ambiente propicio para fomentar una cultura de la paz en los niños y niñas. Mejores prácticas pedagógicas y el uso de la poesía posibilitan la construcción de escenarios donde se configuran otras formas de ser y estar en el mundo de manera responsable (Fernández-Guayana *et al.*, 2025).

Por su parte, estudios recientes a nivel nacional han observado que la poesía, como estrategia pedagógica, es una herramienta que ayuda al tratamiento y prevención del *bullying* en la medida que posibilita estrechar relaciones a través de la comunicación y expresión subjetiva (Castro, 2018; Sarmiento, 2014). Su carácter simbólico ayuda a decodificar su lenguaje e integrarse en la realidad social mediante la intuición y la reflexión. Estas formas de expresión permiten desarrollar la imaginación, la capacidad de análisis y el juicio crítico en los estudiantes. Por lo tanto, la poesía facilita hacer conciencia sobre el *bullying* mediante el autoconocimiento y el conocimiento de los demás, lo cual motiva a denunciar la violencia (Medina, 2022).

Las investigaciones internacionales, particularmente en España, aplican la poesía para fomentar un ambiente escolar de creatividad y riqueza en el lenguaje. La poesía es considerada como un medio que propicia otras formas de acercarse a los estudiantes y construir relaciones con los demás y con el mundo. Esto redunda en la exploración del universo emocional para promover un clima escolar positivo (Ríos, 2022; Agrelo y Piñeiro, 2021). En Chile, un estudio encontró que las narraciones de historia vivida son fundamentales para las campañas sociales en contra del *bullying* (Cusman-Barriga y Gallardo-Echenique, 2024). En Indonesia, el *storytelling* permitió identificar conductas que son aceptadas culturalmente que disminuyen la dignidad del otro. Con ello, estudiantes denunciaron que estaban siendo acosados a través de las burlas, los empujones y los apodos (Puspitasari *et al.*, 2019).

En base a lo anterior, este artículo tiene como objetivo dar a conocer los resultados de un estudio cualitativo aplicado en educación, acerca de la creación de poesía infantil desde las propias realidades de los participantes,

que permitan comprender los actos de violencia en la escuela, su denuncia, atención oportuna y, por tanto, su transformación social. Con ello se busca propiciar la convivencia pacífica, la participación ciudadana, la reconciliación, la ética del cuidado y la toma de decisiones que propendan por una cultura de la paz en la escuela.

Metodología

El estudio se fundamentó metodológicamente desde la investigación cualitativa porque aborda la realidad subjetiva de los participantes para comprender el *bullying* desde su ambiente natural. En ese orden de ideas, se recogen las vivencias, las experiencias y sentires de los estudiantes que permiten darle claridad al fenómeno mediante su comprensión contextualizada (Ñaupas *et al.*, 2018). A su vez, el diseño aplicado corresponde al de investigación-acción (I.A.) porque pretende comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad en mejora de la lógica y la equidad de las prácticas sociales (Sánchez *et al.*, 2020). Es así como el fenómeno del *bullying* se abordó a partir del punto de vista de los estudiantes apropiándose de su lenguaje para describirlo y explicarlo en las situaciones de su vida en la escuela. Para ello, se estableció una ruta de acción desde los postulados de Kurt Lewin (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020):

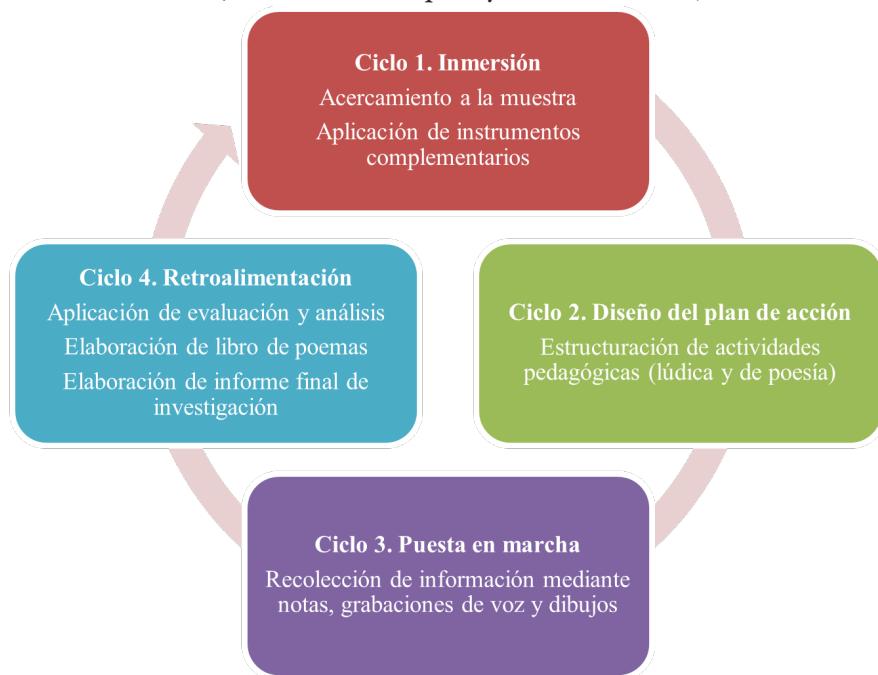


Figura 1.
Ciclos de la investigación acción.
Fuente: elaboración propia.

Participantes

La población que se tuvo en cuenta fueron estudiantes y profesores de instituciones educativas públicas del departamento del Valle del Cauca, específicamente la ciudad de Cali, Colombia. La población proviene de la zona urbana perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Los criterios de selección de la muestra fueron: disponibilidad de los participantes, grado transición² y estudiantes matriculados. Mediante el muestreo no probabilístico intencionado se estableció la participación de 1 profesor director de curso y 24 estudiantes del grado transición.

Instrumentos

Los instrumentos aplicados fueron el análisis documental, la observación no participante, la entrevista semiestructurada y la intervención educativa. El análisis documental consistió en la recolección de archivos institucionales como el PEI, Manual de Convivencia y mallas curriculares para interpretar su contenido frente al manejo de los casos de *bullying*. La observación no participante permitió recoger, mediante 18 *ítems*, conductas, relaciones y estado de salud que pueden ser vivenciados en caso de ser víctimas. La entrevista semiestructurada constó de 19 preguntas y se aplicó al personal docente para conocer su gestión de aula, práctica educativa y los recursos institucionales de atención y prevención. Finalmente, la intervención educativa hace referencia a las actividades pedagógicas que se planearon para abordar el problema de estudio y recoger información como reacciones e impresiones. Todos los instrumentos se sometieron a juicio de expertos que posibilitaron validarlos y, por tanto, hacer modificaciones en algunos *ítems*.

Análisis de información

Se realizó por los ciclos de la investigación-acción. Se comenzó con la identificación de temáticas o categorías a partir de los resultados que arrojó el diagnóstico en el **Ciclo 1**. Inmersión: allí se clasificaron las tendencias en el comportamiento, significado y tratamiento del fenómeno de estudio brindado por los participantes en el registro de observación, en el registro documental y en la entrevista semiestructurada. Estos datos se cruzaron mediante una matriz de Excel. En el **Ciclo 3**. Puesta en marcha: se realizó un análisis descriptivo de lo obtenido en cada actividad. Para ello, se tuvieron en cuenta las unidades de significado como las oraciones, palabras, anécdotas, narrativas, ilustraciones y comportamientos brindados por los participantes durante la ejecución del plan pedagógico. Es así como se describieron cada una de las actividades pedagógicas aplicadas destacando título, objetivo, desarrollo y resultado. Esta información se registró también en una matriz de Excel. Finalmente, una vez que se llega al **Ciclo 4**. Retroalimentación: se elaboró un reporte de la pertinencia y evolución del plan pedagógico. Todo este procedimiento se refleja en la siguiente figura (Figura 2).

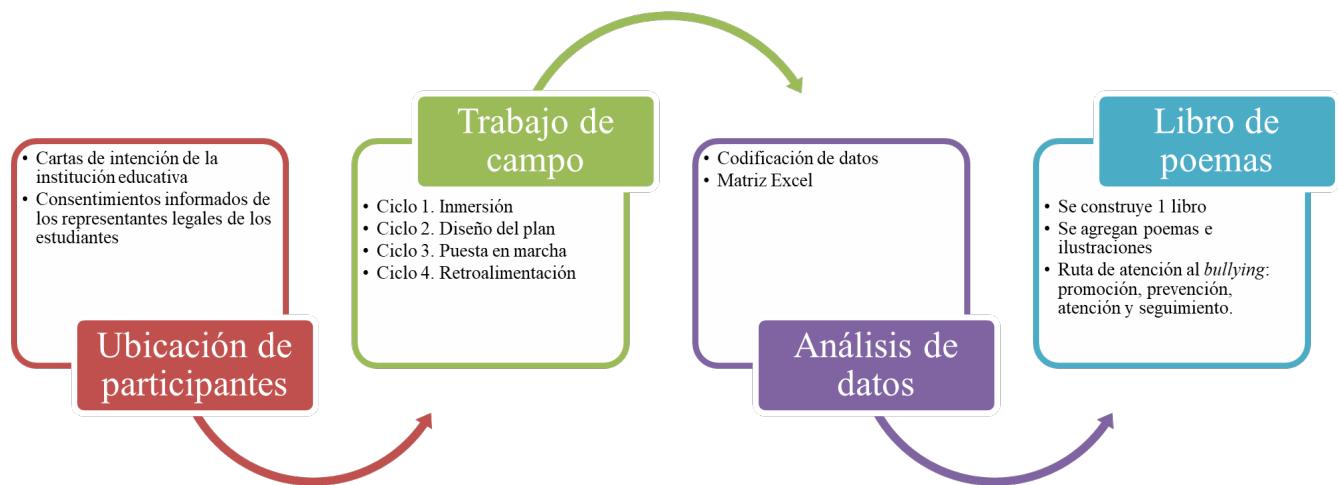


Figura 2
 Procedimiento de la investigación
 Fuente: Elaboración propia, 2024.

Resultados

Inmersión – Registro de observación

Se puede decir que el grupo de transición presenta características representativas para su desarrollo. En esta etapa, los niños suelen descubrir las normas y pautas para la sana convivencia por medio de las relaciones sociales mediante la comunicación. El juego libre da espacio para la lúdica y la imaginación donde se representan actividades sociales y roles, por lo tanto, suele haber también conflictos. Esto se debe a que los niños empiezan a desentrarse y, a pesar de que entienden los puntos de vista de los demás, sigue siendo su posición personal la de mayor valor. Por su parte, se evidencia mayor expresividad por parte del grupo, cuestión que les facilita trabajar en equipo, expresar sus opiniones y ser flexibles. El pensamiento moral es caracterizado por lo que es bueno y malo y existe una mayor influencia sometida por controles externos. Por esa razón, durante las actividades de clase se muestran respetuosos en el trato con el otro y con sus objetos personales, median para que haya buenas relaciones y para que terminen las actividades de clase. Finalmente, se observa que regulan su comportamiento en la medida que se solicita y reflejan en su directora de grupo una figura de confianza a quien acuden en momentos de dificultad, pero también a mostrar sus logros.

De otro lado, se observan algunos casos en los que se requiere atención, porque aunque el grupo no manifiesta acoso físico reiterado como empujones, patadas o agresiones, ni acoso verbal mediante insultos o apodos, se evidencian algunos comportamientos de índole psicológicos como el aislamiento y miedo a la integración grupal. La empatía es poco frecuente en la edad preescolar, pero el curso de transición demuestra que sus altercados no tienen la intención de hacer daño o sufrir. No obstante, son conscientes de las consecuencias de sus actos en otros, por eso intentan integrar a los estudiantes que pasan en solitario. Respecto

a la estudiante solitaria, son algunas alertas el no querer jugar con otros niños, mostrarse irritable e introvertido y alejarse de los demás.

Inmersión – Revisión documental

Se puede indicar que los documentos pedagógicos del plantel educativo cuentan con una base legal amplia para establecer los mecanismos de prevención y atención a los casos de *bullying*, tales como la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1620 de 2013 las cuales delegan responsabilidades a las instituciones educativas para el cuidado y protección de los derechos de los estudiantes, así como su atención en los casos de agresión contra su integridad física, psicológica, moral y espiritual. El Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia permiten identificar los términos relacionados, las tipologías de los casos y a partir de ello, las formas de actuación por parte de la comunidad educativa mediante la activación del protocolo de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Sumado a ello, ha desarrollado un proyecto educativo particular que apuesta por la restauración y otro por la mediación, cuestión que implica apropiarse del tema y motivar en la agencia de cuidado del otro. Se evidencia aquí una intención clara sobre la importancia del restablecimiento de la dignidad de los afectados, más no los procedimientos o pasos a llevarlo a cabo.

Inmersión - Entrevista semiestructurada

En la entrevista a la docente se puede entrever la comprensión detallada de las percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con el *bullying* en el entorno educativo temprano. Uno de ellos es la comprensión del *bullying*, definiéndolo como agresiones repetidas dirigidas hacia niños sumisos, rebeldes o solitarios. Indica que en preescolar el *bullying* no es evidenciable y que los comportamientos bruscos hacen parte de su desarrollo, más no hay intenciones de dañar a los otros. La docente centra su atención en los niños sumisos o que pasan solitarios ya que los considera vulnerables. Destaca la vulnerabilidad emocional de los niños pequeños y cómo pueden ser influenciados por experiencias de acoso en su entorno familiar o social, los cuales son evidentes cuando repiten con mayor fuerza, conductas del hogar en la escuela. La docente enfatiza que el papel de los padres es crucial en la prevención y detección del *bullying*, así como la necesidad de generar confianza entre los niños y sus familias para abordar estos problemas de manera efectiva. Pero, si hay abuso al interior del hogar, sólo se puede denunciar a instancias superiores.

Frente a la experiencia profesional de la docente, aunque no ha presenciado casos directos de acoso en el aula de preescolar, ha observado comportamientos agresivos durante los juegos, lo que indica una sensibilidad para detectar posibles problemas de comportamiento. Manifiesta que, por lo general, el *bullying* no suele presentarse dentro del aula sino fuera de ella mediante el juego libre. Dentro de los recursos pedagógicos que utiliza para la prevención, se encuentran el respeto por el otro, la amistad, la resiliencia y la autorregulación de las emociones. También menciona que hace un tiempo la institución educativa aplicaba una planeación del cuidado del cuerpo, del acoso y *bullying* mediante videos, trabajo de los valores y lectura de cuentos, lo cual facilitaba la comunicación de los estudiantes.

Diseño del plan de acción

A partir del diagnóstico realizado en el Ciclo 1. Inmersión, se estructuran las actividades pedagógicas para el grupo de transición (Ver figura 3). Para propósitos de este estudio las actividades pedagógicas se dividieron en dos: 1) Juegos poéticos como trabalenguas, bestiarios, adivinanzas, acrósticos, haikus, poemas colectivos, fábulas, cartas, caligramas, inventarios, rimas, diálogos, cuentos, confesiones, enumeración, sueños, observación, juego de palabras, prosa, instrucciones, traducciones de imágenes, equipajes, vida al revés,

encadenar palabras, palabras inversas, postales, cantos, calendarios y mensajes en botella. 2) Juegos lúdicos como juego de roles, clasificación de cosas, silencios, escuchas canciones, búsqueda de tesoros, sensoriomotor, expresión verbal, juegos auditivos, entre otros.



Figura 3

Plan pedagógico grado transición

Fuente: Elaboración propia, 2024

Puesta en marcha

Sobre la fase de promoción se destaca el trabajo en equipo para cumplir las metas de las actividades de aula. También se observa el compañerismo y un ambiente de amistad para resolver los problemas. Esto se puede ver en la medida que los sujetos del material gráfico se cogen las manos para ir al otro lado del salón, lo cual indica el apoyo entre ellos. Se destacan también los corazones y los estudiantes, uno al lado del otro, como reflejo de compañerismo (Ver figura 4).

Así mismo, varios de los dibujos representan el aula con su mobiliario y materiales, suelen hacer detalles en ellos con colores vivos, lográndose identificar la puerta del salón, las sillas, el reloj y el espacio central para actividades grupales. En alguno de ellos, se observa a su profesora en posición de recibimiento y con alegría. De hecho, en cada dibujo las personas allí representadas tienen una sonrisa demostrando goce y disfrute por la actividad realizada.

Es fortaleza del grupo de transición la vivencia de valores sociales en sus actividades escolares. No suelen hablar sobre el *bullying* ni los temas que se derivan de éste, por el contrario, responden con palabras como: amar, ayudar, cuidar y estar juntos. Es por esa razón que, para el grupo de transición, el aula es considerado un espacio seguro donde van a aprender, a jugar y a tener amigos.



Figura 4

Aplicación del plan pedagógico. Aula de transición, 2024

Fuente: elaboración propia, 2024.

Sobre la fase de prevención, a partir del cuento Elmer del autor David McKee, el curso reconoce que en un grupo social los integrantes siempre son diferentes. No hay uno igual a otro, pueden parecerse, mas no ser idénticos, tal como lo menciona uno de ellos: "Yo soy diferente a mis amigos y ellos a mí, porque ellos tienen

cosas que yo no tengo y yo tengo cosas que ellos no tienen" (Comunicación personal, 6 de agosto, 2024). Dentro de las características que los hacen diferentes mencionan el color de piel, el tipo de cabello, la estatura y los objetos personales: "Soy diferente a mis compañeros porque Andrea tiene otros ojos que yo, porque ella piensa otras cosas y yo otras cosas" (Comunicación personal, 6 de agosto, 2024).

En medio de esas diferencias físicas y materiales que los niños y las niñas reconocen en su grupo de aula, identifican la importancia del respeto por la individualidad y el cuidado del otro en sus particularidades: "No importa que un compañero sea diferente, uno no tiene por qué regañarlo. ¡No! Eso está mal hecho. Uno lo tiene que tratar bien" (Comunicación personal, 6 de agosto, 2024). Esta cita demuestra no sólo la idea de que está mal para ellos el rechazo del otro, sino que siempre hay que tratar bien a los demás así sean distintos. De igual forma, manifiestan como elemento crucial en el trato con los demás la empatía, donde los lazos de fraternidad se dan cuando un grupo hace cosas para integrar al que se siente diferente, eso se puede reflejar en la siguiente participación: "Elmer es diferente porque él no es igual a los otros elefantes, por eso se pintó de gris para parecerse a ellos, pero fueron los otros quienes se pintaron de arcoíris para animarlo" (Comunicación personal, 6 de agosto, 2024).

En ese sentido, es notable que en el grupo de transición son capaces de descentrarse. Eso significa que reconocen la participación de otros en el mundo y su influencia en las relaciones sociales. También, han demostrado facilidad por identificar las diferencias físicas, materiales y de personalidad en relación a sus compañeros, no para discriminar, sino para encontrarse comunes como niños de la misma edad, con intereses similares en el juego y, por tanto, crear vínculos de amistad desde la solidaridad, el respeto, la confianza en el otro y la bondad.

Se evidencia que el grupo rechaza los comportamientos que dañan a sus compañeros por ser diferentes. Son conscientes de que reírse de ellos, empujarlos, no prestarles sus materiales, no querer jugar con ellos o decirles cosas feas les afecta en el desarrollo de su identidad y autoestima. Esa es la razón por la cual creen que ninguno debería cambiar su forma de ser para pertenecer a un grupo: "Elmer es diferente porque los elefantes eran de otro color y Elmer está triste porque no era como ellos." (Comunicación personal, 6 de agosto, 2024). Con esta cita, se reafirma que para los niños y las niñas es relevante acoger a sus compañeros tal como son para que no se sientan tristes, lo cual indica su formación en valores humanos que posibilitan la sana convivencia.

En relación con la fase de atención, se puede observar que los participantes saben cuándo un compañero está en peligro y necesita ayuda. Dentro de los posibles maltratos que se pueden dar en el ámbito escolar mencionan los insultos, los golpes, el robo de objetos personales y el rechazo, cosa que hace sentirse mínimo y débil a quien lo padece. Mientras tanto, las ayudas pueden ser de distinta índole tales como avisarle a la profesora, ubicar a la víctima en un lugar seguro y alertar a los padres de familia.

Varios de los estudiantes, dado el video "#ActivaTuPoder para evitar el *bullying*", expresaron que también podían ser héroes en el colegio. Ante escenarios imaginados donde un compañero es maltratado por otro, ellos intervendrían escondiéndolo para que el abusador no lo pueda encontrar: "Para ser héroe de un compañero que es maltratado, lo ayudaría a esconderse. Lo llevaría a otro lugar" (Comunicación personal, 2 de septiembre, 2024). "Lo llevo a una zona segura como ponerse debajo de una mesa y lo taparía" (Comunicación personal, 2 de septiembre, 2024).

Estas afirmaciones dejan entrever que, para el grupo de transición, una manera de atender oportunamente un caso de *bullying* sería refugiando a la víctima y sacándolo de la vista del abusador, así éste se detendría. Otro lugar seguro que mencionan es el hogar como símbolo de protección y cuidado; también resaltan el papel del candado y la llave para albergarse en caso de peligrar, ya que solo unos pocos tienen acceso a ello. Así lo expresan algunos de los participantes: "Yo sería un héroe ayudándolo a estar en un lugar seguro. Un lugar seguro sería su casa" (Comunicación personal, 2 de septiembre, 2024).

Por su parte, en algunas intervenciones se evidencia el papel de "salvador" en el caso hipotético de que un compañero agrede a otro. Mencionan que ellos como héroes enfrentarían al victimario y así salvarían a su compañero agredido: "Y si viene el malo, yo cierro la puerta y voy a defender a mi amigo" (Comunicación

personal, 2 de septiembre, 2024). Esto indica que, para ellos, ayudar a otros requiere de valentía, de servicio y sacrificio para garantizar la protección del que es vulnerable, así eso implique asumir riesgos tal como se evidencia en esta participación: “Yo le diría: ven yo te ayudaré, quédate ahí que yo te voy a defender” (Comunicación personal, 2 de septiembre, 2024). Por consiguiente, los comportamientos relacionados con librarse de un peligro a otros y ponerlos en lugar seguro que eviten conflictos en el aula, son considerados para los niños y las niñas actos heroicos que propenden por la construcción de un aula en paz (ver figura 5).

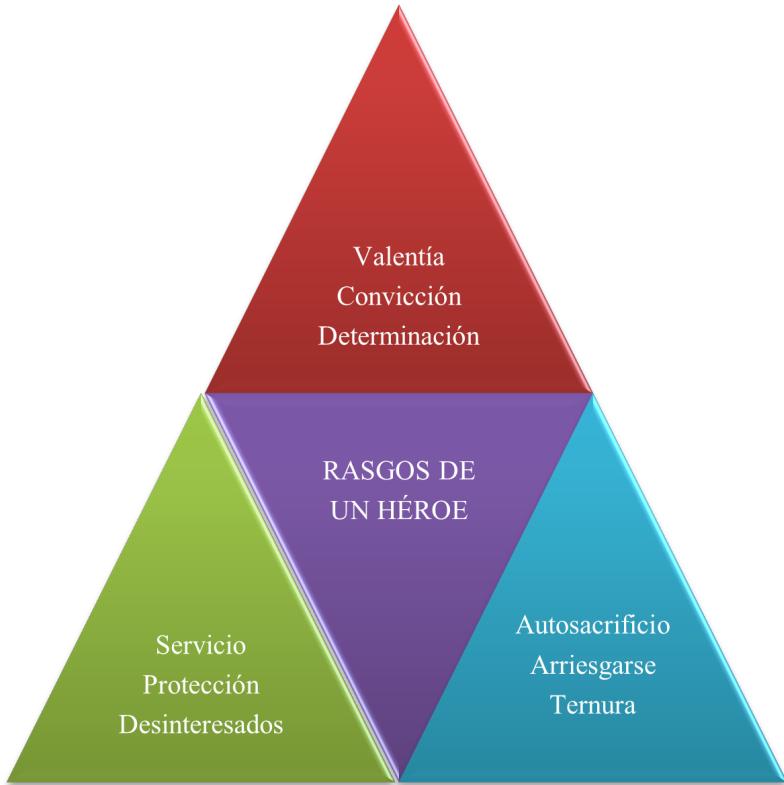


Figura 5
Rasgos de un héroe
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Uno de los estudiantes destaca la ternura como aspecto elemental a la hora de asistir un caso de *bullying*. La ternura es ligada a la capacidad de cuidar a quien ha sido víctima de un abuso expresándole cariño, tranquilidad y protección. Para el participante la ternura consiste en limpiarle la cara en caso de haber sido golpeado o lanzado al suelo. Asimismo, vincula la ternura con las manifestaciones de afecto como darle un abrazo, un beso o una mirada acogedora: “Yo lo ayudaría a que no lo molesten más. Le lavaría la cara y lo abrazaría” (Comunicación personal, 2 de septiembre, 2024).

Finalmente, sobre la fase de seguimiento, los estudiantes suelen representarse a sí mismos como monstruos cuando les hacen daño a otros (Ver figura 5). Hay unos monstruos al lado de los niños mirando mal o haciéndoles muecas mostrándoles todos los dientes y abriendo los ojos. Para los niños de transición cuando se le rechaza a otro compañero, cuando se le dicen cosas feas y cuando se le trata mal genera un inmenso dolor, haciendo que la víctima los vea a ellos como si fueran unos monstruos: “Cuando le digo ‘fea’ a Ximena, yo sé que ella se pone muy triste y me ve como un monstruo, se asusta de mí y no quiere volver a hacerse conmigo” (Comunicación personal, 9 de septiembre, 2024). “A veces soy un monstruo porque le quito las cosas a mis compañeros o los empujo” (Comunicación personal, 9 de septiembre, 2024).

Cuando suceden este tipo de comportamientos entre ellos, suele ser la profesora quien interviene para detener la disputa y mediar en las soluciones; de hecho, varios estudiantes mencionaron que su docente es

quien revisa lo que pasó, los hace pedirse disculpas y comprometerse a no volverlo a hacer: “La profe parece un policía porque siempre revisa que hagamos lo que nos comprometimos a no volver a hacer” (Comunicación personal, 9 de septiembre, 2024). Por esa razón, para ellos son importantes las figuras de su profesora y también la de sus padres, ya que son ellos quienes pueden cuidarlos de los monstruos y restaurar la convivencia mediante la evaluación de sus actos y el cumplimiento de las promesas hechas a los demás compañeros. Esto se puede reflejar en las piezas gráficas donde los niños dibujan dos casas grandes que representan el hogar y a su profesora en el centro de la hoja.

Retroalimentación

Una vez finalizado el plan pedagógico, se procedió a aplicar el formulario de Microsoft FORMS de retroalimentación. Para el grado de transición participaron en el cuestionario la docente titular y el coinvestigador que también fungió como profesor. Las respuestas arrojaron coincidencias en que el plan pedagógico era adecuado para trabajar sobre la convivencia escolar. Se resaltan en los puntajes más altos la posibilidad de comprender sobre *bullying* y sus consecuencias, las herramientas para prevenir y atender el *bullying* y la mejora de la convivencia a través de las actividades aplicadas con un porcentaje del 12% cada uno. Se suma a ello, la alta calificación en los criterios de posibilitar la expresión y el control de las emociones, así como la promoción de los valores humanos para un total del 82% de aceptación. Por su parte, se encuentra la valoración de los criterios sobre el desarrollo de la creatividad, el autoconocimiento y la mejor toma de decisiones por parte de los estudiantes que da un total de 18% de aprobación (Ver figura 6).

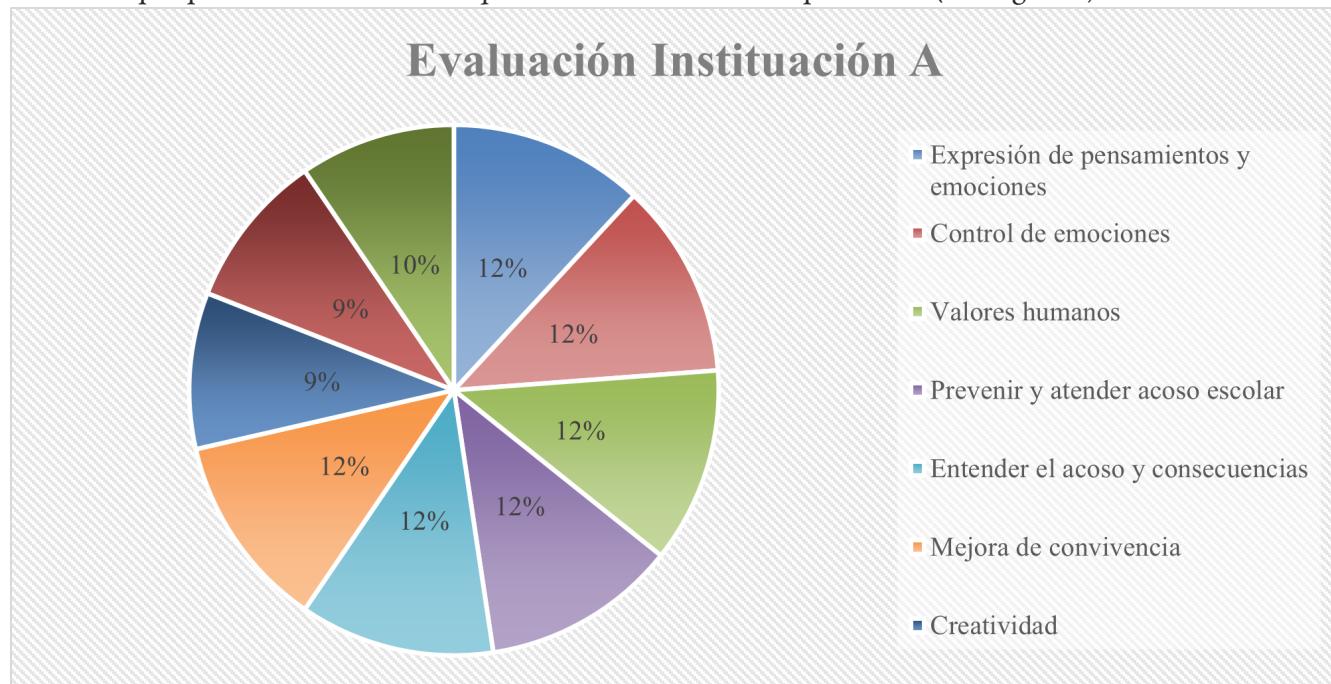


Figura 6
Calificación del plan pedagógico
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Libro de poemas

Con todo lo anterior, se dispusieron los materiales escritos y gráficos para diseñar el libro de poemas. Cada palabra, cada frase, cada dibujo elaborado por los estudiantes se organizó mediante la ruta de atención al acoso escolar: promoción, prevención, atención y seguimiento, cuestión que facilita la comprensión, denuncia y

aplicación de protocolos para los casos que se presenten. Todos los recursos obtenidos se sometieron a limpieza, edición y creación literaria para darle sentido y orden a la información recogida, siempre respetando el sentido original manifestado por los propios estudiantes. Una vez que se tiene el manuscrito completo, se procede a su gestión editorial con la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Ver figura 7).

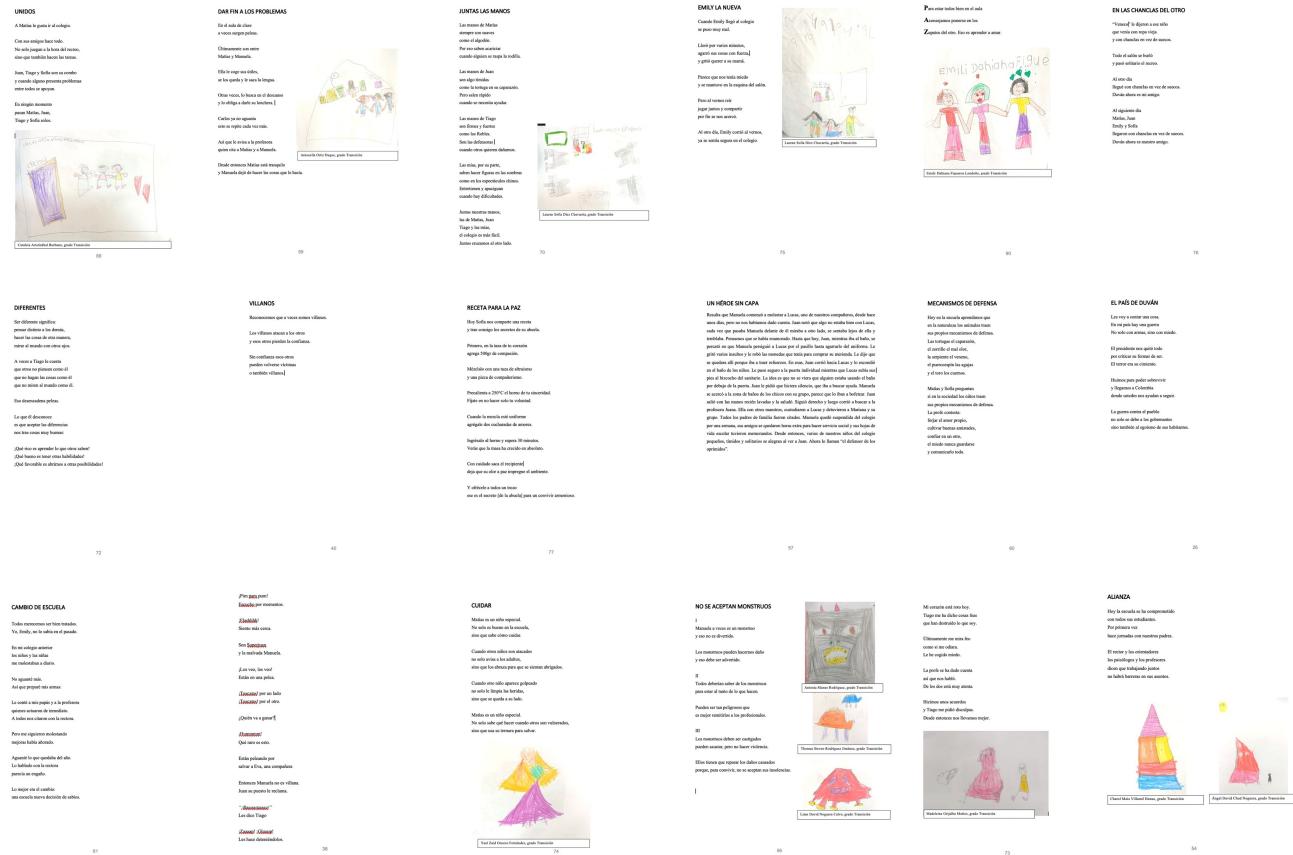


Figura 7

Manuscrito de poemas

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Discusión

En el aula de transición, el ambiente es mayormente respetuoso y colaborativo, con incidentes menores de juego físico no malintencionado. Se observa liderazgo estudiantil positivo y desafíos en la socialización. La institución sigue normativas colombianas para fomentar la paz y la convivencia democrática mediante un Manual de Convivencia y PEI que promueven la dignidad y los derechos humanos. El Proyecto Educativo Institucional que apuesta por la restauración y la mediación ha demostrado ser un recurso valioso que no solo contribuye al desarrollo cognitivo de los niños, sino también a su bienestar lo que fortalece su capacidad para participar activamente en el entorno escolar. Se prioriza la prevención de la discriminación y el acoso, y se cuenta con un Comité Escolar de Convivencia para resolver conflictos.

Aunque no se presentan casos evidentes de *bullying*, existen comportamientos que requieren atención, como el aislamiento y la dificultad para integrarse en actividades grupales. Estos aspectos resaltan la necesidad de implementar estrategias que fomenten la inclusión y la empatía entre ellos, así como el papel de los educadores y figuras de autoridad en la mediación de conflictos y en la promoción de relaciones saludables. Asimismo, a

pesar de los protocolos de mediación y un enfoque restaurativo, se identifica la necesidad de estrategias pedagógicas adicionales para el manejo del *bullying*. La docente se centra en la prevención y el manejo del acoso, con énfasis en el respeto y la autorregulación emocional, apoyada por la institución y los padres.

Según González-Moreno (2022) el desarrollo social y emocional en la etapa de transición es crucial para la formación de habilidades de convivencia y comunicación. En el aula se evidencia que los niños en esta etapa muestran una notable capacidad para trabajar en equipo y expresar sus opiniones. Romero (2020) destaca que la interacción social a través del juego libre permite a los niños explorar roles y normas sociales, facilitando así el desarrollo de la empatía y la resolución de conflictos. Por otro lado, Martínez (2024) subraya que, aunque la empatía es una habilidad que se desarrolla progresivamente, es común encontrar comportamientos de aislamiento y miedo a la integración grupal en la etapa de preescolar. Se identifican casos donde algunos niños muestran signos de retraimiento y falta de interés en la interacción social, lo que podría ser indicativo de una necesidad de atención psicológica más específica (Fernández-Guayana, 2025).

De acuerdo con De la Hoz (2019), la mediación escolar es una estrategia clave para resolver conflictos y mejorar la convivencia en las instituciones educativas. En la institución educativa se revela que los documentos pedagógicos, como el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia, están bien fundamentados en leyes nacionales que protegen los derechos de los estudiantes y establecen protocolos claros para manejar situaciones de violencia. En otra instancia, Said-Hung, González-Prieto y Pérez-García (2021) destacan la importancia de proyectos educativos que promuevan la restauración y la mediación como métodos efectivos para manejar conflictos escolares. Se han desarrollado proyectos específicos en estas áreas, lo que demuestra un compromiso con la restauración de la dignidad de los estudiantes afectados por el acoso. Sin embargo, aunque estos proyectos son valiosos, es esencial que las instituciones educativas también incorporen estrategias pedagógicas y didácticas que complementen los marcos legales existentes y los proyectos de mediación (Vaz, 2020).

Todo lo anterior identifica diversos desafíos como el temor de los padres a abordar el *bullying* y la discrepancia en el comportamiento de los niños en el hogar y en el aula, que pueden dificultar la detección temprana y el manejo adecuado de estos problemas. Conforme a lo que dice Lacoba (2018) la mediación escolar es una estrategia clave para resolver conflictos y mejorar la convivencia en las instituciones educativas. Se revela una comprensión detallada de las percepciones y prácticas relacionadas con el *bullying* en el entorno educativo temprano. La docente define el *bullying* como agresiones repetidas dirigidas hacia niños sumisos, rebeldes o solitarios, y destaca que, en preescolar, los comportamientos bruscos son parte del desarrollo infantil sin intenciones de dañar a los otros. Esta perspectiva coincide con la observación de Caicedo y Fernández (2022) sobre la importancia de abordar la vulnerabilidad emocional de los niños pequeños y cómo pueden ser influenciados por experiencias de acoso en su entorno familiar o social.

Conclusiones

Es así como se afirma que la poesía constituye una herramienta significativa en el abordaje del *bullying*. Mediante la aplicación del plan de acción se logró reconocer fortalezas que mitigan los actos violentos en el aula a través de sus dibujos, conversaciones y comportamientos dentro de los cuales se destacan los valores como el compañerismo, el altruismo, la ayuda, la generosidad y el cuidado del otro en las actividades y rutina escolar.

Ahora bien, durante la investigación se presentaron diferentes dificultades que, en su momento, obstruyeron su desarrollo oportuno y el cumplimiento de objetivos. Entre ellos, se encuentran los problemas burocráticos y de logística en la entrega tardía de materiales a las ciudades donde se encontraban las instituciones participantes. Además, un paro nacional de maestros coincidió con las fechas programadas para implementar los planes pedagógicos, lo que exigió a los investigadores idear alternativas de aplicación.

Dentro de las recomendaciones se destaca aplicar el plan pedagógico aquí diseñado con un buen tiempo para su implementación. De allí, no solo se derivan los recursos como escritos y dibujos, sino que también se hace necesario aplicar otros instrumentos de recolección de información que complementen los datos como: entrevistas individuales a estudiantes, grupos focales, registros de observación durante las actividades pedagógicas, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Agrelo-Costas, E. y Piñeiro, A. (2021). La poesía: Educadora de emociones. *TEJUELO - Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 33, pp. 185-216. DOI: 10.17398/1988-8430.33.185
- Caicedo, L. X. y Fernández, T. G. (2022). Consecuencias del *bullying* en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010-2021. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), pp. 161-179. DOI: 10.15359/rep.17-2.8
- Castro, Y.A. (2018). *El texto poético como estrategia pedagógica, en plan de lectura, para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto en una institución educativa de Bucaramanga*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio institucional. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2506>
- Congreso de la República de Colombia. (15, marzo, 2023). *Ley 1620 de 2013. Ley de Convivencia Escolar*. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Cusman-Barriga, A. L. y Gallardo-Echenique, E. (2024). Storytelling as a School Awareness Tool Against *Bullying*. *Proceedings of the International Conference on Communication and Applied Technologies* (ICOMTA 2023), 11, pp. 132-141 DOI: 10.2991/978-94-6463-254-5_14
- De la Hoz, C. (2019). Mediación escolar: un proceso de resolución de conflictos y prevención de *bullying* en centros educativos. Familia. *Revista de Ciencia y Orientación Familiar*, (57), pp. 177-186. DOI: 10.36576/summa.107845
- Fernández-Guayana, T.-G. (2025). Poesía creada por estudiantes desde la investigación-acción: un recurso para la prevención y atención del *bullying*. *European Public & Social Innovation Review*, (10), pp. 1-23. DOI: 10.31637/epsir-2025-993
- Fernández-Guayana, T.-G., Pinzón, M. I., Leal, D. M. y Delgado, P. C. (2025). Pedagogical Mediations Through the Literature and the Arts for the *Bullying* Prevention. A Literature Review. *Revista Guillermo de Ockham*, 23(1), pp. 225-245 DOI: 10.21500/22563202.7006
- Gaitán, M.C. (2018). *Los propósitos del Grado de Transición: un análisis documental desde las políticas educativas colombianas*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. DOI: 10.11144/Javeriana.10554.35096
- González, J.G. (2023). *Poesía en el aula de clase. Su promoción y lectura*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo ELE.
- González-Moreno, C. X. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), pp. 299-320. DOI: 10.48102/rlee.2022.52.1.478
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2020). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México DF, México: McGraw Hill Education.
- Lacoba, R. (2018). La mediación escolar como estrategia para resolver conflictos y alternativa para reducir el *bullying*. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (49), pp. 1-27. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7819454>
- Martínez, S. (2024). Valores en Educación Infantil: tolerancia y empatía. *Revista digital Ventana Abierta*, (72), pp. 1-6. Disponible en: <https://revistaventanaabierta.es/valores-en-educacion-infantil-tolerancia-y-empatia/>
- Medina, S.M. (2022). *Crecer en ICBF: Implicaciones en el Proceso de Socialización y Configuración de la Subjetividad Política en Niños, Niñas y Jóvenes que han crecido en Instituciones de Protección* [Tesis de

- Maestría, Universidad de Manizales – CINDE]. Repositorio institucional de la Universidad de Manizales – CINDE. Disponible en: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6347>
- Ñaupas, H., Valdivia, M.R., Palacios, J.J. y Romero, H.E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Puspitasari, D., Maulida, H. y Nofiyanto, N. (2019). DST (Digital Storytelling) to familiarize “Stop Bullying” cases among elementary School Aged-Children. Dimas: *Jurnal Pemikiran Agama untuk Pemberdayaan*, 18(2), pp. 195-210 DOI: 10.21580/dms.2018.182.3259
- Ríos, A. I. (2022). *Trabajar las emociones mediante la poesía en el 3º ciclo de Educación Primaria*. [Tesis de Pregrado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio institucional de la Universitat de les Illes Balears. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11201/159925>
- Romero, A. L. (2020). Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 1(31), pp. 197-210 DOI: 10.37177/UNICEN/EB31-296
- Said-Hung, E., González-Prieto, E. y Pérez-García, Á. (2021). El rol de los centros educativos en la prevención del ciberacoso: Un caso en España. *Aula de Encuentro*, 23(2), pp. 5-30 DOI: 10.17561/ae.v23n2.6196
- Sánchez, I. M., González, L. A. y Esmeral, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Santa Marta, Colombia: UNIMAGDALENA.
- Sarmiento, H. F. (2014). *La poesía como estrategia pedagógica para la concienciación y denuncia del bullying o matoneo en los estudiantes del ciclo 4 del colegio Miguel Antonio Caro jornada nocturna*. [Tesis de Pregrado, Universidad Libre]. Repositorio institucional de la Universidad Libre. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10901/7574>
- Vaz, C.E. (2020). Juegos antibullying. La percepción de los profesores y educadores portugueses. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (35), pp. 47-59 DOI: 10.7179/PSRI_2020.35.04

Notas

¹ Este artículo es producto del proyecto de investigación con código SAP/R3: 300-IN-1-23-018 “Diseño de poesía infantil desde la voz de los estudiantes como recurso para la atención del acoso escolar. Un estudio comparado entre 3 instituciones educativas colombianas” financiado por la Rectoría UNIMINUTO Virtual de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia con acta de inicio C123-310-001.

² Según la ley colombiana, preescolar está integrado por tres grados: Prejardín, Jardín y Transición. Este último es de prestación obligatoria y se refiere a la transición que experimentan del hogar a los primeros grados de escolarización (Gaitán, 2018).

Percepciones de estudiantes secundarios sobre el futuro laboral y la continuidad de los estudios. Paraná, Entre Ríos 2023

High school students' perceptions on future work and continuing studies. Paraná, Entre Ríos 2023

Esteban Darío Castaño

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

esteban.castanio@uner.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0009-3115-7899>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-463>

Recepción: 20 Mayo 2025

Revisado: 19 Agosto 2025

Aprobación: 24 Agosto 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo se inscribe en un proyecto de investigación¹ que buscó indagar en las expectativas de jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de Paraná (Entre Ríos), sobre la educación y el trabajo, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

A nivel metodológico, se trató de un abordaje multimedídico. En una primera etapa durante los meses finales de 2023, aplicamos un cuestionario estandarizado a una muestra total de 559 estudiantes pertenecientes a 22 escuelas secundarias (estatales y privadas, orientadas y técnicas), mientras que durante el 2024 llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas a una muestra menor correspondiente a las escuelas seleccionadas inicialmente.

En el presente trabajo nos centramos exclusivamente en el análisis de los datos arrojados por el cuestionario aplicado a 429 estudiantes de escuelas orientadas, estatales y privadas. Buscamos conocer las *percepciones* subjetivas (preocupaciones, sentimientos, anhelos) que expresan los estudiantes de 6to. año acerca del futuro laboral y la continuidad de los estudios.

Concebimos a la *percepción* como un producto y parte de un proceso de convergencia y de relación dialéctica entre las expectativas (subjetivas) y aquellas condiciones estructurales (objetivas).

A lo largo del análisis pudimos observar la presencia de algunos sentimientos dominantes vinculados principalmente con la incertidumbre y la confianza, además de percepciones positivas y negativas sobre el futuro. También, pudimos conocer de primera mano algunas de las principales preocupaciones sobre el contexto actual, el desarrollo de la *economía en general*, así como algunas situaciones que podrían interponerse en el despliegue de los márgenes de acción y apertura de horizontes.

Consideramos que en un contexto político y social, caracterizado por la impronta de la *globalización neoliberal*, la crisis de autoridad de las principales instituciones, la creciente informalidad, precarización y flexibilización laboral, es de suma importancia indagar acerca de las *percepciones* juveniles en relación con los desafíos del presente como del porvenir.

Palabras clave: percepciones, estudiantes, transición, mundo laboral, continuidad de estudios.

Abstract

The article is part of a research project² that aimed to explore the expectations of young people from secondary schools in the city of Paraná (Entre Ríos) regarding education and work, carried out within the Faculty of Education Sciences at the National University of Entre Ríos.

At a methodological level, the project was inscribed in a multi-method approach. In a first stage, during the final months of 2023, we applied a standardized questionnaire to a total sample of 559 students belonging to 22 secondary schools (public and private, oriented and technical), while in 2024 we conducted semi-structured interviews with a smaller sample corresponding to the schools initially selected.

This paper focuses solely on the analysis of the results from the questionnaire given to 429 students from public and private academic-oriented schools.

The researchers want to show the different students' perceptions (concerns, feelings, desires) expressed by students at their last year at secondary schools in Paraná city. In regard to students' future employment and future studies at universities.

We understand perception as a product and part of a process among personal viewpoints, experiences or perspectives (subjective) and factual data that is not influenced by personal belief or biases (objective).

Throughout the analysis, we were able to observe the presence of some dominant feelings mainly linked to uncertainty and confidence, as well as certain positive and negative perceptions about the future. We also gained firsthand knowledge of some of the main concerns about the current context, the development of the economy in general, as well as some situations that could stand in the way of expanding the margins of action and opening up horizons.

We believe that, in a political and social context marked by the impact of neoliberal globalization, the crisis of authority in key institutions, and the increasing prevalence of informal, precariousness, and flexible labor, it is crucial to examine young people's perceptions of both present and the future challenges.

Keywords: percepciones, estudiantes, transición, mundo laboral, continuidad de estudios.



211

1. Las percepciones sobre el futuro: entre la experiencia y los condicionantes del contexto

La culminación de la escuela es un momento especial. Es una etapa de transición significativa en el que las y los jóvenes comienzan a evaluar, con mayor o menor rigurosidad, acerca de cuáles serán los caminos a seguir y las decisiones a tomar.

Estudiar en la universidad, especializarse en algún oficio, tomarse un año sabático, buscar un trabajo transitorio para “salir del paso” de las urgencias económicas, irse al exterior, crear un emprendimiento, encontrar un trabajo estable, pueden ser algunas de las opciones más recurrentes que están dentro del complejo abanico de posibilidades.

La pregunta por el futuro dispara diferentes *percepciones* subjetivas entre las y los jóvenes. Conjeturamos que el posicionamiento en la estructura social, incide en las diferentes posibilidades de sentidos. Para un sector juvenil, la terminalidad del secundario puede significar un acontecimiento trascendente que refiere a nuevas oportunidades para el desarrollo personal, aunque para otros y otras, puede ser una verdadera encrucijada demarcada por las escasas posibilidades de inserción laboral, además de ciertos riesgos de vulnerabilidad social. Sostenemos, entonces, que la noción de *percepción* está atravesada por las diferentes condiciones que establece (a los *agentes*) la estructura social vigente.

En esta tarea, partimos de una concepción epistemológica crítica de la noción de percepción, la cual busca superar aquella dicotomía moderna establecida entre un sujeto y un objeto, entre una subjetividad (interna) y una objetividad (externa), es decir, entre dos elementos susceptibles de desvinculación (Taylor, 1980). Por el contrario, la noción aquí es entendida como un punto de convergencia y de relación dialéctica entre el agente y el mundo, a partir de la circularidad propia de toda experiencia hermenéutica (Gadamer, 1959).

La percepción, entonces, es un producto y un proceso de una elaboración psicológica y social de lo real (Aisenson, 2011). Una especie de saber práctico porque se produce en la experiencia cotidiana de las y los jóvenes, permitiéndoles evaluar, decidir y actuar de forma activa en y sobre la realidad social.

Este saber práctico nos ayuda a “comprender las relaciones de simbolización y significación que tienen los sujetos o los grupos con los objetos de la realidad que les resultan significativos, así como los procesos de producción de estas construcciones” (Aisenson, 2011, p. 163).

Es en esta practicidad de la experiencia donde se inscribe toda percepción, donde se producen las diversas expresiones y opiniones referidas a un conjunto de creencias y expectativas que tienen las y los jóvenes, en tanto que agentes de una estructura más amplia, frente a fenómenos socioculturales tan significativos como es, en este caso, el futuro.

En esta línea de trabajo, consideramos necesario mencionar la ineludible condicionalidad que establece en toda percepción el actual contexto de producción postindustrial, caracterizado entre otros aspectos por la globalización (Giddens, 2000); la desregulación y los distintos procesos de liquidez de las instituciones modernas (Bauman, 2003); la creciente informalidad, precarización y flexibilización de los modos y relaciones de producción (Beck, 2006; Castillo Berthier, 2008); los cuales establecen nuevos marcos (estructurales) de referencia y de acción para los agentes sociales, dando origen a nuevos modos de valoración del trabajo (Pérez Islas, 2010), distintos de las épocas anteriores.

Entendemos que hay una diferencia sustantiva entre los marcos institucionales sociales y laborales pertenecientes a las sociedades industriales, en contraposición a los que identificamos en la sociedad postindustrial. Hasta finales de los años 70 del Siglo XX, existían claramente marcadores de transición juvenil (Bendit, Han y Miranda, 2008), inscriptos en contextos institucionales socialmente aceptados. Había, además, una cierta linealidad-continuidad en la relación estudiar- trabajar- salir del hogar de origen- conformar una familia- jubilarse. Sin embargo, a finales de los años 70 y principios de los 80, y en Argentina con más fuerza

durante la década de los 90, estas referencias se fueron desdibujando, emergiendo nuevos marcos de institucionalización establecidos por las “leyes invisibles” del modelo neoliberal en los países de la región. Al respecto, Jacinto (2010) señala que “en las últimas décadas del siglo pasado se rompió el modelo de la integración de las generaciones jóvenes a la sociedad a través de una secuencia de pasos institucionalizados que iban de la educación al trabajo” (p.16).

En estos nuevos escenarios los procesos de transición se han visto trastocados, volviéndose no-lineales y discontinuos. He aquí, entonces, otro de los supuestos importantes que orientan nuestro trabajo sobre las *percepciones juveniles*, el cual se encuentra estrechamente relacionado con los nuevos modos y relaciones de producción que establece la globalización y el modelo neoliberal.

Corica y Otero (2018) conciben esta época caracterizada por fuertes procesos de individuación en el que se destaca “un debilitamiento de las instituciones sociales y una mayor responsabilidad de los individuos sobre sí mismos para interpretar su realidad, darle sentido y construir un relato que unifique su experiencia” (p. 137).

Así pues, los itinerarios y transiciones juveniles están circumscritos ahora a decisiones y recorridos personales donde las distintas acciones individuales (Bendit, et al., 2008) se hallan ancladas en un marco de condiciones socio-económicas con ciertos constreñimientos.

Esta condicionalidad estructural produce consecuencias directas en la configuración de las trayectorias y transiciones, ahora segmentadas, diversas y sobre todo, desiguales (Kantor, 2008). Como veremos en el análisis de las distintas respuestas, este fenómeno se observa mayormente en relación con los anhelos, expectativas y proyectos.

En este sentido, consideramos importante recuperar una reflexión de Machado País (2000) quien sostiene que en la transición hacia la vida adulta por parte de las y los jóvenes “el tiempo presente no está determinado solamente por las experiencias acumuladas del pasado del sujeto, sino que también forman parte de él, las aspiraciones y los planes para el futuro: el presente aparece condicionado por los proyectos o la anticipación del futuro” (p. 13).

2. En la búsqueda de las percepciones sobre el futuro

Hacia finales del 2023, asistimos a un total de 22 escuelas ubicadas en distintos puntos geográficos (céntricas y periféricas) de Paraná. La muestra se conformó mediante un criterio probabilístico estratificado (Hernández Sampieri et al., 2014), proporcional al número total de escuelas según la modalidad (orientada y técnica) y tipo de gestión (estatal y privada) existente en la ciudad.

En este sentido fueron seleccionadas 7 escuelas orientadas de gestión estatal y 7 de gestión privada, bajo la órbita del Consejo General de Educación de Entre Ríos (CGE) y 1 escuela secundaria preuniversitaria de gestión estatal, dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

En cuanto a la muestra de escuelas de la modalidad técnico-profesional, fueron seleccionadas 5 instituciones de gestión estatal y 1 de gestión privada también dependientes del CGE y 1 escuela secundaria agrotécnica preuniversitaria de gestión estatal dependiente de la UADER.

En lo que respecta a la muestra de estudiantes, la misma quedó conformada por un total de 559 participantes, divididos en 429 (77%) pertenecientes a escuelas orientadas y 130 (23%) vinculados a escuelas de educación técnico profesional, quedando representado un 20% de la matrícula total del nivel en Paraná.

En el trabajo de campo fuimos tomando algunas decisiones en relación con diversas particularidades de cada contexto escolar: se tuvo en cuenta la cantidad de estudiantes por curso, aulas y/o salones, conectividad, acceso de las y los estudiantes a los dispositivos electrónicos, autorización de las familias y tutores, aplicación del instrumento en materias afines a la temática del proyecto, etc.

Al tratarse de un cuestionario en soporte digital, a través de la herramienta *Google Form*, generó que cada uno de las y los jóvenes trabajara de forma individual a través de sus respectivos dispositivos electrónicos. El cuestionario estuvo compuesto por 46 preguntas las cuales fueron divididas y organizadas en relación con tres

grandes secciones: la primera apuntó a caracterizar a la población estudiantil según distintas variables que buscaron explorar aspectos relacionados con las escuelas a las que asisten, el tipo de orientación que cursan, la conformación del grupo familiar, el nivel de educación y el tipo de trabajo de sus respectivas familias, entre otras. La segunda se planteó recolectar información sobre las trayectorias educativas, buscando conocer posibles migraciones de una escuela a otra, repetencia escolar, interés por la orientación, los itinerarios laborales durante el paso por la escuela y determinadas actividades extraescolares en torno la recreación, el deporte, y la cultura. La tercera, sobre la cual se orienta el presente escrito, buscó indagar sobre las expectativas y proyectos a futuro en relación con el mundo laboral y la continuidad de los estudios. La misma estuvo compuesta por preguntas categorizadas y abiertas que indagaron sobre el lugar simbólico que las y los jóvenes otorgan al trabajo y al estudio, la importancia del título, valoraciones sobre el aporte de la escuela, planes de permanecer o de emigrar, con quiénes hablan del futuro, qué dificultades identifican, cuáles son los principales sentimientos, etc.

En esta línea de indagación que propone la tercera sección, Longo (2008) refiere a la relevancia que tiene este interés por comprender las expectativas y proyectos de futuro en las investigaciones sobre trayectorias y transiciones juveniles, no solamente considerando los tipos de empleos “objetivos” y sus condiciones que describen las y los jóvenes, sino también el posicionamiento simbólico, subjetivo, las preferencias y las imágenes asociadas al mundo del trabajo. Para dicha investigadora “los anhelos, los proyectos, las expectativas, en tanto que anticipaciones del futuro, muestran su gran peso en los momentos en que los jóvenes toman decisiones o actuán en la esfera profesional” (Longo, 2008, p. 82).

El presente trabajo se centra exclusivamente en las 15 escuelas secundarias de educación orientadas (8 públicas de gestión estatal y 7 de gestión privada) de la ciudad de Paraná, participando del cuestionario un total de 429 estudiantes.

3. Expectativa de futuro en clave juvenil

A partir de nuestro interés por conocer las diversas *percepciones* subjetivas nos centramos particularmente en el análisis de los resultados arrojados por tres preguntas claves, pertenecientes a la tercera sección del cuestionario:

- ¿Cuáles son tus sentimientos frente al futuro laboral o de estudio?
- ¿Cómo imaginás tu futuro laboral a largo plazo (a 10 años)?
- ¿Cuáles de estos problemas te preocupan a futuro?

3.1- ¿Cuáles son tus sentimientos frente al futuro laboral o de estudio?

Se trata de una pregunta *categorizada* en la que los y las estudiantes podían elegir distintas alternativas y *limitada* en tanto debían marcar hasta dos opciones. Entre las posibilidades de elección propusimos los siguientes términos referidos a los sentimientos de futuro: *incertidumbre, esperanza, preocupación, confianza, seguridad y otros*.

De este modo, al focalizar el análisis en los datos obtenidos observamos que 90 estudiantes eligieron 1 sola opción, en tanto que 336 se inclinaron por marcar 2 opciones de respuesta acerca de cuál es su respectivo sentimiento de futuro.



Figura 1

Correspondiente a quienes marcaron una sola opción

Fuente: Elaboración propia

Tal como observamos en la Figura 1, para 90 estudiantes el sentimiento de *confianza* aparece en primer lugar con 33 frecuencias, le sigue el sentimiento de *incertidumbre* con 21, luego el sentimiento de *preocupación* con 14, seguido del sentimiento de *inseguridad* con 13, y por último, el sentimiento de *esperanza* con 9 respuestas.

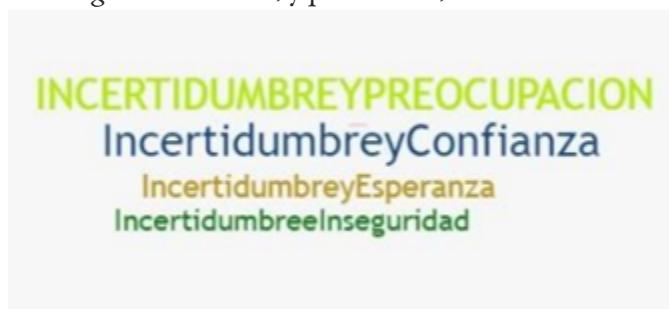


Figura 2

Correspondiente a quienes marcaron dos opciones

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en relación con las y los jóvenes que eligieron combinar 2 opciones de sentimientos (Figura 2), los resultados arrojados fueron:

- *Incertidumbre y Preocupación* (56 respuestas).
- *Incertidumbre y Confianza* (43 respuestas)
- *Incertidumbre y Esperanza* (35 respuestas)
- *Incertidumbre e Inseguridad* (24 respuestas)

También se observaron en menor medida, otras combinaciones posibles como *confianza y preocupación*; *confianza e inseguridad*; *esperanza y preocupación*; *preocupación e inseguridad*, etc.

En la sumatoria de las frecuencias deducimos que uno de los resultados más recurrentes elegido por las y los encuestados se vincula particularmente con el sentimiento de *incertidumbre* frente al futuro, mencionado en un total de 179 respuestas.

Así pues, para una parte importante de las y los jóvenes, el futuro se presenta como incierto planteando panoramas difusos respecto de la elaboración de acciones, planes y proyectos personales a mediano y largo plazo.

Esta *percepción* caracterizada por la incertidumbre podemos comprenderla también desde un enfoque más amplio, como un producto y parte de un proceso histórico y cultural, propio del contexto de crisis de autoridad por el que atraviesan las principales instituciones como la familia, la escuela y el trabajo, las cuales en otras épocas establecieron importantes marcos de referencia en los procesos de regulación y orientación. Al no existir instituciones sólidas, los itinerarios se fragmentan e individualizan. La inexistencia de un mapa de orientación

colectiva que opere como reflejo para el desarrollo personal, provoca que cada joven sea ahora responsable de trazar su propio recorrido.

Debemos señalar que, si bien el sentimiento de *incertidumbre* es mencionado de forma recurrente entre las y los encuestados, el mismo está acompañado por otras valoraciones tanto negativas (*preocupaciones, inseguridades*) como positivas (*confianza, esperanza*).

En estas diversas combinatorias, nos llama poderosamente la atención la relación de complementariedad que las y los encuestados establecen entre la *incertidumbre*, la *confianza* y la *esperanza*. Si bien las y los jóvenes reconocen que el futuro aparece como incierto, no obstante, expresan que el componente de confianza y esperanza es un elemento necesario para la concreción de sus anhelos y proyectos.

De este modo, la *incertidumbre* lejos de ser reducida a un fenómeno simbólico negativo (relacionado con preocupaciones e inseguridades), puede ser pensada desde otro enfoque como un elemento vivido positivamente en la propia condición juvenil.

Según señalan algunos investigadores sobre transiciones juveniles (Pérez Islas, 2010; Corica, 2011) las y los jóvenes actuales, en contraposición a las y los adultos que vivieron sus juventudes en otros contextos históricos, son los que mejores se adaptan y afrontan los nuevos escenarios laborales dominados por la incertidumbre. Siguiendo los aportes de Pérez Islas (2010) se puede afirmar que, en estos nuevos modelos y relaciones de producción, la incertidumbre pasa a ser el modo básico de experimentar la vida y la acción. A las y los jóvenes les importa poco construir hacia horizontes de largo plazo, si antes que nada, logran resolver los problemas de la coyuntura inmediata.

En palabras de Pérez Islas (2010), las nuevas generaciones han crecido en lo que Beck (2006) ha llamado la “sociedad del riesgo”, donde la misma ha abandonado la *economía de la seguridad* que poseía fronteras demarcadas (trabajador o desocupado), instituciones sólidas (la escuela como motor de movilidad social ascendente) y certezas en las relaciones (se pertenecía a un partido político, a un sindicato). Ahora, se vive en un contexto de incertidumbre e inseguridad, con fronteras difusas y con instituciones poco eficaces.

En este sentido, se puede conjeturar que las y los jóvenes no viven la incertidumbre solamente como un problema o dificultad, como un obstáculo externo e indeseado que se les interpone en el camino, sino más bien como un fenómeno simbólico que reconocen como parte de los nuevos escenarios de la sociedad actual. En otras palabras, se puede pensar que la incertidumbre y la confianza caracteriza la toma de decisiones como forma de interpretación de los diferentes desafíos que les plantea la sociedad.

3.2- ¿Cómo imaginás tu futuro laboral a largo plazo (por ejemplo a 10 años)?

Se trata de una pregunta en la que las y los encuestados debieron imaginarse a sí mismos a 10 años. Al tratarse de una pregunta de respuesta abierta, debemos decir que la consigna arrojó una multiplicidad de resultados, los cuales fueron agrupados en dos grandes bloques para su interpretación. Las respuestas se organizaron, por un lado, en “Percepciones positivas” y por otro, en “Percepciones negativas”.

3.2.1- Percepciones “positivas” frente al futuro laboral

Dentro de este bloque se encuentran la mayor parte de las respuestas, las cuales hacen referencia a un panorama subjetivo que se puede definir como “positivo”, donde impera un optimismo generalizado respecto de los dilemas del futuro laboral y la continuidad de los estudios.



Figura 3
Percepciones positivas
Fuente: Elaboración propia

Entre las respuestas que observamos como recurrentes destacamos aquellas donde el futuro laboral es imaginado como un estar “bien”, “con un buen salario”, “trabajando en lo que me gusta”, “con un trabajo estable”, “ejerciendo mi profesión”, “trabajando fuera del país” y “trabajando para una empresa del exterior”, “trabajando de docente”, “a cargo de mi propio local” o “emprendimiento”, etc. En términos generales, las respuestas positivas acerca de cómo se imaginan el futuro laboral aparecen de forma mayoritaria (85%) entre los 429 estudiantes encuestados.

Visualizamos, además, una cierta confianza respecto del futuro laboral en el cual las y los jóvenes se imaginan trabajando, estudiando, viajando, siendo independientes, felices. Asimismo, en un importante número de respuestas pudimos conocer algunos anhelos de alcanzar una situación de “estabilidad laboral” y “económica” (este término aparece de forma recurrente entre los datos obtenidos).

Pese a que sus respectivos itinerarios de vida se desarrollan en contextos caracterizados por fuertes procesos de desregulación, precarización y flexibilización de las relaciones sociales y laborales, todavía se identifican determinadas expectativas de estabilidad futura, propios de los modelos del Estado Protector o de Bienestar del siglo pasado. Esto nos lleva a pensar que algunas promesas de estabilidad económica y movilidad social que supieron orientar la idea de progreso durante la modernidad, aunque debilitadas y desdibujadas, todavía sobreviven en estos tiempos de globalización económica y cultural.

Una respuesta textual manifestada por un/a estudiante puede resultarnos significativa: “espero conseguir cierta estabilidad que me permita vivir con tranquilidad y poder disfrutar de mi vida social...” [hay aquí un sentimiento de confianza y esperanza]; “...aparte de lo laboral, espero que esta última no sea denigrante, que no se vulneren mis derechos y que no resulte una molestia para mí”, [observamos un reconocimiento de los posibles riesgos, preocupaciones e inseguridades frente al futuro laboral].

3.2.2- Percepciones subjetivas “negativas” frente al futuro laboral

Aunque si bien las “percepciones positivas”, como dijimos, se registraron de manera mayoritaria, no obstante, debemos decir que encontramos en menor medida (15%) una diversidad de respuestas referidas a “percepciones negativas” respecto del futuro, imaginadas en un plazo de 10 años.

**Figura 4**

Percepciones negativas

Fuente: Elaboración propia

Entre las respuestas más recurrentes expresadas por los y las jóvenes destacamos las siguientes: “no lo sé”, “no imagino nada”, “no he pensado tanto a futuro”, “ni idea”. También visualizamos algunas respuestas individuales con más desarrollo en relación con la pregunta formulada, las cuales pueden resultar significativas para el análisis:

- “Espero que sea satisfactorio, pero tal vez soy un poco ingenuo. Tal vez sea peor o mejor. Nunca se sabe qué pasará en el futuro, pero habrá que seguir adelante”.
- “Imagino que va a ser medianamente estable o completa bancarrota. Ningún intermedio”.
- “Me imagino dando clases con mala paga y malas condiciones”.
- “Mi futuro laboral es incierto, no tengo idea de cómo podría ser, me siento algo inseguro en este país, pero me gustaría estar estable”.
- “Sinceramente es tanta la incertidumbre que no sabría qué contestar, debido a la gran posibilidad de cosas que puedan llegar a pasar”.

En este bloque, las y los jóvenes expresan con más contundencia sus preocupaciones, miedos e inseguridades en relación con el futuro laboral o profesional. No hay aquí un grado de optimismo generalizado, tampoco elementos de confianza y esperanza. Sino más bien impera un cierto escepticismo respecto de las promesas y posibilidades que pueda ofrecerles el futuro laboral.

Podemos conjeturar que opera de fondo en esta percepción negativa, una situación socioeconómica crítica y compleja a nivel individual y familiar. Además de un conocimiento experiencial ajustado de las condiciones que establece el mercado laboral.

3.3- ¿Cuáles de estos problemas te preocupan a futuro?

En esta pregunta *categorizada*, de respuesta abierta e ilimitada, las y los encuestados debieron elegir distintas palabras que se les presentaban como más cercanas respecto de sus preocupaciones a futuro. Entre las posibilidades de opción, individual o combinadas, les propusimos las siguientes: la *economía en general*, la *inseguridad*, el *acceso a una vivienda*, *oportunidades de crecimiento*, el *desempleo*, la *educación*, la *salud*, otros.

**Figura 5**

Correspondiente a quienes eligieron una sola opción

Fuente: Elaboración propia

Tal como muestra la Figura 5, entre quienes eligieron 1 sola opción los resultados fueron contundentes: de 429 jóvenes encuestados, las preocupaciones relacionadas con la *economía en general* aparecen como las más recurrentes con un total de 30 respuestas. Le siguen en segundo término las *oportunidades de crecimiento* (7) y la *salud* (7). En tercer lugar, se ubica la *inseguridad* (5), seguido del *acceso a una vivienda* (3) y el *desempleo* (3) y por último la *educación* (2).

Por su parte, entre quienes optaron por marcar 2 combinaciones, la respuesta entre la *economía en general* y las demás opciones, es la que más se destaca alcanzando un total de 82 frecuencias. Más alejadas aparecen preocupaciones combinadas relacionadas con la *salud*, la *inseguridad*, la *vivienda* y la *educación*.

Si sumamos las respuestas de una sola opción con todos los resultados arrojados por las diversas respuestas ilimitadas combinadas, la *economía en general* vuelve a aparecer como la mayor preocupación a futuro entre las y los jóvenes consultados.

Que la economía sea un tema de preocupación para muchos jóvenes, no es un dato menor. Más bien, nos lleva a pensar sobre el grado de conocimiento y de proximidad que manifiestan con respecto a los diversos problemas y dificultades que les plantea la misma en el entramado histórico-social.

Conjeturamos que en esta genuina preocupación por la economía están comprendidos también una diversidad de cuestiones vitales para el desarrollo de las y los jóvenes, relacionados con la posibilidad de encontrar un trabajo, de tener un ingreso económico, de poder acceder al consumo de productos y servicios básicos, así como la oportunidad de estudiar, de viajar, de disfrutar del tiempo libre, en fin, de ser más autónomos e independientes.

La preocupación por la economía muestra que las y los jóvenes de ninguna manera se hallan desinteresados, o como afirma la mirada *adultocéntrica* de que “están en otra”. Por el contrario, al identificar mayoritariamente la *economía en general* expresan de modo vivencial un conocimiento real de la situación socio-económica y laboral, la cual podría interferir en la realización de las futuras posibilidades de inserción.

4. Algunas consideraciones finales

A lo largo del presente escrito hemos abordado determinadas condiciones estructurales, principalmente socioeconómicas y laborales, que atraviesan y configuran los itinerarios juveniles, consideradas en este trabajo como diversas, desiguales, discontinuas y no lineales. Se trata de marcos que producen efectos prácticos sobre la vida y las percepciones de las y los jóvenes.

Las nuevas condiciones del mercado laboral operan como un trasfondo, moldeando de este modo los sentimientos, los anhelos y las preocupaciones. Estas formas de ver y enfrentar la realidad que se crean en la

vida cotidiana, con lo que a cada uno de las y los jóvenes le toca vivir, condiciona las ideas de futuro posibles de ser pensadas y les abre o cierra, como un diafragma biológico, los márgenes de acción para llevarlos a cabo.

Estas condiciones que inciden en las percepciones de futuro, se producen en el marco de un contexto sociohistórico más amplio, caracterizado por el avance y consolidación de un proceso de globalización neoliberal.

El lugar de preeminencia de las leyes “invisibles” del mercado por sobre los derechos y responsabilidades del Estado, ha devenido en un deterioro y fragilidad de las instituciones, en otros tiempos consideradas claves. Esta crisis generalizada ha producido, consecuentemente, un trastocamiento y ruptura de los tejidos de orientación y contención social, reemplazándolos ahora por relaciones más individuales, atómicas.

En épocas de neoliberalismo explícito en el país, los itinerarios y transiciones juveniles se desarrollan aún más sobre bases de arenas movedizas, de proyecciones inciertas y encrucijadas abiertas; contexto actual en el cual cada individuo se ha convertido en *navegante* de su propio destino.

Buena parte de las investigaciones sobre *juventudes* hacen foco en el análisis de las características propias que asume este nuevo fenómeno de la *desinstitucionalización* y los correspondientes procesos de *individuación* que se producen en las sociedades actuales, en las cuales ya no hay a priori (metafóricamente hablando), una especie de GPS institucional confiable que opere como guía acerca de las posibles rutas a seguir. Por el contrario, transitar por los desafíos que plantea este nuevo contexto de globalización neoliberal, implica pensar los itinerarios juveniles en un “océano” de aguas abiertas y profundas, donde todo análisis y decisión está particularmente restringido a la propia responsabilidad de cada individuo.

Sostenemos que es en este contexto sociopolítico y económico donde debe jugar un papel más relevante el Estado, sea en la elaboración, promoción e implementación de políticas públicas, destinadas a las y los jóvenes, sus necesidades y proyectos de vida.

Consideramos que la implementación de políticas públicas brindará un marco de condiciones sociales de contención, orientación y acompañamiento para que las y los jóvenes puedan desplegar así sus alas y salir en busca de sus anhelos y proyectos en horizontes de futuro más seguros y con mejores oportunidades.

Podemos concluir diciendo que los datos obtenidos, lejos de refutar o de corroborar de forma “concluyente” esta mirada (que orienta este escrito), han contribuido a enriquecerla en términos de un análisis empírico y conceptual más exhaustivo, amplio. Nos ha posibilitado traer sobre la mesa de debate múltiples percepciones traducidas en anhelos y proyectos en relación con el futuro laboral y los estudios.

A lo largo del análisis, hemos visualizado la presencia de algunos sentimientos dominantes entre las y los jóvenes, pero también, de otros más secundarios, así como determinadas percepciones positivas y negativas, anhelos subjetivos y proyectos objetivos. También, pudimos conocer de primera mano algunas de las principales preocupaciones sobre el contexto actual, el desarrollo de la *economía en general*, así como algunas situaciones que podrían incidir en el despliegue de los márgenes de acción y apertura de horizontes.

A través de sus expresiones, las y los jóvenes pudieron hacer un ejercicio reflexivo en el que intuimos, pusieron en relación dialéctica sus percepciones subjetivas con las condiciones objetivas del contexto, mostrándonos un horizonte de comprensión real, no solo de los problemas y encrucijadas que les interpone la sociedad en el presente, sino también de aquellos dilemas subjetivos que les plantea el propio porvenir.

Como pudimos analizar, todo indica que la *incertidumbre* pertenece al contexto objetivo y sus condiciones, mientras que la *confianza* se desarrolla en un terreno individual, más bien de corte subjetivo. Todo esto, inscrito en un momento histórico donde el individualismo propio de esta sociedad dominada por la “ley de la selva” y el “sálvese quien pueda”, aparece de la mano del neoliberalismo en el país con más crudeza que nunca.

Referencias bibliográficas

- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(2), pp. 155-182.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (2da ed.) México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Madrid, España: Paidós Surcos 25.
- Bendit, R., Hahn, M. y Miranda, A. (comps.) (2008). *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Castillo Berthier, H. (2008). *Juventud, cultura y política social. Un proyecto de investigación aplicado en la Ciudad de México, 1987-2007* (2da ed.) México DF, México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Corica, A. (2011). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. Entre lo posible y lo deseable. *Última Década*, 20(36), pp. 71-95.
- Corica, A. y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo entre educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Última década*, 26(48), pp. 133-168.
- Gadamer, H.-G. (1959). Sobre el círculo de la comprensión. En H-G. Gadamer, *Verdad y Método II* (pp. 63-70). Madrid, España: Sígueme.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, España: Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). México DF, México: Mac Graw Hill.
- Jacinto, C. (Comp.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Longo, M. E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y temporalidades. *Estudios del trabajo*, (35), pp. 73-95.
- Machado País, J. (2000). Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (164), pp. 89-101.
- Pérez Islas, J. A. (2010). Nueva crisis ¿Una reestructuración de la condición juvenil? Construyendo hipótesis. *Curso: Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-Argentina.
- Taylor, C. (1997). *Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona, España: Paidós.

Notas

1 El proyecto de investigación denominado “Expectativas de jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de Paraná (Entre Ríos): sentidos sobre la educación y el trabajo” (2023-2024), fue dirigido por la Dra. Virginia Kummer y codirigido por Mg. Andrea Hernán, junto a un equipo conformado por la Prof. Florencia Gareis, Lic. Tamara Suiva, Lic. Esteban Castaño, Prof. Mg. María Alejandra Diez, Prof. María Milagros Raffa y la estudiante Agustina Favre.

2 The research project entitled “Expectation of High School Students in the City of Paraná (Entre Ríos): Meanings of Education and Work” (2023–2024), was directed by Dr. Virginia Kummer and co-directed by Andrea Hernán, together with a team composed of Prof. Florencia Gareis, Lic. Tamara Suiva, Lic. Esteban Castaño, Prof. Mag. María Alejandra Diez, Prof. María Milagros Raffa and student Agustina Favre.

Prácticas constructivistas y uso de herramientas tecnológicas para la prevención del plagio académico en estudiantes de la Universidad de Guadalajara

Constructivist practices and the use of technological tools for the prevention of academic plagiarism among students at the University of Guadalajara

Alfredo Leonardo Romero Sánchez

Universidad de Guadalajara, México

 043xj7k26

alfredo.romero@academicos.udg.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3502-9124>

Alejandra Vega Rentería

Universidad de Guadalajara, México

 043xj7k26

alejandra.vega.rnt@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-8735-4427>

Ana Karen de la Cueva de la Torre

Universidad de Guadalajara, México

 043xj7k26

anakrn1202@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-9921-4392>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-464>

Recepción: 12 Febrero 2025

Revisado: 30 Junio 2025

Aprobación: 26 Agosto 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este documento muestra el proceso de trabajo en 89 investigaciones de alumnos de licenciatura de un centro de la Universidad de Guadalajara, México y cómo, mediante prácticas constructivistas y el uso formativo de programas detectores de similitud, se logran mejores resultados en la originalidad y la escritura académica. Bajo un enfoque mixto, con un diseño de investigación-acción, la parte cuantitativa refleja la reducción en el índice de similitud, mientras que la contraparte cualitativa analiza los errores más comunes que conducen a documentos con baja originalidad. Al concluir, 57.8% presentó una versión legítima del documento y mayores dificultades al redactar el marco teórico y en el manejo de las paráfrasis. Las prácticas constructivistas condujeron a un aumento de la originalidad, y muestran un área de oportunidad para el fortalecimiento de la honestidad académica y de las competencias de redacción de los universitarios.

Palabras clave: lenguaje, plagio, universidad, constructivismo, TIC.

Abstract

This paper presents the work process in 89 undergraduate research projects at a center of the University of Guadalajara, Mexico, and how constructivist practices combined with formative use of similarity detection software lead to improved originality and academic writing. Using a mixed-methods approach with an action research design, the quantitative component highlights a reduction in similarity index, while the qualitative part analyzes common errors contributing to low originality. At completion, 57.8% of students submitted a legitimate version of their document, with the greatest challenges found in writing the theoretical framework and managing paraphrasing. Constructivist practices contributed to increased originality and reveal opportunities to strengthen academic integrity and students' writing competencies.

Keywords: language, plagiarism, university, constructivism, ICT.

Introducción

La redacción de textos académicos puede implicar diferentes retos para los universitarios, como el uso formal de la lengua, el manejo de fuentes de información y las prácticas honestas que eviten tomar fragmentos de otros autores sin el adecuado reconocimiento de la autoría. La responsabilidad no es solo del estudiante, sino también del docente, sin embargo, las prácticas del profesor pueden resultar poco efectivas para solucionar estas dificultades, lo que provoca la aparición de errores en los trabajos, que carecen de originalidad.

Existen debates en la literatura académica sobre los beneficios y las desventajas del uso de la tecnología como elemento colaborativo en procesos de redacción, en el caso de las negativas, la práctica de copiado y pegado especialmente. Al respecto, Escalante y Martínez (2022) explican que en el universo de información que proporciona el internet, el estudiante copia y pega sin ningún criterio de selección y seguimiento de normas para referenciar las fuentes.

Castillejos López (2022) pone énfasis en el papel de las tecnologías, particularmente, la inteligencia artificial y el uso poco ético de la información que facilitan “hacks” o trucos académicos que afectan la inteligencia lingüística, ya que dificultan la capacidad de gestionar información, la comprensión lectora y perjudican la creación de textos.

La integridad académica es un valor de importancia no solo para el alumno, sino para todo sistema educativo que entre sus finalidades contemple contribuir a formar personas honestas, es decir, al poner en práctica este tipo de dinámicas, no solo es lo correcto, sino que colabora en la formación de personas con responsabilidad en su campo (Comas, Sureda y Oliver, 2015).

Ibarra Beltrán, Aguayo Álvarez y Velázquez García (2023) denominan plagio al trabajo no original, entendiendo que hay diferentes acciones agrupadas bajo este término, pero que requieren explicaciones de manera diferenciada. Los mismos autores plantean que hay una diferencia entre la opinión de los alumnos sobre estas acciones y las acciones que realizan, por lo que es necesario entender sus pensamientos y sus prácticas.

A su vez, Llovera López, Aragón Carretero y Cano Olivares (2023) introducen el concepto de “ciberplagio” para referirse a la copia de medios electrónicos. Citan a Sureda y Comas (2006) que lo definen como: “la localización, adopción y presentación de ideas, teorías, hipótesis, resultados, textos, etc. ajenos como propios en cualquier trabajo académico” (Sureda y Comas, 2006, en Llovera López, Aragón Carretero y Cano Olivares, 2023, p. 209).

Como complemento a la definición anterior, es importante agregar que el plagio supone 3 dificultades para las universidades: “la ética, la enseñanza de la escritura académica y la falta de conciencia lingüística sobre lo que significa conocimiento propio y ajeno” (Bolívar, 2021, p. 98). El desconocimiento de las prácticas deshonestas y la inseguridad en las propias habilidades para el manejo del registro formal, crean problemas en los textos.

Algunos de los factores que podrían relacionarse con la falta de ética en los trabajos académicos son: en cuanto al alumnado, la motivación, el tiempo reducido y el gusto por el trabajo; en lo institucional, la ética e importancia que se le da al asunto; para los docentes, su formación, valores y la enseñanza de los procesos (Comas, Sureda y Oliver, 2015; Acevedo-Rodrigo, 2023).

Natale (2021) atribuye responsabilidad a los docentes, ya que las metodologías para la enseñanza, la falta de acompañamiento y las estrategias didácticas inapropiadas para la redacción pueden conducir al plagio académico.

El tema ha sido foco de análisis en algunas investigaciones internacionales y nacionales. En un documento en el que se realiza un análisis bibliográfico, se manifiesta que en Europa es donde aparecen más publicaciones, seguida por Asia y Latinoamérica, y con un menor énfasis en el aspecto tecnológico, por lo que se manifiesta una necesidad de indagar en los países hispanohablantes y vincularlo con el manejo de las TIC, sobre todo en

una época en el que la inteligencia artificial comienza a ser fuente de discusión en relación con la originalidad de los trabajos (Llovera López, Aragón Carretero y Cano Olivares, 2023). Los autores proponen como una línea de interés analizar la utilidad de las herramientas tecnológicas antiplagio.

En un estudio de Selemani, Chawinga y Dube (2018) detectaron que los errores más frecuentes consistían en la dificultad al parafrasear, resumir o utilizar las comillas para las citas. Vale la pena destacar que una parte de los alumnos del citado estudio parecen haberse visto alentados a cometer plagio por el hecho de que sus docentes no lo detectaron o castigaron adecuadamente (op.cit., 2018), lo que habla de la necesidad de un seguimiento cercano del profesorado.

En este mismo sentido argumenta Porto (2022), quien en su investigación en España describe que los alumnos perciben poca coordinación de los profesores para la carga de trabajo entre asignaturas.

Perkins, Gezgin y Roe (2020) ponen énfasis en la importancia de formar a los estudiantes. Mediante un programa multidimensional para crear conciencia sobre prácticas aceptables y habilidades de investigación se pretendió fomentar el mejor aprovechamiento de los recursos. Con el acompañamiento de políticas institucionales para el castigo del plagio la cantidad de casos se redujo, lo que muestra la importancia de un reglamento claro, pero también del acompañamiento.

Es importante resaltar lo que señalan Holbrook, Chowdhury y Rannikmäe (2022) respecto a la expectativa de que los universitarios logren una alfabetización científica, aspecto que puede promoverse mediante la investigación temprana. Sin embargo, como señalan, la ciencia no suele ser de interés para el estudiantado, existe una pobre conceptualización de las ideas científicas y ausencia de un enfoque en las preocupaciones de la sociedad. Concluyeron que la educación en ciencias debe proveer elementos argumentativos sobre asuntos sociales y valores, y que otorgarle un valor al humanismo y al constructivismo fortalecerían el aprendizaje.

Con respecto a la integración tecnológica en la educación, Corujo Vélez, Gómez del Castillo y Merla González (2020) afirman que para incorporar las TIC se requiere adoptar un nuevo concepto de aprendizaje, de lo contrario, es actuar como siempre, pero con nuevos recursos.

También es importante señalar lo que enfatizan Cebrián, Raposo y Ruiz (2020) sobre el papel de los docentes y el uso de las TIC, ya que “están más centrados en la transmisión de los contenidos con estos recursos, que en una función didáctica o un modelo más centrado en el aprendizaje del estudiante”, es decir, “las tecnologías están aportando una potencialidad limitada desde el punto de vista pedagógico, pero preocupante desde una perspectiva ética”. Las plataformas favorecen ciertos procesos pedagógicos, no obstante, falta una “estrategia más preventiva, orientativa y formativa orientada a los estudiantes” (p. 130).

Como resultado de la investigación referida en el párrafo anterior, es trascendente destacar también que “Las plataformas antiplagio son eficaces para la detección, pero también pueden ser utilizadas para la formación y prevención, estrategia ésta que no es frecuente en la literatura encontrada” (Cebrián et al., 2020, p. 143).

Razi (2015) menciona que más allá del uso de tecnologías como Turnitin, siguen siendo los profesores los que evalúan los trabajos. Además, señala que la citación es la principal dificultad a la que se enfrentan los estudiantes, así como la presentación de la idea.

En otro estudio hecho en el mismo centro educativo objeto de este estudio, reportado en el año 2024 y aplicado a 22 estudiantes de un mismo grupo, se documentó que utilizar los programas detectores de similitudes como un instrumento de auxilio lleva una mejora en los índices de originalidad y a evitar errores generales de redacción (Romero Sánchez, 2024).

La literatura muestra que hay una preocupación por el fenómeno de la habilidad de redacción de los estudiantes y las prácticas deshonestas, por lo que se requieren enfoques diferentes para buscar un mejor resultado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este documento se propone mostrar la experiencia del uso de prácticas constructivistas para fomentar las habilidades de redacción de los alumnos y aumentar la originalidad en sus trabajos de investigación. Como menciona Sánchez Camargo (2021) “si el estudiante no sabe escribir textos de su especialidad, o citar y referir las fuentes de sus trabajos académicos, hay que enseñarle,

pero también debemos orientarlo para que desarrolle sus habilidades para la producción de un discurso académico que tome como base los géneros textuales que son propios de su área de conocimiento” (p. 205).

El Constructivismo como base para aprender investigación

El Constructivismo puede entenderse desde dos perspectivas: como una teoría educativa, y como una fuente de prácticas concretas, como método de enseñanza. Ortiz Granja (2015) explica que lo fundamental en el proceso de adquisición del conocimiento en este enfoque es la interacción entre el docente y el alumno. En este sentido, cada individuo es el que organiza la realidad y le da forma a partir de sus experiencias, capacidades, condiciones sociales y culturales.

Gogus (2012) describe que desde la perspectiva constructivista los individuos generan conocimientos a partir de sus experiencias, estructuras mentales y creencias; la comprensión se logra, entonces, al combinar los aprendizajes previos con la nueva información.

Algunos autores, que se mencionan a continuación, han hecho aportes a la comprensión del modelo constructivista desde diferentes ópticas. Es el caso de Piaget, por medio de la teoría cognitiva, quien señala los conceptos de asimilación y acomodación, que tienen como base el contacto del sujeto con el entorno y, posteriormente, lo nuevo es integrado a las construcciones ya existentes en cada persona. Ausubel posiciona el concepto de aprendizaje significativo, es decir, vincular las nuevas ideas con las ya existentes para brindarles significación. Y, finalmente, Vygotsky refiere al aprendizaje social, cuyo sentido es que el individuo se desarrolla en relación con un entorno; para eso, propone la idea de la zona de desarrollo próximo, lo que se aprende por sí mismo y con apoyo de otras personas (por ejemplo, los profesores) (Ortiz Granja, 2015).

A estos conceptos se suma el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, que requiere un papel activo del estudiante, quien debe crear sus propios conocimientos enfrentando situaciones de la vida cotidiana para poder dar soluciones. Bruner desarrolla la idea de andamiaje con apoyo en lo aportado por Vygotsky y en la zona de desarrollo próximo; se establece que el docente sea la persona que guíe al estudiante con los instrumentos necesarios para que tenga un progreso favorable en su aprendizaje, dar la orientación adecuada para que después sea capaz, por sí mismo, de concluir su cognición (García et al., 2023). Además, se coloca como actor al alumno, el proceso de aprendizaje es dinámico, ayuda a que este sea participativo, construyendo los conocimientos.

De esta forma, el papel del docente es fundamental para generar la integración de saberes, unir lo ya conocido con lo nuevo, posicionar las nuevas ideas en un contexto próximo para el alumno y guiarlo en los procesos de aprendizaje. Para Serrano y Pons (2011) el profesor es el mediador entre el alumno y los contenidos, articula los temas mediante la búsqueda de otorgar significados a la información y que los estudiantes encuentren un sentido en su estructura cognitiva.

En el sentido práctico, Ortiz Granja (2015) resalta el proceso formativo, que enlaza y da sentido a los contenidos propuestos para que se refleje un antes y un después en el aprendizaje del estudiante “El constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa” (Saldarriaga, Bravo y Loor Rivadeneira, 2016, p. 4).

El papel del docente es fundamental en el seguimiento, particularmente en casos como la mejora de la redacción y la originalidad. Natale (2021) afirma que “Cuando dicha comunicación recae sobre las producciones escritas de los estudiantes, la retroalimentación puede ser entendida como un tipo de asistencia personalizada a un aprendiz con el objeto de que éste logre una producción acorde a los requerimientos disciplinares” (p. 23).

En el mismo sentido, Coll (2014) explica que se trata de una interrelación entre la actividad mental del alumno, los saberes preexistentes culturalmente organizados y el rol docente como guía para la actividad y su

asimilación significativa. Estos elementos forman un triángulo interactivo que constituyen el centro desde el cual se conducen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto actual, se requiere de estudiantes que demuestren habilidades, no únicamente el aprendizaje de contenidos; se necesita que el estudiante adquiera conocimientos, los asocie, los ponga en práctica y demuestre competencias para su desempeño como profesional.

La escritura académica original del alumno se puede alcanzar mediante prácticas constructivistas que fomenten la redacción como proceso activo y reflexivo, la vinculación de los aprendizajes de la asignatura con una temática propia de su entorno (que parte de una preocupación personal por entender un fenómeno local y educativo) y el fomento de la escritura y la reescritura (mediante la corrección por medio de retroalimentación del docente e informes de similitud) en los que el docente actúa como mediador.

Materiales y método

Brooks y Brooks (1999, en Gogus, 2012) sugieren elementos para trasladar la práctica constructivista al aula: fomentar la autonomía del alumno, usar fuentes primarias para la interacción, permitir que el estudiante tome decisiones sobre las estrategias a seguir, preguntar sobre qué comprenden de un texto, animar al diálogo con el docente y entre pares, fomentar el pensamiento crítico con preguntas reflexivas, involucrar al alumno en la resolución de contradicciones y lograr que relacionen información.

Las asignaturas en las que se desarrolló el trabajo y análisis son Seminario de Investigación I y II. En Seminario de Investigación I el alumno adquiere los conocimientos básicos para la redacción de un protocolo: tipos de lectura, reconocimiento de artículos de investigación y tesis, estilo de redacción (APA), fuentes de información, uso honesto de la inteligencia artificial, análisis de informes de similitud de Turnitin, estructura del protocolo y análisis de cada capítulo para su redacción. El trabajo es individual y cada estudiante elige el tema, siempre y cuando tenga relación con la carrera que cursa (Licenciatura en Educación).

En Seminario de Investigación II el contenido es mayormente práctico, no obstante, se amplían algunos conceptos sobre el marco teórico y el metodológico para pasar a un trabajo de campo y redacción de resultados y conclusiones.

El análisis de la información se fundamenta en el enfoque mixto, con un diseño de investigación-acción. Este proceso implicó llevar adelante las etapas (Berrocal de Luna y Expósito, s.f.) de identificación del problema (por medio del reconocimiento de las habilidades de los alumnos, un diagnóstico sobre el plagio y la revisión de actividades de aprendizaje); el diseño del plan de intervención (a partir de clases sobre estilos de redacción, paráfrasis, citas, estilo APA, entre otros temas); la puesta en práctica de las acciones correctivas mediante la retroalimentación y el diálogo individual con los estudiantes (redacción en clases y seguimiento individual al uso de informes de similitud de Turnitin); la observación de avances y la evaluación. En este contexto, el enfoque mixto permitió tener un panorama más amplio para entender el fenómeno con la objetividad estadística y la interpretación cualitativa.

En cuanto al análisis de datos, lo cuantitativo está representado por la descripción estadística de cuál ha sido el avance en los resultados de los índices de similitud. De esta forma, se tomaron los reportes generados por el programa Turnitin en 3 momentos específicos de las materias (a lo largo de un año): con la entrega del capítulo 1; posteriormente, los capítulos 2 y 3 de manera conjunta y, finalmente, el trabajo en versión final, con la mejora a los apartados anteriores y el agregado de resultados y conclusiones. Estas no son las únicas tareas que se le piden a los alumnos, pero sí tres tiempos cruciales pues, a partir de los reportes de similitud de Turnitin que el docente entrega al estudiante y las correcciones adicionales hechas por el profesor, el alumno deberá, en clase, ajustar los aspectos señalados y evidenciar las mejoras.

Por otro lado, el análisis tiene un componente cualitativo, ya que se realizó una revisión general de los reportes de similitud para recopilar los errores más comunes en la redacción, los que son interpretados para detallar las necesidades más urgentes para el trabajo docente.

En total, se consideraron los alumnos que cursaron las materias desde el ciclo 2022 A hasta el 2024 A, es decir, 5 grupos, con un total de 89 universitarios.

Con respecto a los porcentajes de similitud aceptables, se toma como base lo propuesto por Belli, López y Guarda (2020), que clasifican la originalidad de los trabajos de la siguiente manera: trabajo legítimo, de 0 % a 24 %; plagio a pequeña escala, 25 % a 49 %; de media escala, 50 % a 74 % y a gran escala de 75 % a 100 %. Por tal motivo, se les pidió a los alumnos que sus documentos estuvieran en o por debajo del 24 % de similitud.

Resultados

En primer lugar, es importante analizar desde la perspectiva cuantitativa los resultados de los porcentajes de similitud de los estudiantes. Para ello, a continuación, se presentan los promedios de similitud de los 89 alumnos en las tres entregas que son revisadas en Turnitin.

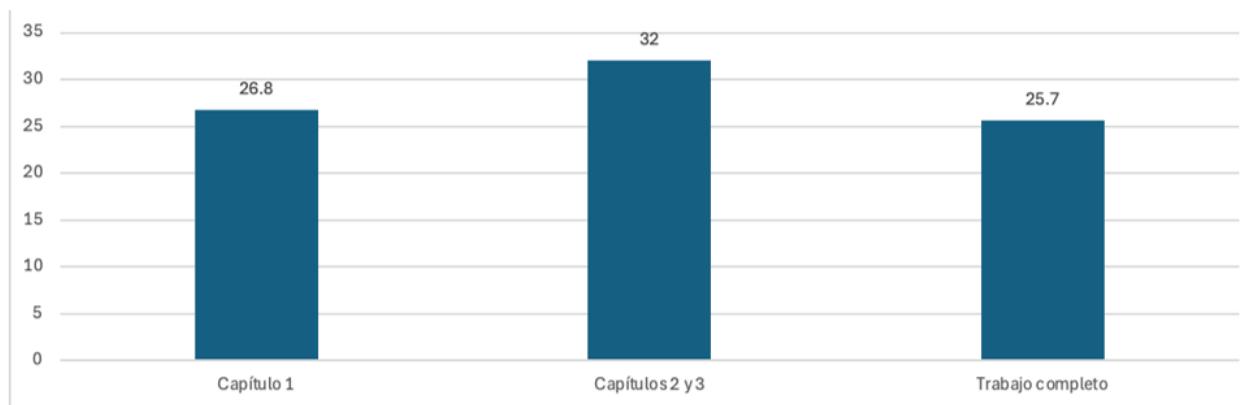


Figura 1
Porcentajes promedio del índice de similitud
Fuente: Elaboración propia, 2024.

El primer avance requerido corresponde al capítulo 1, en el que el alumno debe presentar el problema de investigación (utilizando, preferentemente, fuentes primarias de información), además de preguntas, objetivos y la justificación. Como puede observarse, el promedio fue de 26.8 %, es decir, solo 2.8% por encima del límite para trabajos legítimos, lo que habla de un intento general de cumplir con los requisitos planteados.

Posteriormente, avanzado el primer semestre de trabajo, se les solicitan avances de los capítulos 2 y 3, entre los que deben incluir un análisis del estado del conocimiento del tema que seleccionaron, un marco teórico y conceptual, y un marco metodológico correctamente argumentado.

Un hallazgo notable es que el porcentaje en esta entrega ascendió a 32 %, y una de las razones, sustentada por la observación docente en el salón, tiene que ver no necesariamente con la cantidad de autores referenciados (porque muchas veces es igual que en el primer capítulo), sino con la obligación de leer investigaciones, conceptualizar, interpretar teorías y tomar alguna de ellas para usarla en su propia investigación, lo que requiere de un análisis más profundo y de una necesidad de expresarse de manera formal y relacionar ideas propias con las ajenas. A su vez, las dificultades del proceso pueden conducir a la necesidad de utilizar más las palabras de los autores que son su fuente de referencia, y que no les resulte fácil por la propia complejidad de leer e interpretar otras investigaciones, así como la comprensión de diversas teorías.

Luego de estos procesos, y en el segundo semestre, los alumnos amplían dichos capítulos y los corrigen, además de agregar resultados y conclusiones. Al hacer una última revisión del documento completo, es posible observar que el porcentaje de similitud fue de 25.7 %, la cifra más baja de las 3 analizadas, lo que evidencia una mejora en los procesos.

Tabla 1
Porcentaje promedio de similitud por rangos

	Trabajos legítimos (0 a 24%)	Similitud baja (25% a 49%)	Similitud media (50 % a 74 %)	Similitud alta (más de 75 %)
Capítulo 1	60 %	27 %	9.5 %	3.5 %
Capítulos 2 y 3	48.8 %	33.3 %	10.7 %	7.2 %
Trabajo completo	57.8 %	34.9 %	7.3 %	0 %

Elaboración propia, 2024.

Si se toman en consideración los capítulos considerando un desglose por el grado de similitud, se observan aspectos para tener en cuenta como parte del ejercicio. En primer lugar, con respecto a los trabajos legítimos, nuevamente puede notarse que el porcentaje más bajo se produjo en los capítulos 2 y 3, lo que refleja las dificultades para el manejo de conceptos y teorías, que los conduce a tomar fragmentos literales o casi literales lo que, al sumarse a la necesidad de mayor práctica del manejo del estilo APA, lleva a errores en el citado o parafraseado.

En el lugar opuesto, es decir, en los documentos con similitud alta, si bien la cifra siempre fue baja, nuevamente los capítulos 2 y 3 fueron los que tuvieron mayor índice y también es relevante destacar positivamente que, en la última entrega, ningún texto estuvo dentro de esta categoría.

Si se considera el trabajo completo, es valioso hacer notar que casi 6 de cada 10 documentos alcanzaron este grado y casi 35 % de ellos un nivel bajo; ambos, sumados, representan 92.7 % del estudiantado.

Aspectos cualitativos del análisis

La mayor dificultad presente en los textos analizados de los estudiantes fue el parafraseo. Comúnmente saturan de citas sus trabajos (lo que, según el formato, puede llevar o no al señalamiento de un porcentaje de similitud), y representa una muestra de la dificultad de transformar ideas de terceros a sus propias palabras y que se conecten con su proyecto de investigación. A continuación, se presenta un ejemplo que muestra distintas dificultades de redacción.

Según Arrieta de Meza (2000) leer consiste en la comprensión de un mensaje codificado mediante símbolos; dichos símbolos generalmente están representados por letras o cifras.

La investigación que presentamos en este trabajo surge por la preocupación del nivel de comprensión lectora que existe en México, en particular en los estudiantes Universitarios.

El problema se evidencia por la incapacidad del individuo para identificar las ideas principales en un texto, imposibilidad de captar la intención del escritor y en la redacción incoherente de resúmenes de los textos objeto de lectura.

Figura 2

Ejemplo de dificultades de redacción

Imagen tomada de un informe de similitud de Turnitin (uso anónimo y con fines académicos), 2024.

Las zonas grises son textos presentados por el alumno que Turnitin detecta en otras fuentes. Fragmento del informe generado por Turnitin, utilizado con fines académicos y con el consentimiento del estudiante.

Como fue comentado previamente, las similitudes aumentan cuando el alumno redacta aspectos teóricos, ya que se trabaja con ideas más complejas que hacen más difícil la interpretación, lo que, aunado a las dificultades de lectura, pueden generar problemas de esta naturaleza.

El parafraseo es una práctica que debe fomentarse, ya que perfecciona la comprensión lectora y colabora en el aprendizaje significativo de los estudiantes al vincular conocimientos previos con las nuevas ideas; además, fortalece los aspectos argumentativos al dejar en evidencia cómo las ideas de otros autores ayudan a un mejor análisis en su proyecto. En la práctica en el salón de clases, es frecuente la solicitud a los estudiantes para que algunas de las ideas citadas sean transformadas en paráfrasis, realizan su mejor intento, pero los resultados no siempre superan al detector de similitudes.

El aporte de un solo autor (Figura 2) ha dado paso a tres párrafos del estudiante, en los que no ha habido un parafraseo de las ideas. En estas situaciones, se le plantean dos opciones para la corrección: la primera y recomendable, intentar una mejor paráfrasis o, como segunda alternativa, si se presentaban dificultades, hacer uso de la citación en la forma recomendada por APA. Además, en el diálogo con los estudiantes, se les explica que cuando utilizan párrafos sucesivos tomados de una misma fuente deben señalar a quién pertenecen, aspecto que muchas veces les sorprende. En este ejemplo, puede verse que los 3 párrafos corresponden al mismo autor, pero este solo es mencionado en el primero. Este aspecto muestra que los estudiantes requieren reforzar la noción de autoría, para el reconocimiento de las ideas propias y ajenas, lo que enfatiza la necesidad del desarrollo próximo para que se asimilen los conceptos y pasen a formar parte de su acervo cognitivo.

Se refleja también una ausencia de ideas propias después de indagar en distintas fuentes. Los alumnos a menudo se limitan a incorporar la primera información que encuentran, lo que afecta la profundidad de su búsqueda y el desarrollo de ideas propias. Esto no quiere decir que el contenido no sea el más pertinente, sino que dentro de este tipo de trabajos se requiere un análisis más detallado y se denote la creatividad en su documento, al igual que fundamentar correctamente los datos con base en sus objetivos y preguntas de investigación.

Otro factor que contribuye a la detección de similitudes son los cambios en los estilos de redacción, por ejemplo, la frase mal parafraseada está en tercera persona y la escrita por el alumno en primera persona. Si el

docente revisa los párrafos anteriores sin el uso del detector de similitud, puede también suponer (para luego confirmar) que un fragmento no es hecho por el estudiante.

Las dificultades expuestas muestran la necesidad de acompañamiento de los estudiantes para que pueda desarrollar sus capacidades de redacción por sí mismos y con el apoyo del docente.

15

"La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales" (Artículo nº 49 de la Ley de Educación Nacional)

Figura 3

Dificultades en el manejo de fuentes. Fragmento del informe generado por Turnitin, utilizado con fines académicos y con el consentimiento del estudiante.

Imagen tomada de un informe de similitud de Turnitin (uso anónimo y con fines académicos), 2024.

El fragmento anterior evidencia un posible error en la fuente (no se buscó la primaria o no se reconoció su existencia). Que Turnitin haya señalado todo el párrafo puede mostrar que el alumno leyó a un segundo autor que citó a la ley, es decir, debió haber hecho una cita secundaria. Además, resulta significativo que remite a la "Ley de Educación Nacional", que no pertenece a México, pero su investigación se enfoca en este país. Este aspecto puede ser un signo de falta de lectura y contextualización, ya que en ningún momento el estudiante indica que hará un trabajo comparativo entre países ni lo anuncia antes o después de esta cita.

Como puede observarse, se requiere una consolidación en las habilidades discursivas de los estudiantes, que necesitan del apoyo docente para fortalecer el andamiaje pedagógico que provoque una mayor autonomía en la creación de textos.

En otro orden de ideas, hay textos tomados por los alumnos que están redactados en otros estilos o en versiones previas de APA, y que, al momento de ser llevados a su investigación, no hacen las adaptaciones necesarias en la redacción.

Finalmente, es importante hacer notar que hay fragmentos marcados por Turnitin que no siempre constituyen un error de parte del universitario, por ejemplo, en algunas tablas, enumeraciones o citas largas, por lo que la labor del profesor es esencial para el análisis conjunto con el estudiante y la corrección necesaria, en caso de requerirse.

Conclusiones

De acuerdo con lo que expresa Razi (2015), el papel del docente ha permitido mejores resultados en cuanto a la originalidad de los trabajos, logrados por medio de un esfuerzo de retroalimentación personal y constante al alumno para mejorar la redacción.

Algunos aspectos vinculados con la práctica constructivista utilizados, y que mejor resultado dieron durante la experiencia, fueron fomentar la autonomía del alumno, animarlo al diálogo con el docente, impulsar el pensamiento crítico para la mejora de la redacción y la interpretación de fuentes de información, involucrarlo en la resolución de dificultades y lograr que relacionen datos y que les otorguen sentido dentro su investigación. Estos elementos dirigieron a una mayor originalidad del texto.

Se denota la conexión que existe entre los aspectos éticos, la conciencia lingüística y la necesidad de que los alumnos aprendan la escritura de manera cercana con el docente (Bolívar, 2021). También puede resaltarse

que, al trabajar durante un año con los estudiantes, no tienen necesariamente la prisa para entregar un trabajo poco comprometido que los lleve a copiar y pegar, como señalaba Acevedo-Rodrigo (2023).

Se confirma también lo señalado por Selemiani, Chawinga y Dube (2018) respecto a las mayores dificultades del alumnado: parafrasear, resumir o utilizar las comillas para las citas, así como los resultados logrados en otro estudio en el mismo centro (Romero Sánchez, 2024), respecto a la efectividad del uso de Turnitin y las dificultades con las citas y las paráfrasis.

Otro elemento que puede resultar positivo para la obtención de mejores resultados tiene relación con los factores que influyen en el respeto a la ética en los trabajos. Comas y Sureda (2010, en Comas, Sureda y Oliver, 2015) recalcan algunos puntos a tener en consideración, entre los cuales en esta experiencia se destacan el gusto por el tema (de elección propia del estudiante), la enseñanza de los procesos y la motivación para mejorar sus propios informes de similitud.

El análisis anterior permite afirmar que el acompañamiento cercano con los estudiantes resulta una práctica efectiva para el mejoramiento de la originalidad en sus investigaciones y, por tanto, una mayor y mejor práctica de la redacción académica y la investigación. Es interesante hacer notar que el uso de detectores de similitud, cuyos informes eran entregados a los alumnos, constituyen para algunos de ellos un reto. En algunos casos, en el salón de clases, los universitarios que se acercaban al estándar de originalidad (24%), pero no lo lograban, pedían realizar análisis adicionales luego de aplicar correcciones, porque asumían como un desafío alcanzar esa meta.

Queda clara también la necesidad de trabajo más profundo en diferentes tipos de textos científicos (tesis, artículos científicos), el reconocimiento de su estructura, la polifonía dentro del texto, cómo trasladar ideas de terceros al trabajo propio y una práctica que conduzca a mejorar los estándares de comprensión lectora.

Este ejercicio de análisis de la práctica educativa muestra también que, aunque comúnmente las TIC han sido vistas como herramientas que facilitan la deshonestidad (como el copiado y pegado o tomar ideas literales generadas por las IA), también ofrecen prácticas valiosas, que son vistas de manera positiva por los estudiantes. Como expresan Ibarra Beltrán, Aguayo Álvarez y Velázquez García (2023), la tecnología no es una solución, sino que se debe robustecer la educación en su uso y promover la ética. Además, la era digital ha creado nuevas necesidades de aprendizaje no solo para los alumnos, sino también para los docentes (Reyero Sáez, 2019), sobre todo para aquellos que no son nativos digitales.

Esta experiencia enfatiza la importancia del rol del docente para vincular los saberes del alumno, la interacción personal y la búsqueda de una asimilación significativa de aprendizajes (Coll, 2014) mediante una práctica individual que fomente el conocimiento, no solo para la resolución de un trabajo, sino como aprendizaje para la vida.

Finalmente, será valioso extender esta experiencia a otros campos del conocimiento y con un mayor número de estudiantes, para enriquecer el corpus acerca de las prácticas discursivas del alumnado, las dificultades de redacción y el trabajo colaborativo entre profesor, estudiante y tecnologías, que pueda ofrecer nuevas perspectivas en la formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Acevedo-Rodrigo, A. (2023). Las condiciones del plagio. Aprendizaje, conocimiento y burocracias de la evidencia y la evaluación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 619-627.
- Belli, S., López Raventós, C. y Guarda, T. (2020). Plagiarism detection in the classroom: Honesty and trust through the Urkund and Turnitin Software. In V. H. Medina García, C. E. Montenegro Marin, C. Ferrás, y Á. Rocha (Eds.), *Information technology and systems: proceedings of ICITS 2020* (Vol. 1137, pp. 660-668). Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-030-40690-5_63
- Berrocal de Luna, E. y Expósito López, J. (s.f.). *El proceso de investigación educativa II: investigación-acción*. https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%202%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf
- Bolívar, A. (2021). El plagio y la construcción del conocimiento propio y ajeno en textos académicos. En UDLAP, *Prevención del plagio en el contexto universitario. Formar antes que sancionar* (primera edición, pp. 96-125). Puebla, México: Fundación Universidad de las Américas.
- Castillejos López, B. (2022). Inteligencia artificial y los entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9-24. DOI: 10.18800/educacion.202201.001
- Cebrián Robles, V., Raposo Rivas, M. y Ruiz Rey, F. J. (2020). Conocimiento de los estudiantes universitarios sobre herramientas antiplagio y medidas preventivas. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación* (57), 129-149. DOI: 10.12795/pixelbit.2020.i57.05
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (2.ª edición, pp. 157-188). Madrid, España: Alianza Editorial. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf
- Comas, R. y Sureda, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8(3), 217-232. DOI: <http://doi.org/fspd6s>
- Comas, R., Sureda, J. y Oliver, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato. Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* (44), 103-111.
- Corujo Vélez, M. C., Gómez del Castillo, M. T. y Merla González, A. E. (2020). Constructivist and collaborative methodology mediated by ICT in higher education using webquest. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación* (57), 7-57. DOI: 10.12795/pixelbit.2020.i57.01
- Escalante, J. y Martínez, S. (2022). Causas del plagio académico en estudiantes universitarios de educación: percepción docente de una universidad dominicana. *Revista EDUCARE*, 26(3), 47-62. DOI: 10.46498/reduipb.v26i3.1814
- García, J., Yaipén, E., Mancha, V., Castellano, M., Isla, S. y Alata, Y. (2023). *Teorías del aprendizaje de Vygotsky y Piaget: Alcances en la educación latinoamericana*. Lima, Perú: Mar Caribe Editorial. <https://works.hcommons.org/records/gk1g9-t2h23>
- Gogus, A. (2012). Constructivist Learning. In: Seel, N. M. (eds.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, Estados Unidos: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_142
- Holbrook, J., Chowdhury T. B. M. y Rannikmäe, M. A. (2022). Future Trend for Science Education: A Constructivism-Humanism Approach to Trans-Contextualisation. *Education Sciences*, 12(6). DOI: 10.3390/educsci12060413

- Ibarra Beltrán, A. J., Aguayo Álvarez, Z. y Velázquez García, R. E. (2023). Desmitificando el plagio digital: percepciones y realidades de la ética estudiantil desde el Centro Universitario de Tonalá. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, IV(5), 1419-1431.
- Llovera López, Y., Aragón Carretero, Y. y Cano Olivares, P. (2023). Ciberplagio académico entre el estudiantado universitario: un acercamiento al estado actual de la temática (2017-2020) *Revista Colombiana de Educación* (87), 207-226.
- Natale, L. (2021). La retroalimentación para la prevención del plagio. El rol del docente universitario en el proceso de producción escrita. En UDLAP, *Prevención del plagio en el contexto universitario. Formar antes que sancionar* (primera edición, pp. 22-49). Puebla, México: Fundación Universidad de las Américas.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (19), 93-110.
- Perkins, M., Gezgin, U. B. y Roe, J. (2020). Reducing plagiarism through academic misconduct education. *International Journal for Educational Integrity*, 16(3), 1-15. DOI: 10.1007/s40979-020-00052-8
- Porto, A. M. (2022). Uso de fuentes digitales y plagio en los trabajos académicos durante la pandemia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 61-74. DOI: 10.6018/reifop.523951
- Razi, S. (2015). Development of a Rubric to Assess Academic Writing Incorporating Plagiarism Detectors. *Sage Open*, 5(2). DOI: 10.1177/2158244015590162
- Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *CEF* (12), 111-127.
- Romero Sánchez, A. L. (2024). El plagio académico y su prevención con el apoyo de programas detectores de similitud en universitarios de México. En O. Buzón García y C. Romero García (Coords.), *Aprendizaje 4.0: Inteligencia artificial, redes sociales y rol docente en la era digital* (pp. 87-108). Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(número especial), 127-137.
- Sánchez Camargo, M. (2021). Hacia una universidad libre de plagio. Un proyecto para alcanzar la integridad. En UDLAP, *Prevención del plagio en el contexto universitario. Formar antes que sancionar* (primera edición, pp. 201-216). Puebla, México: Fundación Universidad de las Américas.
- Selemani, A., Chawinga, W. D. y Dube, G. (2018). Why do postgraduate students commit plagiarism? An empirical study. *International Journal for Educational Integrity*, 14(7), 1-15. DOI: 10.1007/s40979-018-0029-6
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.