

Propuesta Educativa 61

DOSSIER

Aristas de la educación para la ciudadanía democrática

Coordinado por Verónica Tobeña y Mariana Nobile

- Gabriela Fairstein
- Ezequiel Passeron Kitroser
- Pedro Núñez
- Milagros Schroder
- Santiago Stura



FLACSO
ARGENTINA

ISSN 1995 - 7785

Año 33 - JUN 2024

This work is licensed
under CC BY 4.0 

Índice

EDITORIAL 3

- DOSSIER**
- 5 ■ **Introducción: “Aristas de la educación para la ciudadanía democrática”.**
Por Verónica Tobeña y Mariana Nobile
 - 9 ■ ¿Ciudadanía inconformista o estallada? Jóvenes, escuela secundaria y elecciones en Argentina 2023. Por Pedro Núñez
 - 24 ■ Construcción del conocimiento constitucional en la interacción en clase. Por Gabriela Alejandra Fairstein
 - 36 ■ Cuidadanía digital como puentes de diálogo intergeneracionales sobre nuestras relaciones con las tecnologías digitales. Por Ezequiel Passeron Kitroser, Milagros Schroder y Santiago Stura
-

- ARTÍCULOS**
- 53 ■ Indicadores educativos y trayectorias escolares en la ESRN: algunas consideraciones para su análisis. Por Lidia Cardinale y Viviana Bolleta
 - 70 ■ Controversias en torno a la evaluación nacional estandarizada de aprendizajes en la provincia del Neuquén. Por Stella Escandell
- Jóvenes Investigadores**
- 83 ■ *Eran dos mundos el curso: nosotros y ellos.* Experiencias formativas de jóvenes futbolistas pensionados. Por Mariano Pussetto y Ana Rapi
-

RESEÑAS

Libros

- 97 ■ *Yo me lo merezco. De la vieja hipocresía a los nuevos cinismos,* de Paula Sibilia. Por Guillermina Tiramonti
- 100 ■ *Lenguas y mundos guaraníes. Diálogos y reflexiones desde las humanidades,* de Rodrigo Villalba Rojas y Silvina Paz (Eds.). Por Daniel Rojas Delgado.

Tesis

- 104 ■ *Participación de la Mujer Académica en procesos de evaluación externa de CONEAU.* Por Soledad Márquez
 - 108 ■ *El derecho a la universidad en la cárcel. Una mirada comunicacional sobre el Programa EduCa de la FPyCS-UNLP.* Por Natalia Zapata
-

DIRECCIÓN
Guillermina Tiramonti

COMITÉ DE REDACCIÓN
Silvia Finocchio
Sandra Ziegler
Nancy Montes
Andrea Brito

EQUIPO EDITORIAL
Carolina Gamba
Mora Medici
Luciana Morini
Mariana Nobile
Serena Santos
Verónica Tobeña

RESEÑAS Y TRADUCCIONES
Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La Plata

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Luciana Morini

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENCIA TÉCNICA
Esteban Azzara
María Consuelo Diez

CONSEJO EDITORIAL

- Alfredo Artilles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontifica Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggrós, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina.*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

Quienes trabajamos de un modo u otro en el campo educativo, atravesamos una situación decididamente compleja. Por una parte, todas las instituciones que fueron creadas para sostener y reproducir el orden moderno, de las que la escuela es una pieza fundamental, están pasando por el terremoto del cambio cultural. Por otra, y no menos importante, el propio país camina por un terreno agrietado donde convergen diferentes posicionamientos que se piensan a sí mismos como portadores de una verdad definitiva sobre qué orientación darles a las políticas del sector.

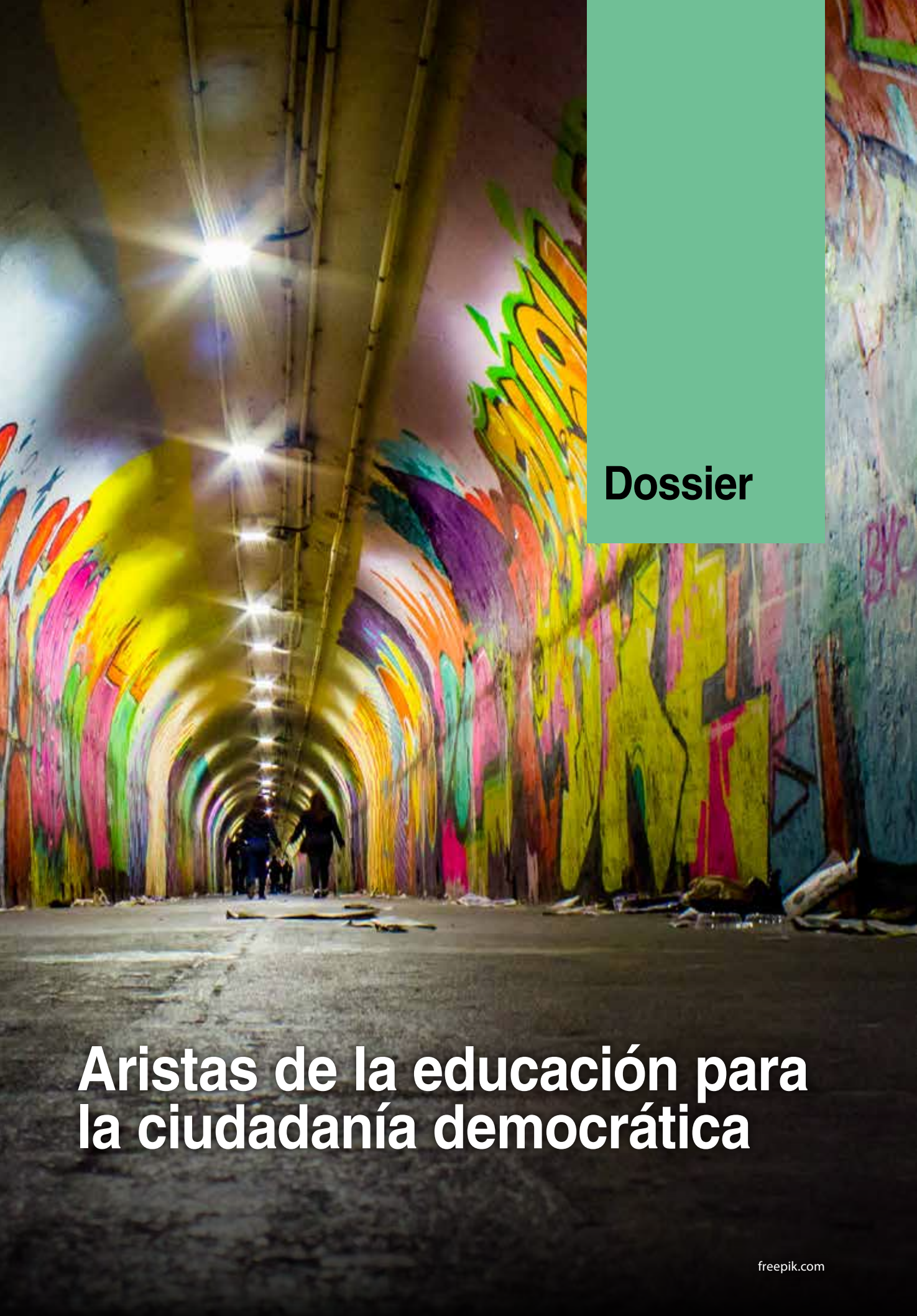
Tenemos entonces, una primera tensión, entre quienes piensan que los problemas que hoy afectan a la escuela se deben a que con el tiempo y las diferentes orientaciones políticas se han ido perdiendo las características originales de la escuela y, por lo tanto, lo que deberíamos hacer es volver a la institución de principios de siglo pasado.

O, quienes ocupan el otro término de esta tensión, que consideran que estamos en los albores de un nuevo mundo, y que somos una generación que tenemos la buena o mala suerte de protagonizar el desafío de encontrar los caminos adecuados para su navegación. En este grupo están trabajando en base a preguntas de no fácil respuesta como son: ¿para qué mundo educamos? ¿Cómo son hoy los sujetos que deben ser educados? ¿Qué se requiere para abordar el conocimiento a través de la tecnología digital? Y muchas más que se inscriben tanto en la preocupación por el legado que le dejamos a los que vienen como en la fascinación de descubrir lo que vendrá.

La segunda tensión está dada por los posicionamientos políticos ideológicos que siempre se juegan en el espacio educativo. En esta disputa se rescatan antiguas y nuevas políticas que caracterizaron la acción de uno u otro partido. Se señalan errores, se tergiversan datos y finalmente todo queda en una querrela que no lleva a ningún puerto. Por supuesto, esta instancia de conflicto está también atravesada por la anterior.

Sea cual sea el lugar que cada uno ocupa en este último grupo de tensiones, la revista está abocada a aportar elementos para dar respuesta al primero de los nudos problemáticos. No es nuestro lugar la participación en rencillas partidarias.

El tratamiento de la encrucijada cultural nos parece el lugar y la preocupación que nos corresponde atender por nuestra pertenencia al espacio académico. De modo que son las preguntas que enunciarnos párrafos atrás las que nos convocan y que esperamos atender desde nuestras páginas.



Dossier

Aristas de la educación para la ciudadanía democrática

Introducción: Aristas de la educación para la ciudadanía democrática

Introduction: Issues of Education for Democratic Citizenship

VERÓNICA TOBEÑA*

FLACSO - Sede Argentina

MARIANA NOBILE**

FLACSO - Sede Argentina

Cuando se restableció la democracia en la Argentina en el último cuarto del siglo pasado, la escuela se pensó como una herramienta medular para aportar a las condiciones que se necesitaban para dejar atrás la cultura política de matriz autoritaria propia del régimen militar. No sólo como transmisora de conocimientos sobre las reglas de la democracia y cuestiones legales y políticas, sino también como encargada de formar subjetividades democráticas. En pos de ello buscó promover una democratización de la vida cotidiana en la escuela, lo que implicaba una redefinición de los vínculos en sentido horizontal, acompañado de una eliminación de las barreras formales para ingresar a los espacios educativos, es decir, democratización del acceso a la secundaria y a la universidad. Los marcos normativos y aspectos más formales de la convivencia democrática se transmitían en el espacio curricular de formación ciudadana, mientras que se esperaba que la vida escolar pueda funcionar como un laboratorio del ejercicio ciudadano. La apertura democrática restableció los centros de estudiantes y se sobreentendió que la politicidad juvenil se agotaba en ese espacio.

Cuarenta años después, y revolución digital mediante, reflexionar sobre el ejercicio ciudadano y el papel de la escuela en la formación de sujetos democráticos exige una mirada más compleja. El cuadro descrito hasta aquí ya no se adecúa ni a las formas desdiferenciadas en que se presenta la politicidad en la escuela (que desborda el supuesto tradicional de que la misma se circunscribe al centro de estudiantes), ni a los tópicos a los que suele estar asociada, que excede tanto a los códigos de conducta o las formas de habitar la escuela para ampliarse a las problemáticas que atañen a la cultura juvenil (música, estética, economía moral, etc.), que a su vez ya no pueden pensarse en singular debido a que la pluralidad de tribus que contiene la complejizan. Asimismo, la Educación Sexual Integral (ESI), la promoción de la Memoria y los Derechos Humanos, los dispositivos para mejorar la convivencia, etcétera, expresan intentos por dar cabida institucional a emergentes sociales, pero no siempre sus agendas representan las de aquellos a las que van destinadas, producto tal vez de su verticalidad en la definición de sus propuestas y/o en su intento de subsumirlas a lógicas escolarizadas. La sanción de la obligatoriedad del nivel secundario a través de la Ley de Educación Nacional (26.206/06) y la ampliación del campo de la educación superior con la creación de universidades destinadas a contingentes de la población históricamente marginados de este nivel, han

desplazado el foco de la cuestión del acceso a la de la calidad educativa. Esto implica encuadrar el problema del papel que juega la educación en el ejercicio de la ciudadanía democrática ya no priorizando la *igualdad de oportunidades* sino desde un *enfoque de las capacidades* (Sen, 1995).

Las últimas décadas nos enseñaron, no sin zozobra, que no alcanza con la democracia para votar, comer, curar y educar; para no lesionar la democracia, el gobierno y la gestión de la vida en común exige mayor compromiso con la equidad, la pluralidad, la transparencia y la calidad institucional. En este sentido resulta oportuno preguntarnos ¿cuánta desigualdad admite la democracia?, ¿cuánto sectarismo?, ¿cuánta corrupción?, ¿cuánta improvisación? Todos estos interrogantes atañen a la escuela porque la cultura política en la que se socializan allí sus estudiantes no pivotea en el vacío. Pero quizás la pregunta que más debe interpelarla es la que se plantea cuánta ignorancia tolera la vida en democracia (Tiramonti, 2023), cuánto erosiona el carácter democrático de la convivencia el analfabetismo creciente; las desigualdades en la permanencia, el egreso y los aprendizajes según origen sociocultural, así como las brechas tanto en el acceso al territorio digital como en el manejo de las habilidades asociadas al uso de las pantallas y su aprovechamiento (Ganimian y Mesalles, 2024). Basta con analizar someramente el impacto diferencial que tuvo la experiencia escolar en la pandemia, según cómo gestionaron las instituciones la educación remota de emergencia, para calibrar la importancia de hacernos estos interrogantes (Romero, Krichesky y Zacarías, 2021).

Quizás una de las deudas más acuciantes de la escuela en materia de formación ciudadana tenga que ver con su dificultad para tomar nota de la revolución digital y sus efectos subjetivantes en los estudiantes. Sus *formas de vida tecnológicas* (Lash, 2005) expresan una mutación subjetiva incompatible con la matriz disciplinaria que organiza la vida en la escuela (Sibilia, 2012). Esto produce cortocircuitos fundamentales (Piscitelli, 2017) que ponen en tela de juicio, desde el propio proyecto formativo de la escuela que mantiene referencias culturales que no están a la altura de los desafíos del mundo contemporáneo (Tobeña, 2020), hasta la misma forma en que se concibe la ciudadanía, como si el desplazamiento de buena parte de nuestras vidas al territorio digital no ameritara interrogar cómo se reconfigura el ejercicio de la ciudadanía democrática en la era de las pantallas (Serres, 2013). Decimos cortocircuitos fundamentales porque el pasaje de sociedades disciplinarias a sociedades de control operado por las tecnologías digitales instituye tanto subjetividades como formas de poder y de control que no están supuestas por la escuela, y, por lo tanto, amenazan su relevancia.

Con la excusa del 40 aniversario de la apertura democrática es que elegimos dedicar nuestro dossier a pensar distintas aristas de la educación para la ciudadanía democrática. Como puede apreciarse hasta aquí la problemática que nos convoca es desafiante y ardua, pero también urgente e insoslayable. En virtud de su amplitud, su carácter estructural y su multidimensionalidad, es que proponemos un recorte que de ningún modo agota la cuestión, pero creemos que es un primer aporte muy valioso para identificar nudos críticos y conocer sus abordajes desde la investigación y sus principales resultados.

Así, el trabajo de Pedro Núñez explora las percepciones juveniles sobre la participación política en la escuela secundaria, como expresión de las cosmovisiones sobre la política y las nociones de Estado y derecho que los estudiantes poseen. Allí, identifica una "ciudadanía inconformista" que cuestiona los canales institucionales tradicionales, producto de cierto tedio o malestar que tiene expresiones tanto inter como intra-generacionales.

Núñez analiza cómo las narrativas juveniles, a menudo construidas en espacios ajenos a la escuela, tensionan los dispositivos escolares que promueven la participación -jornada de ESI y convivencia, militancia en el centro de estudiantes, programas sobre la memoria reciente. Su análisis nos invita a repensar las formas en que la escuela aborda la cultura política, las agendas y las experiencias de los jóvenes y ampliar la mirada en torno al abordaje de la politicidad en la escuela, particularmente en un escenario aún afectado por los resabios de la experiencia de la pandemia.

El artículo de Gabriela Fairstein profundiza en las dificultades para la construcción conceptual del conocimiento constitucional en la escuela secundaria -dificultades que pueden ser extendidas a otros conceptos que son esenciales para la vida en democracia-. Fairstein señala que la enseñanza del derecho suele centrarse en el derecho positivo, obstaculizando la comprensión de la dimensión política y el carácter instituyente de las normas. Su investigación destaca la importancia de diferenciar el plano jurídico del político, así como de ofrecer andamiajes didácticos que faciliten la construcción de conceptos abstractos. Fairstein propone un modelo que diferencie las dimensiones de comprensión legal y que permita analizar y diseñar clases que promuevan la diferenciación entre texto legal, objeto regulado y consideraciones acerca de la norma.

Finalmente, Ezequiel Passeron, Milagros Schroder y Santiago Stura analizan la “ciudadanía digital” como un puente para el diálogo intergeneracional sobre la relación que sostenemos con las tecnologías digitales. Su investigación, basada en los talleres intergeneracionales impulsados por la organización Faro Digital, revela la necesidad de crear espacios de escucha y reflexión que permitan a estudiantes y adultos abordar la conflictividad emergente con el uso cotidiano de las pantallas, como la dependencia, las apuestas online y la violencia entre pares. Este trabajo plantea la importancia de repensar la educación digital, donde la escuela como institución puede jugar un papel clave, y promover prácticas de cuidado y promoción de derechos que fortalezcan la convivencia en los territorios digitales.

Cada uno de estos artículos aborda de manera crítica y profunda algunas de las aristas que hacen al ejercicio de la ciudadanía democrática en la contemporaneidad y el rol de la institución escolar en su formación. Reconstruyen y reflexionan sobre las prácticas de enseñanza ciudadana en la escuela, las vivencias en torno a ello, desbordando los espacios curriculares que desde la escuela se ha conceptualizado y promovido la formación de ciudadanía, incorporando territorios sociales que se despliegan en el plano digital que ya la escuela no puede obviar a la hora de pensar las capacidades cognitivas, culturales y sociales que necesita fomentar en sus estudiantes. Este dossier busca generar un espacio de debate y reflexión que contribuya a fortalecer el papel de la escuela como un espacio privilegiado para la construcción de conocimiento y capacidades para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Bibliografía

- Ganimian, A. y Mesalles, V. (2024) *¿Qué aprendimos de Aprender? Informe sobre el desempeño de las 24 jurisdicciones argentinas en las evaluaciones nacionales de desempeño estudiantil, 2016-2023*. Buenos Aires: Educar 2050/Argentinos por la educación.

- Lash, S. (2005) *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Piscitelli, A. (2017) "Uno de los mayores problemas en educación es la ruptura de la conexión entre las generaciones", *Propuesta Educativa*, 26(48), pp. 5-18. Disponible en: [Propuesta-Educativa-48-entrevista.pdf](#)
- Romero, C.; Krichesky, G. & Zacarías, N. (2021) "Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom: Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina", *Department of Economics Working Papers*, Universidad Torcuato Di Tella, pp. 1-29.
- Sen, A. (1995) *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE.
- Sibilía, P. (22/06/2012) La escuela, esa máquina anticuada. *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-escuela-esa-maquina-anticuada-nid1483432/>
- Tiramonti, G. (17/08/2023) ¿Cuántos analfabetos soporta la democracia? ¿Cuánta ignorancia soporta el mercado? *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/cuantos-analfabetos-soporta-la-democracia-cuanta-ignorancia-soporta-el-mercado-nid17082023/>
- Tobeña, V. (2020) "#Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela", *Tendencias Pedagógicas*, 35, pp. 18-33. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.003>

*Verónica Tobeña es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (IICSAL) desde el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: vtobena@flacso.org.ar. ORCID: 0000-0002-1538-6482.



**Mariana Nobile es Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: mnobile@flacso.org.ar. ORCID:0000-0001-5382-9785.

¿Ciudadanía inconformista o estallada? Jóvenes, escuela secundaria y elecciones en Argentina 2023

Nonconformist or Detonate Citizenship? Youth, Secondary School and Election in Argentina 2023

PEDRO NÚÑEZ*
CONICET/IICSAL-FLACSO

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo el estudio de las percepciones de los/las jóvenes sobre las formas de participación durante el proceso electoral a nivel nacional que la Argentina transitó en el año 2023. El trabajo plantea dos cuestiones entrelazadas, cada cual con su propia especificidad: las opiniones juveniles en relación a la organización de debates políticos en la escuela y su mirada sobre la militancia en el Centro de Estudiantes. El abordaje permite dar cuenta de las nociones que construyen en torno a los derechos y el Estado, así sus cosmovisiones sobre la política. De modo más general el trabajo se interroga acerca de cómo resuenan las discusiones políticas más amplias en el espacio escolar. El trabajo aporta así, tangencialmente, a pensar el peso de la cultura política del país, las agendas y vaivenes de la convivencia democrática, las cercanías –o distancias- entre narrativas escolares y juveniles. Finalmente, brinda elementos para pensar los rasgos que adquiere la enseñanza y ejercicio de una ciudadanía –que llamaré, de manera tentativa y a falta de mejor nombre, inconformista- como un eje de distinción más en los clivajes organizadores de la experiencia escolar juvenil, dadas las múltiples maneras de tramitarla en las instituciones.

Palabras clave: Juventudes – Escuela Secundaria – Ciudadanía - Politización – Elecciones

Abstract:

This article has as objective the study of youth perceptions about the types of participation during the national electoral process that Argentina underwent in 2023. The work raises two intertwined questions, each with its own specificity: on one hand explores their opinions regarding the organization of political debates at school and, on the other hand, inquires their view on participation in the Student Center. The approach allows us to account for the notions that they build around rights, the state and politics. More generally, the article questions how broader political discussions resonate in the school space. The work thus contributes, tangentially, to thinking about the importance of the country's political culture, the agendas and ups and downs of democratic coexistence, the closeness - or distance - between school and youth narratives. Finally, it provides elements to think about the features acquired by the teaching and exercise of citizenship – which I will call, tentatively and for lack of a better name, nonconformist – as another axis of distinction in the organizing cleavages of the youth school experience, given the multiple ways to process it in institutions.

Keywords: Youth – Secondary School – Citizenship – Politicization – Election

Cita recomendada: Núñez, P. (2024), "¿Ciudadanía inconformista o estallada? Jóvenes, escuela secundaria y elecciones en Argentina 2023", en *Propuesta Educativa*, 33 (61), pp 9 - 23.

Introducción

Este artículo está pensado como un *work in progress*, un texto que dialoga con los estudios sobre política y democracia, así como se inscribe en la discusión acerca del movimiento estudiantil secundario y los aportes de la sociología de la educación en torno a las experiencias escolares. En este caso me enfoco en el estudio de las percepciones de los/jóvenes sobre las formas de participación durante el proceso electoral a nivel nacional que la Argentina transitó en el año 2023. El trabajo plantea dos cuestiones entrelazadas, cada cual con su propia especificidad: las opiniones juveniles en relación a la organización de debates políticos en la escuela y su mirada sobre la militancia en el Centro de Estudiantes. El abordaje permite dar cuenta de las nociones que construyen en torno a los derechos y el Estado, así como sus cosmovisiones sobre quienes participan en política. De modo más general el trabajo se interroga acerca de cómo resuenan en la escuela secundaria discusiones políticas presentes de manera extendida en la agenda pública. Se trata así de un ejercicio que permite reponer algunos de los debates que la transición democrática promovió y que parecieran estar lejos de haberse saldado. Hoy, como ayer, las juventudes concentran el foco de atención.

En las páginas que siguen, organizadas en cuatro apartados, apelo a hallazgos del Proyecto de investigación “Acciones y discursos políticos juveniles en la postpandemia: experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires” del Grupo de Estudio GECITEC-PLySE-FLACSO. El trabajo aporta, tangencialmente, a pensar el peso de la cultura política del país, las agendas y vaivenes de la convivencia democrática, las cercanías –o distancias– entre narrativas escolares y juveniles. Finalmente, brinda elementos para pensar los rasgos que adquiere la enseñanza y ejercicio de una ciudadanía –que llamaré, de manera tentativa y a falta de mejor nombre, inconformista– como un eje de distinción más en los clivajes organizadores de la experiencia escolar juvenil, dadas las múltiples maneras de tramitarla en las instituciones.

1. ¿Qué ves cuando me ves?

En marzo de 2024 se viralizó un posteo en X de una estudiante del nivel secundario que mostraba una foto mientras leía un libro de Ramiro Marra y tenía el siguiente texto: “leyendo el libro de @ramiromarra para poder discutirle todo a mi profe zurdo mañana”. No sabemos si efectivamente esa discusión existió. Pero sí tenemos elementos que permiten referir a una tensión entre narrativas escolares y aquellas que las y los jóvenes construyen en otros espacios. Saferstein (2023) planteó la importancia que adquiere en la consolidación de la “nueva derecha” la conformación de una escena cultural que combina *influencers*, redes y activismo digital como expresión de una ‘batalla cultural’ y sus usos y circulación en otros espacios. En el caso de la escuela secundaria esto repercute en el cuestionamiento a la ESI, la participación estudiantil, la denuncia de “adoctrinamiento”, y las formas de enseñanza del pasado reciente –en particular la última dictadura militar (1976-1983)– (Goldentul y Saferstein 2020). Más recientemente, Chervin (2024) dio cuenta de cómo estudiantes de una escuela técnica, provenientes de familias que habían adscrito a los últimos gobiernos peronistas, polemizaban con sus compañeras y docentes usando la ironía, pero con datos que habían obtenido de plataformas digitales y las redes sociales para discutir la ESI o al feminismo. Estos estudiantes, al enfatizar en las contradicciones de otros actores, tenían la intención de deslegitimarlos; a la vez que en sus discursos interrelacionan mérito, esfuerzo y cuestionamiento a “la politización” en la escuela.

Para quienes desde hace años estudiamos los procesos de participación política juvenil la presencia de críticas a algunos dispositivos escolares que promovían –con suerte y características distintas- precisamente esas formas de organización no son del todo una novedad. Sin embargo, fueron muy pocas las investigaciones que consideraron su relevancia y lograron dar cuenta de algo más profundo que se estaba originando. Sin lugar a dudas el trabajo de Melina Vázquez es clave para entender estas dinámicas políticas juveniles. En sus entrevistas con jóvenes pertenecientes a grupos conservadores, liberales y libertarios, Vázquez (2023a) muestra que el rechazo a las narrativas escolares forma parte de lo que interpretan como un “pensamiento crítico” que contrasta con el conformismo ante una supuesta “bajada de línea” docente. También ha enfatizado en dos efectos contradictorios que tuvieron los programas que promovían la participación política: si por un lado son identificados como adoctrinamiento, particularmente en temas de ESI, géneros y feminismos (Vázquez, 2023a), por otro lado, estas propuestas les permitieron a estos jóvenes adquirir una gimnasia argumentativa y organizacional que facilitó la disputa por la representación política de la juventud. Efectivamente, varios trabajos señalaron la importancia que adquirió la militancia juvenil en los sectores de la nueva derecha, especialmente en escenarios digitales y las movilizaciones anti cuarentena (Vázquez y Cozachcow, 2021; Stacchiola & Seca, 2023), a la vez que dieron cuenta de su ligazón con repertorios de acción como la presencia en las calles; modalidad a la que apelaron sectores de derecha desde la crisis política del año 2001 (Morresi *et al.*, 2020).

En el sistema educativo el fenómeno adquiriría otras facetas o, mejor dicho, otras temporalidades. Más allá del posteo al que hicimos mención y la viralización de un video del año 2021 en el que estudiantes de una escuela técnica de La Matanza filman a una docente –que dio lugar a una extensa y recurrente discusión sobre el supuesto adoctrinamiento¹- la escuela secundaria no fue durante el año 2023 (ni anteriores) un foco de enfrentamientos ni de difusión masiva de consignas libertarias. Esto puede deberse a varias razones. Por un lado, una primera aproximación evidencia las dificultades de las propias investigaciones –enfocadas en otras problemáticas- para dar cuenta de un fenómeno que se manifestaba más latente que de manera explosiva. Efectivamente, el peso logrado por los estudios feministas y la discusión sobre la ESI y el aborto (Tomasini, 2022; Elizalde, 2018; Mayer *et al.*, 2023), el lugar de grupos juveniles más informales y las tomas de escuelas (Núñez, 2023) o la mirada orientada a pensar cómo se sostuvieron modos de organización política durante la pandemia (Vázquez y Cozachcow, 2021) tuvieron mayor protagonismo. Por otro lado, puede ser consecuencia de las dificultades epistemológicas para dar cuenta de un fenómeno que se expresaba más a través de la baja participación en las instituciones, a comentarios al pasar o malestares ante algunas situaciones que a la presencia activa de agrupaciones identificadas con el movimiento libertario. En un artículo que escribimos con colegas del equipo, y luego revisitamos a la luz del trabajo de campo, señalamos la presencia de perfiles de ciudadanía más comprometidos e identificados con la agenda feminista y otros más reactivos, que precisamente mostraban cierta indiferencia o malestar ante estos temas (Núñez, Otero y Manelli, 2024). Si bien esperábamos encontrar posturas de abierto rechazo sobre cuestiones de género y participación política, hallamos que la oposición ocurría más en términos discursivos y no se traducían en acciones prácticas o activismo identitario –aunque el reciente surgimiento en algunas escuelas de agrupaciones más identificadas con el ideario libertario puede llevar a su mayor exposición-. Vale aquí el interrogante acerca de si estábamos viéndoles bien cuando mirábamos.

Hacia mediados del año 2023, y ante la proximidad de las elecciones nacionales y el evidente crecimiento del interés juvenil en las figuras de la nueva derecha, con el equipo GECITEC/FLACSO² nos propusimos realizar un trabajo de campo *ad hoc* orientado a captar el pulso de lo que estaba sucediendo en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Nos interesó pensar los fenómenos políticos al calor en que sucedían, sin descuidar la lectura histórica que permite inscribirlos en procesos de largo alcance, dando cuenta de las continuidades y rupturas, así como en los rasgos prototípicos de la cultura política del país.

En los meses que fueron de agosto a diciembre del año 2023 realizamos grupos focales, entrevistas individuales y grupales, relevamiento de fuentes secundarias y observaciones participantes con estudiantes del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires en condiciones de votar, es decir que tuvieran 16 años o más. Durante ese arco temporal en el que se sucedieron las PASO³, la primera vuelta electoral a nivel nacional y el ballottage contactamos a cincuenta (50) estudiantes, con una distribución por género relativamente pareja (23 varones cis y 25 mujeres cis) y dos jóvenes que se autoidentificaron como varones trans.⁴ La muestra se organizó en función de tipos institucionales pensados al retomar desarrollos teóricos y metodológicos de investigaciones anteriores (Acosta, 2022; Núñez, Seca y Arce Castello, 2023; Núñez y Fuentes, 2022).

Asimismo, considerando el foco de interés de la investigación, agrupamos los testimonios según el grado de consolidación de las instancias de participación estudiantil institucional, es decir, la presencia de Centro de Estudiantes y/u otros espacios institucionales o informales (cuerpo de delegados, asambleas o consejo de convivencia) de carácter estable o intermitente (muy consolidado, parcialmente consolidado y no consolidado). Por último, cabe consignar dos aspectos. El primero vinculado al momento en que se realizó el trabajo de campo. Tal como señalé más arriba, las elecciones del año 2023 en Argentina fueron un evento significativo en un contexto de polarización -con el posterior triunfo de un outsider⁵- propicio para analizar las percepciones juveniles ante las dinámicas políticas. En segundo lugar, partimos de las siguientes ideas a manera de hipótesis. Por un lado, consideramos que durante la pandemia se produjo una exacerbación de las tensiones entre estudiantes, y entre ellos y sus docentes; especialmente en cuanto al tipo de propuesta, la vinculación con cada institución y la atención a las problemáticas juveniles (Núñez y Fuentes, 2022; Dabegnino, Freytes Frey y Meo, 2021). Entendemos que estas cuestiones, sumadas a la amplia circulación de discursos que cuestionan experiencias de organización estudiantil, la ESI o la historia reciente condicionan las relaciones inter e intra generacionales (Núñez, Otero y Manelli, 2024). Por otro lado, sostenemos la existencia de un desplazamiento, cuando no una reducción, del impacto de los dispositivos escolares. Pierden tanto eficacia como legitimidad (Dubet, 2006), afectando el peso relativo que ejerce el proceso de escolarización en la socialización juvenil. Por ello, planteamos la idea de una acción institucional diferencial de los establecimientos educativos que repercute de manera distinta en las sensibilidades juveniles. Este sesgo institucionalista del trabajo no desconoce que, más allá de que los jóvenes pasan parte de su tiempo escolarizados, su socialización cívica, aprendizajes y prácticas políticas ocurren en múltiples niveles -interacciones en plataformas y redes sociales hasta el tránsito por una cotidianeidad permeada por posibles empleos precarios-.

2. Una fragmentación de la ciudadanía o una ciudadanía estallada en múltiples diversidades

Los años recientes fueron tiempos de expansión de la cobertura de la matrícula del nivel secundario en los países de la región⁶. Sin desconocer la relevancia que adquieren otros circuitos y recorridos realizados por los y las jóvenes, la escuela secundaria es una de las pocas instituciones con las que las nuevas generaciones entablan relación en forma masiva o, al menos, con la cual toman contacto durante más tiempo. Si bien esta cuestión puede ser leída como constitutiva del sistema educativo, cabe repensarla a la luz de la transformación en los mecanismos de integración social. Las instituciones de socialización que fueron centrales en la modernidad se encuentran atravesando hoy una serie de mutaciones que debilitan su lugar como soportes de las subjetividades juveniles. La escuela secundaria, con sus dificultades y con las discusiones que arrastra, funciona como el último mojón de lo común; la última experiencia educativa formal por la que pasa la mayoría de las personas.

Sin embargo, dicha experiencia está atravesada por múltiples diferencias – muchas de las cuales se convierten en desigualdades en términos de Therborn (2015)-. En este aspecto resulta válido interrogarse cuánto de lo común se continúa construyendo, qué relevancia adquiere la noción de ciudadanía –en tanto instancia que genera una pertenencia a un común y el “derecho a tener derechos” de tradición arendtiana- (Kymlicka y Norman, 1997; Jelín, 1997).

En un excelente artículo publicado en *Propuesta Educativa*, Jacinto, Fuentes y Montes (2022) reconstruyen las dinámicas de la desigualdad educativa, el modo en que se expresan y cómo se imbrican con las desigualdades sociales que atraviesan a la Argentina. En su trabajo retoman las discusiones sobre los procesos de segmentación educativa y constitución de circuitos diferenciados que había constatado Braslavsky (2019) [1985] y, al reconstruir las discusiones conceptuales, señalan que la literatura destacó también las limitaciones del concepto cuando el sistema se amplía, en tanto se configuró en perfiles institucionales diversos que cambian en sus propuestas, estilos de gestión y capital social que movilizan (Dussel, 2014). Asimismo, los autores destacan el aporte de las producciones que enfatizaron en el concepto de fragmentación educativa (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) que permitieron dar cuenta de la jerarquización entre instituciones otrora



freepik.com

pertenecientes a conglomerados de rasgos comunes. En nuestra investigación recuperamos estas discusiones para plantear a las formas de enseñar y ejercer la ciudadanía como uno de los ejes en que las instituciones se diferencian.

En esa interacción específica entre la configuración del nivel y la consideración de la oferta institucional por parte de los sujetos y sus familias, la convivencia democrática, la formación de sujetos críticos, el influjo de valores como la solidaridad o la participación representan características distintivas de los establecimientos. El tipo de formación “ciudadana”, la presencia de instancias de participación o proyectos específicos forma parte de ese panorama caracterizado por una constelación de iniciativas vinculadas a tipos institucionales que tienden a diferenciarse y a implicar experiencias disímiles. De acuerdo a la experiencia recabada, cada tipo de institución exige atributos diferenciales, propone modos distintos de aprendizaje y ejercicio de los derechos, de formas de vinculación en el marco institucional entre docentes y estudiantes y con el entorno; plasma dimensiones que inciden en las motivaciones a la participación y la capacidad de movilizar recursos para llevarla a cabo (Núñez, 2019). Los proyectos y dinámicas de participación, la conformación o no de agrupaciones



freepik.com

estudiantiles, aquello que se debate e ingresa en el espacio público -lo decible y por quiénes en una institución u otra-, el rol que asumen las y los estudiantes, su ocupación del espacio representan aspectos que diferencian las experiencias de ciudadanía. Podría plantear aquí que entonces posiblemente esa diversidad nos lleve a encontrar múltiples formas de ciudadanía -y así hablar de una ciudadanía estallada-. Sin embargo, los hallazgos del trabajo de campo me llevan a pensar más bien en los rasgos compartidos, en la presencia de una sensibilidad política que es más amplia y permite presentar las características de lo que llamaré ciudadanía inconformista. Pero antes, un poco de historia sobre el movimiento estudiantil secundario.

3. Sobre movimientos y silencios juveniles

La movilización estudiantil, la polarización en la sociedad y la discusión política en las interacciones cotidianas no son fenómenos nuevos en Argentina. En una mirada amplia sobre la sociedad argentina resulta plausible señalar la existencia de dos tendencias contradictorias. Si por un lado predomina una tendencia igualitaria, por otro emergen discursos antagónicos que muchas veces ignoran al adversario. Terán (2002) denominó a

esta particular característica de la política argentina pluralismo negativo e igualitarismo populista, proceso por el cual todos hablan al mismo tiempo sin posibilidad de escuchar al otro. También O' Donnell (2004) retrató a la sociedad argentina como el resultado de la combinación de rasgos igualitarios y autoritarios, aspecto que remite a las dificultades para pensar la alteridad. Estos rasgos se encuentran presentes en distintos actores políticos y con diferente intensidad en la historia del país. En su estudio sobre las consignas políticas en la década del setenta, Tcach (2003) despliega varias hipótesis para comprender el vínculo violencia y política, pero enfatiza en las tensiones entre un código “*rebelde y contestatario*” (Tcach, 2003:77) y la exigencia de obediencia implícita en el militarismo que predominó en las organizaciones de la izquierda y el peronismo revolucionario. La sensibilidad de la época se constituyó en torno a la idea de revolución, impregnando los diferentes niveles de participación y a los distintos actores presentes en la sociedad (Quiroga, 2003).

Los años de la denominada transición democrática se plantearon como una ruptura con el pasado violento y las consecuencias de la represión y el terrorismo de Estado; una “frontera” (Aboy Carlés, 2001). La apelación de Alfonsín a la civilidad, la eliminación de los exámenes de ingreso y la revisión de contenidos escolares donde cobró preponderancia la preocupación por consolidar las instituciones democráticas (Siede y Larramendy, 2013) otorgó otro carácter al sistema educativo. De manera concomitante, el gobierno electo buscó postular la imagen de un joven solidario, comprometido y dispuesto a aprender y practicar los mecanismos democráticos (Larrondo, 2013). Este rol protagónico no desvaneció tensiones ni logró consolidar una propuesta curricular exenta de críticas en torno a cómo enseñar la ciudadanía. Tampoco logró disipar los temores a la participación juvenil (Enrique, 2010). Asimismo, durante estos años el derrotero de la materia específica muestra la sucesión de distintas perspectivas tanto como cambios que dan cuenta de la indefinición del propio campo (Manelli, 2023).⁷

¿De qué manera repercutieron estos procesos en la participación estudiantil? Larrondo & Nuñez (2021) analizan la trayectoria del movimiento estudiantil secundario en Argentina desde 1983 hasta 2018 considerando las demandas y el repertorio de acción colectiva en tres momentos históricos. El primer período se extiende desde 1983 hasta 1990 y no estuvo exento de tensiones entre las distintas posiciones del movimiento estudiantil secundario y el gobierno, pero ocurrió en consonancia con la expansión más amplia de las libertades públicas. El segundo período, de 1990 a 2001, implicó procesos de descentralización y desfinanciamiento del sistema educativo, a medida que los jóvenes se desvinculaban de las formas más tradicionales de participación política y se involucraban en nuevas formas de construcción de identidad. Finalmente, los autores consideran el periodo 2010-2018 como el tercer momento histórico, en el que se produjo un resurgimiento del activismo estudiantil que se expresó combinando el uso de mecanismos no delegativos y la “lógica instrumental” en la participación escolar con un grado de reconciliación con los mecanismos formales de participación y el mundo de los partidos políticos, al tiempo que se comprometían con nuevas causas políticas (como por ejemplo derechos sexuales y género).

Ahora bien, el contexto ha mutado en dos procesos ocurridos en paralelo y que podrían afectarse mutuamente más de lo que solemos considerar. En primer lugar, la escuela secundaria transformó progresivamente sus reglas, el tablero de juego donde estudiantes y docentes interactúan. No es este el lugar para desarrollarlo, pero quisiera señalar la necesidad de considerar un contexto caracterizado por cuatro elementos: la masificación,

la obligatoriedad, los cambios en las cuestiones disciplinarias y las modificaciones en los regímenes académicos. Cada uno de estos puntos daría para un desarrollo mayor, sólo destacaré aquí que todos en conjunto establecen implícitamente otras formas de estar en la escuela, marcos normativos, formas de resolución de los conflictos y mecanismos de evaluación que repercuten en las dinámicas educativas. En segunda instancia, las formas de participación juvenil oscilaron en los últimos años entre una multiplicidad de

programas de impactos disímiles. Es más, en este artículo sostendré que al llegar al aniversario de la recuperación democrática nos encontramos con nuevas sensibilidades juveniles que ponen en cuestión el propio consenso sobre lo que significaba la idea de “participación” en la escuela secundaria, que invariablemente entran en tensión con los canales institucionales previstos.

Vale considerar, por ejemplo, lo que ocurre con el denominado “voto joven”. Como ya fue planteado por la literatura sobre participación juvenil en la Argentina del segundo decenio del nuevo milenio se modificó el mapa normativo relacionado con la participación juvenil (Vommaro y Cozachcow, 2020). En el 2012, el Congreso nacional sancionó la Ley 26.774, denominada de manera informal “voto joven”. Esta norma estableció el derecho al voto optativo en elecciones nacionales para jóvenes de 16 a 18 años.⁸ Un año después se impulsó una ley nacional que promovía la creación y funcionamiento obligatorio en el nivel secundario y superior de los Centros de Estudiantes – Ley 26.877-.

Si el “voto joven” estuvo atravesado por debates que enfatizaron en una supuesta manipulación de estos sectores que terminaría favoreciendo al gobierno que la impulsó el panorama actual es muy diferente. En las elecciones del año 2023 se

encontraban habilitados para votar 1.168.033 de jóvenes entre 16 y 18 años, es decir el 3,3 por ciento del total del padrón electoral. Si bien los datos oficiales aún no se encuentran disponibles, estudios recientes destacan la afinidad entre jóvenes varones y el voto libertario. A esa conclusión arriba el trabajo de Calvo, Kessler, Murillo y Vommaro (2024) a partir de los datos de una Encuesta Nacional Electoral realizada en el marco del Proyecto POLDER en la que detectan que la brecha de género se incrementa en el segmento de votantes entre 18 a 25 años en tanto los varones de estas edades se posicionan en promedio un punto más a la derecha que las mujeres, a diferencia de lo que ocurre en otras cohortes etarias. Si bien el trabajo no registra los votos de jóvenes entre 16 y 18 años podemos imaginar la presencia de una tendencia similar. En esos mismos años, Seman y Welschinger (2023) apelaron al término “mejoristas” para referir a jóvenes en cuyas posiciones se anudan críticas a la mímica del Estado presente, la constatación de la decadencia de las escuelas donde estudiaron o la posibilidad de que alguien exprese su



freepik.com

percepción que “no se puede esperar nada de la política” (Semán y Welschinger, 2023: 185).

En el trabajo de campo que realizamos con el equipo hallamos algo de este malestar -e identificación de la imagen de un redentor que encarnará el rol de héroe contra el villano que podría ser el Estado o los políticos en general- (Casullo, 2019). Una de las estudiantes entrevistadas señalaba: “capaz muchos no saben y Milei les parece un proyecto nuevo. Creo que eso de que se pone como loco llama la atención. Muchos te dicen que están cansados siempre de lo mismo” (Entrevista con Carla, Escuela de gestión estatal, instancias de participación parcialmente consolidadas).

Vuelvo aquí al hilo del argumento que quiero presentar. Así como en los inicios de la transición democrática el movimiento estudiantil, y la idea de civilidad promovida por el alfonsinismo, venía a encastrar en una generación que se presentaba como regeneración moral del país (Manzano, 2011), a lo largo de estos cuarenta años de democracia en el país resulta plausible señalar la presencia de una paradoja irresuelta que dibuja rasgos de una ciudadanía inconformista. Esta configuración de la ciudadanía se organiza, tentativamente, en tres rasgos.

En primer lugar, un aspecto que pareciera revelar cierta pregnancia de la institución educativa. La mayoría de los y las estudiantes reconocían que tanto los debates sobre las elecciones y la discusión de cuestiones políticas en el espacio escolar fueron eventos importantes en su formación ese año. Sin distinciones de acuerdo al tipo de establecimiento donde estudian, los ven como ámbitos de aprendizaje sobre las instituciones democráticas y de distintas propuestas. Si estas actividades suceden habitualmente en establecimientos con instancias de participación consolidadas durante el año 2023 también aconteció en escuelas con menor arraigo institucional. El punto disonante es que las percepciones que muchos estudiantes tienen sobre estas actividades están teñidas por la ambigüedad: se valora el espacio, pero emergen voces críticas sobre la postura de algunos docentes, donde sobrevuela la idea de “adoctrinamiento”

Hubo muchos debates sobre las elecciones organizados por docentes y también por compañeros en la escuela. Me pareció interesante que algunos candidatos participaran porque pudimos charlar con ellos y me sirvió para decidir el voto. (GF escuelas de gestión estatal, instancias de participación no consolidadas)

En las clases a veces discutimos de política en materias como economía, gobierno y sociedad. Este año hablamos mucho de las elecciones, los profesores nos preguntaron si ya sabíamos a quién votar. Este año hubo mucha tensión en las aulas por las elecciones (GF escuelas estatales, instancias de participación parcialmente consolidadas).

La segunda característica de la ciudadanía inconformista es la contracara del primer punto y las pistas se encuentran en la última frase planteada por la estudiante: “la tensión en las aulas por las elecciones”. En sus testimonios sobrevuela la expresión de malestar frente a situaciones donde sintieron que había existido cierta “bajada de línea” por parte de algunos adultos. En algún caso se trató del discurso de una autoridad enfatizando en la “pérdida de derechos” que sufrirían ante el triunfo de una de las candidaturas, en otros el “enojo” y gritos de algún docente frente al cuestionamiento del número de desaparecidos en la última dictadura.

Hubo debates en la escuela organizados por estudiantes, pero con la presencia de docentes que intervinieron más de lo necesario. Hubo varios conflictos con los docentes cuando

se habló de los desaparecidos (Entrevista con Florencia, escuela de gestión privada, instancias de participación no consolidadas)

En el siguiente testimonio la estudiante enfatiza el “¿se entiende?” como interrogante de la palpable desconexión entre el mundo adulto (y los dispositivos escolares por extensión) y algunos sectores juveniles.

[Las elecciones] deberían tratarse de forma neutral. No centrarse tanto en partidos políticos en sí, sino de cómo serían las elecciones. Cómo votar, qué podemos hacer y que no, qué se considera legítimo y que no. Ese tipo de cuestiones, no de qué si voto a un partido u otro, si me conviene o no. Más que nada ser neutrales, no forzar nada ¿se entiende? (Entrevista grupal escuela de gestión estatal, instancias de participación no consolidadas)

El tercer rasgo refiere a la esfera de la sociabilidad juvenil, esto es, la presencia de conflictos al nivel de las interacciones a partir de sus distintas posiciones políticas. En este caso el contraste de experiencias es evidente y da lugar a una tensión intrageneracional como rasgo central de la ciudadanía inconformista. Quienes estudiamos participación política juvenil solemos quedar subyugados por las imágenes que observamos en cierto tipo de instituciones, por lo general los dependientes de la Universidad de Buenos Aires e instituciones más tradicionales⁹. Sin embargo, se encuentra mucho más extendido un panorama atravesado por el tedio y el desinterés. Los relatos, incluso de quienes participan más activamente en Centros de Estudiantes, refieren a la debilidad del movimiento estudiantil, la baja convocatoria o las dificultades para movilizarse. En la cotidianeidad escolar se movilizan y ponen en juego atributos considerados negativos dirigidos por parte de algunos compañeros hacia quienes participan en el CE reforzando desigualdades a partir de esta distribución de valoraciones (Reygadas, 2020). En los testimonios pueden leer las referencias a quienes participan en el CE como “planeros” o “hippies”:

Hoy hay bastante desinterés. A veces nos dicen a los del Centro que agarren la pala o vayan a laburar. (Diego, escuela pública con instancias de participación consolidadas)

Si vas al centro para muchos sos un hippie o te tachan de mentiroso (Florencia, escuela estatal con instancias de participación consolidadas)

En su trabajo sobre los cambios políticos en las identificaciones juveniles en el Brasil de Bolsonaro, Pinheiro Machado y Scalco (2018) hallan la utilización de categorías morales por parte de algunos estudiantes que señalan que las ocupaciones de escuelas son “cosa de vagabundo”. En el trabajo de campo encontré que las oposiciones se organizan en torno a un nosotros-ellos que se estructura en claves política-antipolítica, y así se busca asociar a los y las estudiantes que participan de actividades del CE con conductas negativas o con un estilo o forma de ser particular. Tiene lugar, también, un intento de vincular a esos perfiles juveniles con el mundo adulto, representante de “la dictadura de lo políticamente correcto”, como la llama Forti (2018). El impulso a la participación estudiantil -en formatos estandarizados-, las jornadas de convivencia escolar o de ESI, así como la memorabilia oficial sobre la historia reciente es parte de una narrativa escolar más -expresada por adultos con quienes buscan posicionarse en contra espejo-. Su rechazo, desdano o crítica funciona, tal como señala Vázquez (2023b), como experiencia disruptiva con los adultos y los profesores, así como con el conformismo de sus compañeros que se ven interpelados de manera positiva por esos discursos. En definitiva, la denuncia de su carácter partidario debilita la legitimidad de los espacios de participación existentes y la misma idea de la discusión política en la escuela (Núñez, 2023).

Cierre para nuevas preguntas: ¿hacia una sociedad con una ciudadanía inconformista?

En este artículo planteo algunas discusiones que permiten pensar los procesos de politización en la escuela secundaria. Se trata de un intento por revisitarse las claves organizadoras que dan forma a la ciudadanía y la incidencia que tienen las instituciones educativas en su configuración.

El material empírico al que apelé fue recogido de manera concomitante a las elecciones presidenciales, lo que permitió observar cómo se plantean las discusiones políticas en el espacio escolar, qué actividades se organizan y cómo se posicionan los y las estudiantes antes estas. A riesgo de caer en una suerte de lugar común de las ciencias sociales contemporáneas, permítame otra vez señalar que dichas actividades transcurren en tiempos de exacerbación de las tensiones entre estudiantes y entre ellos y sus docentes post pandemia. Estas cuestiones complejizan puntos centrales del proceso de escolarización: el tipo de relaciones intergeneracionales que se producen y la intensidad de esos vínculos.

Asimismo, el texto brinda pistas para pensar un contexto en el que la experiencia educativa tiene sentidos diferentes. Los y las jóvenes saben que están en la escuela, que es difícil que repitan o la dejen (aunque sabemos que en algunos casos igual ocurre), que las normas son más laxas –“todo pelota” decía un estudiante en referencia a la falta de sanciones en su institución- y que cuentan con más programas de acompañamiento para promover -cuestión que algunos leen como una desvalorización del mérito, aunque apelen a esos mecanismos-. Las coordenadas espacio-temporales de la escuela secundaria hoy se basan en otras reglas de juego.

Los datos que se desprenden del trabajo de campo permiten esbozar los contornos de lo que denominé una *ciudadanía inconformista* como rasgo principal del vínculo de los y las jóvenes con la vida política. En su gran mayoría reconocen a la escuela secundaria como un ámbito de aprendizaje sobre las instituciones democráticas y las propuestas electorales. Sin embargo, más allá de dicha valorización, predomina una percepción desencantada -inconformista- sobre los dispositivos escolares que promueven la participación. Varios estudiantes cuestionan estos canales institucionales -Jornadas ESI, convivencia, programas sobre memoria reciente- o se quejan de que siempre se tratan los mismos temas.

En el artículo propuse evitar una mirada demasiado lineal que encuentra una causa para determinado efecto. De acuerdo a estos abordajes, el malestar o descrédito con los dispositivos escolares serían consecuencia de una excesiva politización previa, del efecto



freepik.com

de alguna acción -como una toma de escuela- o de la centralidad curricular y en las actividades de las cuestiones de género. Me interesa más bien plantear que en la escuela secundaria actual se movieron las posiciones, los roles de los actores, los límites de lo decible, así como los modos de circulación y los mecanismos a los que se apelan. Todos elementos que reconfiguraron el espacio público. En los procesos de configuración de la ciudadanía no hay hechos aislados o unicastales ni situaciones extrapolables que permiten plantear que “lo que pasó en la escuela X después genera tal o cual cosa” si no que se entremezclan elementos.

Las tensiones que tienen lugar en la escuela secundaria ocurren, además, en un contexto más amplio de descreimiento en las instituciones educativas y el rol del Estado. Los testimonios juveniles, y sus silencios, transmiten la paradoja de ser una generación que se encuentra a mitad de camino entre las propuestas que amplían “derechos” y la mala escucha, profundizada durante la pandemia (Núñez, Seca & Arce Castello, 2023). Los contornos aquí esbozados conforman un marco de tendencias que, aunque contradictorias, expresan nuevas maneras de la ciudadanía que combina la crítica a la política más formal con el distanciamiento con las generaciones adultas -y con quienes participan o militan más activamente. La politización escolar es así vista con reservas por varios estudiantes, de manera distante y desvinculada de la discusión pública que estos espacios buscan fomentar.

En un contexto de transformación del rol del Estado, de los sentidos sobre lo público y lo privado, la libertad y la igualdad resulta fundamental reconocer los contrastes entre narrativas escolares y las construidas en otros espacios. También poder interpretar correctamente las señales que la heterogeneidad del colectivo juvenil transmite, donde pareciera haber menos intereses comunes y mayores demandas particulares. Estos procesos ocurren en tiempos en el que el regreso a la escuela presencial post pandemia activó problemáticas latentes y dificultades en la conformación de lazos de confianza. La sociabilidad está aún en plena readecuación, como la ciudadanía, entre movimientos y silencios.

Bibliografía

- Aboy Carlés, G. (2001) *Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Rosario: Homo Sapiens.
- Acosta, F. (2022) Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/106). CEPAL.
- Braslavsky, C. (2019) [1985] *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEP.
- Calvo, E.; Kessler, G.; Murillo, M. V. y Vommaro, G. (2024) “No los une el espanto. La derecha y su grieta”, *Revista Anfibia* <https://www.revistaanfibia.com/no-los-une-el-espanto/>
- Casullo, M. E. (2019) *¿Por qué funciona el populismo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chervin, M. (2024) “Meritócratas, irónicos y racionales. La masculinidad de jóvenes libertarios de una escuela secundaria técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 29(2), pp. 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/recerca.7696>

- Dabenigno, V., Freytes Frey, A. F., & Meo, A. I. (2021) "COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional", *Itinerarios educativos*, 1(14), 30-44.
- Dubet, F. (2006) "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 39-66.
- Dussel, I. (2014) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (43).
- Enrique, I. (2010) Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis", *Boletín de Antropología y Educación* N° 1.
- Elizalde, S. (2018) Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. *Revista Ensamblés*, Año 4, N° 8, pp. 86-93
- GECITEC (2023) "Acciones y discursos políticos juveniles en la postpandemia: experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. FLACSO-Argentina". *Informe de coyuntura*.
- Goldentul, A. & Saferstein, E. (2020) "Los jóvenes lectores de la derecha argentina. Un acercamiento etnográfico a los seguidores de Agustín Laje y Nicolás Márquez", *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (112), pp. 113-13.
- Jacinto, C., Fuentes, S. y Montes, N. (2022) "Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica", *Propuesta Educativa* 5(731), pp. 12-30.
- Jelin, E. (1997) "Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina", *Ágora. Cuadernos de estudios políticos*, 3 (7), pp. 189-214.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1997) "El retorno del ciudadano", *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*. N° 3. pp. 5-40.
- Larrondo, M. (2013) *Lápices de colores: el movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes*. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrondo, M. & Núñez, P. (2021) "From Free Bus Fare to Legal Abortion: Politics in Secondary Schools in Democratic Argentina (1983-2018)", en Bessant, Judith, Mejia Mesinas, Analicia y Pickard, Sarah (Eds). *When Students Protest Secondary and High Schools*. Rowman & Littlefield, pp. 55-70.
- Manelli, M. (2023) *Dinámicas de formación ciudadana: análisis curricular y estudio de caso de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO.
- Manelli, M. (2022) "Construcción de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: temas y enfoques en la investigación educativa en Argentina", *Espacios en Blanco Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(33), pp.147-159.
- Manzano, V. (2011) "Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX", *Propuesta Educativa* 35, pp. 41-52.
- Mayer, L.; Larrondo, M.; Lerchundi, M.; Seca, V. y Hernández, A. (coord.) (2023) *Escuelas secundarias privadas, política y participación Ciudadanías juveniles, voces y acciones*. Buenos Aires: Teseo.
- Morresi, S., Saferstein, E. y Vicente, M. (2020) "Ganar la calle. Repertorios, memorias y convergencias de las manifestaciones derechistas argentinas". *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria* 8(15), pp. 134-151.
- Núñez, P. (2019) La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 12, pp. 123-145.
- Núñez, P. (2023) *Hoy es mañana. Reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes*. Aique: Buenos Aires.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2022) *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Núñez, P.; Otero, E. & Manelli, M. (2024) "Construction of citizenship in secondary school in the City of Buenos Aires (Argentina)". *Youth, feminist agendas and the "new right"*. Versión preliminar, libro en prensa.

- Núñez, P.; Seca, V. y Arce Castello, V. (2023) "Escuela secundaria y juventudes en Argentina: Los Centros de Estudiantes y las demandas de Educación Sexual Integral como soportes de las experiencias escolares", *Iberoamericana*. Vol 23 Número 82, pp. 97-116.
- O'Donnell, G. (2004) [1997] "¿Y a mí que mierda me importa?", *Contrapuntos*, Buenos Aires: Paidós.
- Pinheiro-Machado, R. y Mury Scalco, L. (2018) Da esperança ao ódio: Juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. *Cadernos IHU Ideias*. Vol. 16. N. 278, pp. 1-24.
- Quiroga, H (2003) "Retrato de un periodo" 1969-1976 en Tcach, C. (2003). *La política en consignas. Memoria de los setenta*. Rosario: Homo Sapiens.
- Reygadas, L. (2020) "La construcción simbólica de las desigualdades", en Jelin, E.; Motta, R. & Costa, S. *Repensar las desigualdades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saferstein, E. (2023) Entre libros y redes: la "batalla cultural" de las derechas radicalizadas en Semán, P. (2023) (Coord.) *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Semán, P. y Welschinger, N. (2023) "Juventudes mejoristas y el mileísmo de masas. ¿Por qué el libertarismo las convoca y ellas responden" en Semán, P. *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Siede, I. y Larramendy, A. (2013) "Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI". *Reseñas de enseñanza de la Historia* (11), pp. 159-159.
- Stacchiola, O., & Seca, M. V. (2023) "Por la defensa de la libertad: participación juvenil en torno a las ideas liberales/libertarias en Mendoza, Argentina", *Última Década*, 31(60), pp. 71-110.
- Tcach, C. (2003) *La política en consignas. Memoria de los setenta*. Rosario: Homo Sapiens.
- Terán, O. (2002) "La experiencia de la crisis", *Revista Punto de vista XXV*, 73.
- Therborn, G. (2015) *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tomasini, M. (Comp.) (2022) *Educación Sexual. Juventudes, experiencias escolares, afectividad y activismos*. Buenos Aires: GEU.
- Vázquez, M. (2023a) "Ahora es nuestro tiempo". Activismos juveniles en las nuevas derechas durante la pandemia (Argentina, 2020-2022). *Iberoamericana*. Vol. 23. N. 82. pp. 117-137.
- Vázquez, M. (2023b) Los picantes del liberalismo. Jóvenes militantes de Milei y "nuevas derechas" en Semán, P. (2023) (Coord.) *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vázquez, M. y Cozachcow, A. (2021) "Entre las redes y las calles: organizaciones y acciones colectivas juveniles durante la pandemia (2020-2021)". *Última Década* 29(57), pp. 159-196.
- Vommaro, P. y Cozachcow, A. (2021) "Aproximaciones a los derechos políticos de las juventudes en la Argentina (2012-2020): entre la aprobación de la ley de "Voto Joven" y la media sanción de la Ley de Promoción de Juventudes", *Espacio Abierto*, vol. 30(1), pp. 33-55.

Notas

- ¹ <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/provincia-suspenden-a-la-docente-de-la-matanza-que-increpo-a-un-alumno-que-cuestiono-al-kirchnerismo-nid26082021/>
- ² El Grupo de Estudios sobre Ciudadanía, Transición educativa y Convivencia (GECITEC) forma parte del Programa de Políticas, Lenguajes y Subjetividades (PLYSE) del Área de Educación de FLACSO Argentina.

- ³ La sigla PASO refiere a Primeras Abiertas Simultáneas y Obligatorias establecidas por la Ley de democratización de la representación política, la transparencia y la equidad electoral N° 26.571/2009. En Argentina para elecciones a presidente rige el sistema de segunda vuelta en caso que ninguna fórmula haya superado el 45% u obtenido más de 40% y diez puntos de diferencia con sus contrincantes.
- ⁴ Se realizaron diez (10) grupos focales, cuatro (4) entrevistas grupales y una (1) entrevista individual. Los encuentros fueron tanto presenciales como virtuales a través de la plataforma Zoom.
- ⁵ En relación a la discusión sobre populismo de derecha cabe señalar que, tal como plantea Casullo (2019), los líderes populistas suelen presentarse como outsiders, independientemente de su posición socio económica y los apoyos de sectores concentrados de la economía.
- ⁶ Considerando la tasa neta ajustada de asistencia escolar la mayoría de países de la región ya en el año 2018 supera el 80% de cobertura, pero con un incremento de las tasas de casi diez por ciento en la década previa. Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL UNESCO. Consulta realizada en siteal.iiep.unesco.org/indicadores, 20 de junio de 2021.
- ⁷ Manelli (2022) reconstruye la historia de la materia para argumentar sobre el impacto de la inestabilidad institucional en el diseño curricular. Desde los años ochenta pasó por las siguientes denominaciones: Formación Moral y Cívica (1980-1984); Educación Cívica (1984-1993) y Formación Ética y Ciudadana (1995-presente) a partir de los Contenidos Básicos Comunes (luego Núcleos de Aprendizaje Prioritarios). Algunas provincias optaron por el nombre de Construcción de la Ciudadanía.
- ⁸ En relación con el comportamiento de los votantes más noveles, Vommaro y Cozachcow (2020) encuentran una tendencia alcista en la participación. Mientras que en 2013 votó el 53,21% el porcentaje se incrementó en las elecciones del año 2015 (58%), disminuyó al 51,8% en 2017 y alcanzó el 63,1% en las elecciones del 2019. Cabe aquí señalar que la participación pareciera aumentar en elecciones presidenciales y disminuir en las de medio término.
- ⁹ Uno de los entrevistados, estudiante de una escuela dependiente de la Universidad, describe el momento de las elecciones por el CE como “el momento más lindo por afano. Se genera una manija y una mística en la escuela, tenes el colegio prendido de gente, el patio explotado 24/7 (GF escuelas preuniversitarias, instancias de participación consolidadas. Comentario de Rodrigo).



* Pedro Núñez es Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social; Magíster en Estudios y Políticas de Juventud, Universidad de Lleida, España; Licenciado en Ciencia Política, Universidad de Buenos Aires. Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el IICSAL - FLACSO, Sede Argentina. E-mail: pnunez@flacso.org.ar, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-253X>

Construcción del conocimiento constitucional en la interacción en clase

Constitutional Knowledge Construction in Classroom Interaction

GABRIELA ALEJANDRA FAIRSTEIN*

Universidad de Buenos Aires

Resumen:

Regular el gobierno no es igual a regular el tráfico, porque las instituciones políticas “son creadas” por las normas (p.e. el parlamento). Pero en la adolescencia esto no es fácil de comprender. Aprender el sentido de las normas constitucionales implica reconocer su carácter instituyente y performativo. Requiere, además, diferenciar el plano jurídico del plano político y superar la personalización y naturalización del mundo social. Esta complejidad conceptual reclama clases que expliquen los problemas que dan sentido a las normas. Sin embargo, estas suelen reproducir las tradiciones de enseñanza del derecho positivo, lo que obstaculiza -en lugar de favorecer- el aprendizaje de la constitución. El artículo analiza la construcción conceptual del conocimiento constitucional y la adecuación de las estrategias didácticas -con aportes de la psicología del conocimiento, la didáctica de las ciencias sociales y la sociología jurídica- y presenta una distinción de dimensiones de comprensión jurídica, útiles para analizar y diseñar clases que promuevan la diferenciación entre texto legal, objeto regulado y consideraciones acerca de la norma. Estas ideas surgen de una investigación en escuelas secundarias que, a partir de preguntas espontáneas de estudiantes, articula el estudio de la construcción cognitiva con variables didácticas.

Palabras clave: Preguntas en clase - Intervención docente - Didáctica de ciencias sociales - Enseñanza del derecho - Formación ciudadana

Abstract:

Regulating the government is not the same as regulating traffic, because political institutions are ‘created’ by rules (e.g., the parliament). However, during adolescence, this is not easy to understand. Learning the meaning of constitutional norms involves recognizing their instituting and performative nature. It also requires differentiating the legal scope from the political one, and overcoming the personalization and naturalization of the social world. This conceptual complexity demands lessons that explain the problems underlying the norms. However, these tend to replicate the traditions of teaching positive law, which hinders – rather than promotes – the learning of the constitution. This article analyzes the conceptual construction of constitutional knowledge and the adequacy of teaching strategies—with contributions from the psychology of knowledge, the didactics of social sciences and the legal sociology—and presents a distinction between different dimensions of legal understanding, useful for analyzing and designing lessons that promote the differentiation between legal text, the regulated object, and considerations about the norm. These ideas arise from research conducted in high schools (based on students’ spontaneous questions) that links cognitive constructions to didactic variables..

Keywords: Student Questions - Teacher Intervention - Social Sciences Teaching - Teaching of Law - Civic Education

Cita recomendada: Fairstein, G. (2024), “Construcción del conocimiento constitucional en la interacción en clase”, en *Propuesta Educativa*, 33 (61), pp 24 - 35.

Construcción del conocimiento constitucional en la interacción en clase

El aprendizaje de la constitución nacional resulta un punto nodal en la formación para una ciudadanía democrática. En tanto norma fundamental de organización del Estado, importa la comprensión de su función jurídica y política, más que la memorización de sus artículos. Se trata de un aprendizaje de carácter conceptual, relativo tanto al lenguaje jurídico como a un cuerpo de ideas de teoría política. El conocimiento constitucional requiere, así, un alto grado de abstracción para advertir que los objetos políticos existen porque los define la constitución: las instituciones del estado, los derechos de la población o las garantías jurídicas no son previos a la norma. El desarrollo del conocimiento jurídico constitucional supone, pues, una comprensión conceptual compleja que plantea demandas especiales a la enseñanza, no siempre de fácil resolución. En este trabajo analizamos la construcción del conocimiento constitucional y su interacción con estrategias didácticas, a partir de resultados de una investigación en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires (Fairstein, 2020).

Desarrollo del conocimiento constitucional y escuela secundaria

En la adolescencia, el conocimiento político aún se halla en construcción, lo que representa una limitación para el aprendizaje de la constitución. Para la psicología del desarrollo, la comprensión del mundo político implica un complejo proceso de construcción conceptual que avanza desde la naturalización del orden social y la personalización de las funciones de gobierno en la infancia hacia un progresivo reconocimiento de su institucionalidad y objetividad (Carretero y Castorina, 2010; Castorina y Barreiro, 2014; Delval, 2017; Lenzi y Borzi, 2016). La comprensión del mundo político depende, además, de las representaciones y prácticas sociales de que participa cada persona, moldeando sus concepciones, por ejemplo sobre la política, la democracia o la nación (Shabel, García Palacios y Castorina, 2021; Bruno y Barreiro, 2023; Parellada y Carretero, 2016). La política es una dimensión constitutiva de los contextos de vida, tanto porque nuestra experiencia social es objeto de regulación como por el contacto permanente con contenidos políticos en medios y redes. En este marco, el desarrollo del conocimiento jurídico implica construir una ontología de lo legal -comprender que hay cosas que existen sólo en virtud del orden normativo- y diferenciar el ser del deber ser, así como lo legal de lo moral (Kohen, 2005).

El conocimiento jurídico constitucional, en particular, tal como planteamos en este trabajo, requiere diferenciar el “ser ideal” de las instituciones creadas por las normas de su funcionamiento real, es decir, diferenciar el plano jurídico del plano político (Fairstein, 2020). Pero además, comprender la normativa constitucional requiere construir la noción de “instituyente” como categoría conceptual, para diferenciar estas normas -que “crean” los objetos que regulan- de las normas “de derechos” -que regulan hechos sociales previamente existentes-. El tránsito o el trabajo son hechos sociales que existen en forma independiente y anterior a las normas que los regulan; en cambio, el gobierno, así como el dinero o el matrimonio son hechos institucionales creados por las normas (Searle, 1996, 1997; Delval, 2017; Kohen *et al.*, 2012). Así, la construcción conceptual del conocimiento constitucional avanzaría hacia una progresiva comprensión de su carácter instituyente, una diferenciación de ambos tipos de normas y una distinción entre el plano jurídico y el plano político (Fairstein, 2020).

Frente a ello, la reproducción del discurso pedagógico dominante de las carreras de abogacía en la escuela secundaria produce formas de enseñanza centradas en el derecho positivo (Böhmer, 2008; Cardinaux, 2006), que resultan poco efectivas para andamiar esta construcción cognitiva (Fairstein, 2017, 2016a). Esto se suma a problemáticas generales de la enseñanza de las ciencias sociales, como el trabajar con conceptos complejos y frecuentemente pluridisciplinarios, el uso de términos cotidianos con significado técnico y la construcción de conceptos sobre procesos y fenómenos conocidos (Camilloni, 2010; Camilloni y Levinas, 2007). Por ello, el análisis del aprendizaje del conocimiento constitucional en la escuela requiere considerar tanto su complejidad conceptual como el tipo de andamiajes didácticos que ofrecen las clases, dado que ambos factores posibilitan y limitan la construcción cognitiva (Castorina, 2010, 2017; Castorina y Carretero, 2012).

Nuestro estudio sobre construcción del conocimiento

En nuestra investigación elaboramos una metodología que articula el estudio de la cognición individual con variables didácticas (Fairstein 2020, 2014). Analizamos segmentos de conversación en clase definidos por la presencia de preguntas espontáneas de estudiantes, considerando que estas surgen del encuentro entre procesos individuales y contexto didáctico (Castorina y Carretero, 2012) y que las respuestas e intervenciones docentes cumplen un rol estructurante en el diálogo en clase (Terigi, 2014). Así, estos segmentos constituyen casos privilegiados para estudiar el cambio cognitivo en la interacción en tanto la pregunta ofrece al/la docente la posibilidad de reconstruir el pensamiento del/a estudiante, para ofrecer una respuesta que promueva la modificación de sus conocimientos (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Al tratarse de pasajes de clase pequeños y significativos, la metodología combina el registro de conversación con micro-entrevistas inmediatamente posteriores a estudiante y docente, para indagar su comprensión del diálogo (Fairstein 2020, 2014). Ello habilita un acceso a los procesos cognitivos individuales, evitando el reduccionismo contextualista (Castorina, 2017). La entrevista al/la estudiante permite analizar sus intervenciones en relación con sus pensamientos activados en el diálogo. La entrevista al/la docente, además, se funda en considerar la acción didáctica como una dimensión interna (y no una variable del contexto), que involucra tanto las intervenciones en clase como las decisiones que las fundamentan (Camilloni, 2007). Así, el análisis contempla conjuntamente las interacciones, la construcción cognoscitiva estudiantil individual y la acción docente. Esta metodología fue desarrollada como posible alternativa a los enfoques individuales y contextuales de la construcción del conocimiento, en un marco epistémico relacional que combina aportes de las tradiciones psicogenética y sociohistórica (Castorina y Carretero, 2012).

Las normas constitucionales como objeto de construcción cognitiva

La constitución no sólo regula, sino que, en su mayoría, instituye los objetos a los cuales se refiere, es decir, crea los objetos que regula. Por ejemplo, el parlamento existe en virtud de que lo instituye la constitución: *“Un Congreso compuesto de dos Cámaras, una de Diputados de la Nación y otra de Senadores de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires, será investido del Poder Legislativo de la Nación”*. El poder instituyente y el carácter performativo de las normas constitucionales implican desafíos cognitivos y obstáculos particulares en su construcción.

Por un lado, supone desarrollar conjuntamente la construcción cognitiva de la norma y del objeto. Esto implica diferencias con las normas de derechos, donde la comprensión del objeto es relativamente independiente y anterior a la de la norma. El hurto o el aborto pueden pensarse en forma autónoma de las normas que los regulan, si bien luego su comprensión requiere elaborar una definición jurídica del objeto (en qué casos algo se define como delito). En cambio, en la mayoría de las normas constitucionales, el objeto regulado es creado por la propia norma. Definir el parlamento sin mencionar que es creado por y depende de la norma sería incorrecto -o al menos incompleto- porque se lo estaría considerando un hecho social y no un hecho institucional.

Por otro lado, implica construir conceptualmente un nuevo tipo de norma jurídica. Las normas de derechos son reglas regulativas (regulan actividades previamente existentes) mientras que las normas constitucionales son reglas constitutivas, que no sólo regulan, sino que crean la posibilidad misma de existencia de ciertas actividades, tal como lo son, por ejemplo, las reglas del ajedrez, que constituyen el juego, dado que no regulan una actividad previamente existente (Searle, 1996, 1997).

Una dificultad advertida en los/as adolescentes radica en tomar las normas constitucionales como regulativas, lo que revela obstáculos cognitivos para concebir la forma constitutiva de regulación (Fairstein, 2020). Si bien las personas desde la infancia se manejan con reglas constitutivas (en deportes y juegos) ello no equivale a poder conceptualizarlas. No son reglas que “permiten o prohíben”, sino que instituyen los hechos. En un ejemplo de la investigación, un estudiante veía como injusto que, si alguien se candidatea para presidente y senador/a, no pueda asumir los dos cargos si gana la elección para ambos. El estudiante está tomando la idea de ‘poder’ como permiso y no advierte que la incompatibilidad deriva de cómo la norma define los cargos. Esta *regulativización* de las normas constitucionales deriva de tomar los hechos institucionales como hechos sociales, pasibles sólo de reglas regulativas. Es decir, el gobierno se regularía del mismo modo que, por ejemplo, el tránsito, lo que implica una “brutalización” (Kohen *et al.*, 2012) del hecho institucional.

Así, un rasgo de las reglas constitutivas es que no son susceptibles de cumplimiento o incumplimiento. Las regulativas pueden violarse: es posible pasar con luz roja o practicar



freepik.com

un aborto, independientemente de lo que diga la ley. En las constitutivas, el cumplimiento de la norma supone la existencia misma del objeto. Si para ser diputado/a se debe tener al menos 25 años, no hay posibilidad de incumplimiento o violación. Lo mismo ocurre con la imposibilidad de ser simultáneamente presidente y senador/a: la distinción entre cargos es creada por la normativa. Aquí radica el carácter performativo de la norma, al igual que ocurre en el lenguaje: una persona no puede ser alta y baja al mismo tiempo; no porque esté prohibido sino por la propia definición de estos términos.

La comprensión política como condición para entender la Constitución

Un rasgo del desarrollo del pensamiento jurídico -en general- es la tendencia a deducir las normas a partir de observar regularidades en los fenómenos (Kohen *et al.*, 2012). Ello ocurre incluso con normas de derechos: por ejemplo, deducir que es obligatorio ir a la escuela porque los niños y niñas concurren habitualmente. Pero en el aprendizaje constitucional, las concepciones sobre los hechos políticos suelen ser incompletas o limitadas, lo que conduce a construir significados distorsionados de la normativa (Fairstein, 2020). Por ejemplo, si se concibe que la función del poder legislativo es “ayudar al/la presidente en su tarea”, podría deducirse que ese será el deber ser, es decir, lo contemplado y regulado en la constitución. Cuando las concepciones sobre el mundo político como base para *deducir* la normativa -o al menos intentar comprender su sentido- no coinciden con el objeto político ideal creado por la norma, las normas resultan ininteligibles.

En el campo constitucional -especialmente- el objeto ideal creado por la norma suele no coincidir con su concreción y su funcionamiento reales. Dado el carácter de la actividad de gobierno, siempre habrá una distancia entre lo que estipula el deber ser y el plano de los hechos. Si bien jurídicamente lo que está fuera de la norma no existe, lo cierto es que la realidad política no siempre sigue la ley (artículos constitucionales sin regulación, prácticas aceptadas por usos y costumbres, casos de vacío legal, e incluso actos de corrupción que toman estado público). Esta distancia entre la realidad política y el plano jurídico constituye un obstáculo para la comprensión de las normas constitucionales, incluso para personas adultas. Por eso, la construcción del conocimiento constitucional requiere distinguir el plano jurídico del plano político. Es más, cierta comprensión del plano político sería una condición para entender la normativa constitucional.

Sin embargo, como ya señalamos, la comprensión del mundo político no es transparente ni inmediata. La naturalización del orden social y la personalización de las funciones de gobierno -propios de la adolescencia- generan dificultades adicionales para el aprendizaje del conocimiento constitucional (Fairstein, 2020). Frente a los hechos institucionales, los/as estudiantes tienden a naturalizarlos, no advirtiendo que han sido creados; asimismo, frente a los hechos políticos, tienden a personalizarlos, recurriendo a criterios personalistas y psicológicos -no institucionales- para explicar el desempeño de los papeles sociales.

Por ejemplo, la naturalización del orden social se evidencia en concepciones del ordenamiento jurídico como algo dado, lo que afecta, a su vez, la comprensión de la actividad parlamentaria. Concebir la normativa estatal como una suerte de orden inmanente dificulta entender la actividad legislativa como acción instituyente y así comprenderla como acto de gobierno. La tarea legislativa -de crear leyes donde no las había- es opaca a la experiencia social. Y si bien es posible que estas concepciones estén cambiando en tanto los debates legislativos toman estado público (por casos emblemáticos o por la propia

televisación de las sesiones), reconocer el carácter instituyente de la discusión parlamentaria es condición para advertir su sentido político. De lo contrario no se entiende su importancia, como veremos en un ejemplo más adelante.

Por su parte, la personalización de las estructuras del Estado estaría en la base de otras dificultades de comprensión. Por ejemplo, frente a la norma constitucional que contempla la posibilidad de delegación de atribuciones legislativas en el poder ejecutivo, la pregunta “¿el presidente no se puede negar a que le deleguen?” sugiere que la división de los poderes del Estado se entendería como una distribución de tareas armónica, justa y equitativa (quizás a imagen de una distribución de quehaceres domésticos) donde la delegación aparecería como una suerte de redistribución de tareas -decidida unilateralmente por una de las partes- por lo que quien recibe la nueva tarea podría negarse. Asimismo, como presentamos en un trabajo previo (Fairstein, 2017), la personalización se observa en concepciones de la recaudación tributaria como intercambio entre particulares, sin advertir el lugar del Estado. Por ejemplo, estudiantes que homologan la idea de *impuesto* a la de *sobreprecio* y ésta, a la de *ganancia*, o que ven los impuestos como pago personal a los/as gobernantes (reforzado obviamente por la difusión de actos de corrupción).

Problemáticas de la enseñanza del derecho

En nuestra investigación, las dificultades de comprensión estudiantiles se explican tanto por la complejidad conceptual del conocimiento constitucional como por ciertas limitaciones observadas en las prácticas docentes estudiadas (Fairstein, 2020). En algunos casos, responden a problemáticas generales de la enseñanza de las ciencias sociales, como la ambigüedad del lenguaje y familiaridad de los fenómenos, y la complejidad y pluridisciplinariedad de los conceptos, cuestiones que pueden enmascarar los errores de comprensión en el diálogo en clase. Muchos objetos y términos referidos en las normas resultan familiares para el estudiantado, de modo que les adjudican el significado que imaginan y no preguntan por ellos. Incluso, cuando se utiliza un término en un contexto relativamente correcto, suele resultar muy difícil advertir los errores, lo que además se suma a los propios rasgos de inmediatez y simultaneidad de la conversación en clase.

Pero en la enseñanza de la constitución hallamos también otras problemáticas que interpretamos bajo la hipótesis de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogacía (Cardinaux, 2006; Fairstein, 2017, 2020). Desde la sociología jurídica, este es caracterizado por la centralidad del derecho positivo y su aislamiento de saberes “extrajurídicos” (Lista y Brigido, 2002). En su expresión escolar, hallamos escasez de explicaciones conceptuales (relativas a la comprensión del objeto regulado, la complejidad de la relación norma-objeto, el poder instituyente del Estado, etcétera), tratamiento de dificultades de comprensión como “problema de diccionario” y secuencias didácticas no basadas en consideraciones conceptuales (siguiendo el orden numérico de la legislación, introduciendo contenidos en función de noticias, adelantando temas en función de preguntas estudiantiles). Incluso detectamos en los/as docentes, cierta perplejidad y resignación ante las dificultades de comprensión, en tanto salen del registro de dudas esperadas.

Por ejemplo, en una clase, a partir de una noticia periodística relativa a que “*los diputados no dan quórum para discutir una ley*”, una alumna pregunta “*por qué esto es un problema*”

tan grave como para salir en los diarios". Su docente desarrolla una explicación acerca del *quórum* pero omite profundizar en la idea de *discutir*. La entrevista revela que la alumna toma la idea de *discutir* en sentido cotidiano (conversar acerca de algo) y no advierte la *discusión parlamentaria* como acto de gobierno; por eso no entiende su relevancia política. El ejemplo permite apreciar la combinación entre una construcción conceptual errónea por parte de la estudiante y una intervención didáctica que no advierte dónde está el error.

El análisis de los diálogos en clase revela también que, en algunos casos, las concepciones naturalizadas y personalistas del estudiantado podrían verse reforzadas (o al menos no cuestionadas) por la propia intervención didáctica. Hay docentes que suelen utilizar, como recurso retórico, la personalización de las estructuras del Estado e incluso un sentido irónico en sus explicaciones. Por ejemplo, en la siguiente explicación de la diferencia entre decretos delegados y decretos de necesidad y urgencia (DNU): *"En la delegación legislativa es el congreso el que está diciendo: mirá, hay una emergencia, dictá decretos delegados, legislá vos en este tema por este plazo. El DNU es al revés. Es cuando el presidente dice: hay una emergencia, me reúno con mi gabinete y tiro un decretazo [...] En la delegación legislativa es el congreso el que está diciendo. Acá es el presidente que está usurpando la facultad del congreso"*.

Esta intervención docente personaliza los órganos de gobierno y los presenta dotados de voluntad. Si bien es un recurso discursivo frecuente en la enseñanza del derecho para restar formalismo al lenguaje jurídico, en la escuela secundaria este tipo de explicaciones podría opacar la idea de que los órganos del gobierno se rigen por la normativa. Asimismo, con el término "usurpar", el docente recurre a una ironía, dando por sentado que sus estudiantes saben que el DNU es una atribución constitucional legítima del poder ejecutivo. Sin embargo, estas explicaciones suelen ser comprendidas en forma bastante literal, no lográndose diferenciar claramente qué es lo que marca la ley y qué es lo que hacen discrecionalmente los/as gobernantes.

Dimensiones de comprensión jurídica para analizar andamiajes docentes

Las normas constitucionales son hechos institucionales que se refieren a otros hechos institucionales. El aprendizaje de la constitución involucra un complejo proceso de diferenciación conceptual, que implica comprender simultáneamente los fenómenos y elementos definidos por la norma (el Estado y sus instituciones) y lo que la norma prescribe en relación con ellos. Por ejemplo, entre las atribuciones del Poder Legislativo Nacional se establece "arreglar y establecer los correos generales de la Nación". Comprender esta norma supone, primero, advertir el carácter institucional del correo, es decir, que está definido y regulado por normas jurídicas; luego, reconocer que dicha regulación ha sido instituida, que no es natural; en tercer lugar, que es el Congreso Nacional quien tiene atribuciones para establecerla; por último, que esto es así porque así lo instituye la Constitución Nacional.

El aprendizaje de normas constitucionales requiere reconstruir estas relaciones entre hechos institucionales, lo que constituye una comprensión conceptual compleja y abstracta, difícil de advertir en la adolescencia sin un andamiaje apropiado. Se trata de un aprendizaje que supone una reorganización cognitiva; en términos didácticos, implica adquirir un concepto estructurante (Gagliardi, 1986), esto es, una noción de alto nivel de abstracción, que subyace a la organización conceptual de un área y funciona como *portal* para el aprendizaje de otros conceptos. Los conceptos estructurantes reordenan los

conocimientos en una estructura coherente, por lo que identificarlos en la planificación de la enseñanza permite diseñar andamiajes que apunten a su visibilización, dado que son poco explícitos y difíciles de aprehender (obstáculos epistemológicos en términos de Bachelard). En el aprendizaje del conocimiento jurídico, hemos identificado que la siguiente diferenciación de dimensiones de comprensión legal² funcionaría como concepto estructurante (Fairstein, 2020):

- Una dimensión “pre-legal”, relativa a la inteligibilidad del objeto de la norma: se refiere a los argumentos que le dan origen, que permiten entender por qué y para qué existe (no refiere a algo anterior a la norma sino, dada una determinada norma, comprender los argumentos que explican su origen, identificar su objeto y las teorías que lo explican). Por ejemplo, por qué y para qué se decidió que hubiera dos cámaras legislativas. Esto permite entender el sentido de la ley y comprender que la norma elige una opción de entre otras posibles; es decir, reconstruir las “opciones del legislador” y sus fundamentos. En algunas normas de derechos estas resultan más asequibles: por ejemplo, en relación con girar en U en una avenida, o realizar un aborto. Pero en la constitución, se requiere un aparato conceptual elaborado para entender los por qué y para qué de la norma.
- Una dimensión “legal”, referida al texto normativo propiamente dicho. Su comprensión depende cognitivamente de la anterior, porque solo cuando se entiende que la ley elige una opción entre otras posibles, se advierte que es la norma la que instituye el objeto; permite reconocer su arbitrariedad. Por ejemplo, la norma que instituye un parlamento con dos cámaras solamente se entiende cuando se reconoce que podría haber sido diferente. Pero esta comprensión no es evidente para el saber no experto, que no puede deducir o reconstruir los argumentos de origen. Distinguir las dimensiones legal y pre-legal permite razonar en el plano legal: entender el contenido normativo dentro de un ordenamiento jurídico, en sus relaciones con otras normas. Por ejemplo, un alumno preguntó si los decretos delegados tienen el mismo peso que las leyes del Congreso: esto evidencia que comprende la idea de delegación legislativa.
- Por último, distinguir las dimensiones legal y pre-legal habilita una tercera dimensión, “meta-legal”, de elaboraciones *acerca de la ley*, reflexiones acerca de su intencionalidad, adecuación, efectividad, vigencia, e incluso de los valores que la fundamentan. Es el plano de crítica de la ley. Pero sólo puede hacerse correctamente si se ha comprendido el sentido de la norma en relación con su objeto. De lo contrario se producen reflexiones “desconcertantes” (Fairstein, 2020): por ejemplo, que es injusto que no puedan asumirse simultáneamente los cargos de presidente y senador/a, si alguien “ganó” la elección para ambos cargos.

La relación entre las tres dimensiones es, entonces, interdependiente. Incluso habría una cuarta dimensión, externa a estas tres, relacionada con el conocimiento de las leyes en general: cuestiones como la distinción entre reglas regulativas y constitutivas, la relación entre lo legal y lo moral o la distinción entre leyes de Estado y otro tipo de reglas. Este modelo de dimensiones permite diferenciar planos de comprensión de las normas y ser utilizado didácticamente en la planificación de la enseñanza y en el análisis de dificultades de aprendizaje. En nuestra investigación, ha resultado útil para el análisis del aprendizaje y la enseñanza de normas constitucionales en adolescentes, pero no obsta que pueda aplicarse a la educación jurídica en general. El modelo ha funcionado como un heurístico para analizar qué aspectos

del contenido resultan poco inteligibles para el estudiantado, así como cuáles son priorizados o desatendidos en la enseñanza, permitiendo evaluar la adecuación de las estrategias didácticas en su función de andamiaje para la construcción cognitiva (Fairstein, 2020).

En tal sentido, los/as estudiantes generalmente no advierten la diferenciación de dimensiones y no les resulta transparente reconstruir las “opciones del legislador”. Su concepción de los objetos políticos regulados (dimensión pre-legal) suele ser limitada o errónea, lo que dificulta entender qué es lo que la norma prescribe así como razonar correctamente en el plano legal. Como consecuencia, sus reflexiones acerca de la norma (dimensión meta-legal) se desarrollan sobre una interpretación incorrecta de su sentido jurídico y político. En relación con la dimensión “jurídica”, presentan dificultades para entender las distinciones y criterios entre diversas formas de regulación.

Por su parte, las clases suelen centrarse en la dimensión legal (texto y alcances de la ley) y en segundo término en la meta-legal (discusiones acerca de la ley), dando por sobreentendida la pre-legal (explicación del fenómeno político regulado) y subestimando la complejidad de la dimensión jurídica (carácter de las leyes). Incluso en ocasiones se promueve en el estudiantado la crítica de la ley, pero al no brindarles conceptos para construir sus razonamientos, se validan concepciones de sentido común que podrían reforzar ideas erróneas, además de que el ejercicio del debate queda vacío de sentido.

En el siguiente ejemplo, el tema “municipios” es enseñado a través de los artículos constitucionales relativos a la obligación de las provincias de dictar para sí una constitución que asegure un régimen municipal. El docente explica que, en virtud de tales artículos, los municipios constituyen la unidad política mínima y son de existencia necesaria. Un alumno pregunta *“por qué su existencia es necesaria”* y otro, *“sí podría haber divisiones más chicas que un municipio”*. En ambos casos, no captan que la necesidad deriva de las definiciones que instituye la norma, ni logran advertir la teoría política en que se sustenta (dimensión pre-legal). Sin embargo, la respuesta docente se mantiene en el plano legal: *“Porque no puede haber municipios. Una provincia no puede tener una Constitución y decir ‘no hay municipios’. Esa constitución es inconstitucional”*. Una nueva pregunta insiste: *“Pero, ¿por qué no puede haber municipios?”*. La respuesta del docente consiste en volver a leer el texto del artículo y agrega: *“Necesariamente una constitución provincial debe tener un sistema de municipios”*.

Obsérvese que no se brindan definiciones conceptuales sino que se hace depender la comprensión de la inferencia a partir del texto normativo. Incluso una nueva pregunta estudiantil ofrece un indicio de que se requiere una explicación conceptual: *¿Esto es porque nos encontramos en un sistema federal y no uno unitario?* La mención del federalismo constituye una explicación del por qué, ya que remite a la teoría política que sustenta la norma. Sin embargo, el docente no recoge esta explicación para profundizarla, dando por sentado que es entendida por el alumnado. Solo responde *“Sí”* y agrega: *“Y además hay una razón histórica. Vos pensá que la primera institución donde se canaliza la participación de la gente es el cabildo, ya desde la época colonial. Y de alguna manera ya el cabildo es el embrión del municipio y de la provincia. El artículo 123 dice...”*. La respuesta nuevamente remite a la normativa y habla acerca de la norma (su historia), lo que corresponde a la dimensión meta-legal.

En síntesis, las dimensiones de comprensión de las normas permiten analizar la adecuación de las estrategias didácticas al desarrollo conceptual y dificultades de aprendizaje del estudiantado. A su vez, permiten poner en evidencia que la construcción conceptual está restringida tanto por particularidades epistemológicas del objeto de conocimiento como por factores inherentes al contexto didáctico de aprendizaje (Fairstein, 2020).

Alternativas para la enseñanza del derecho en la educación ciudadana

En el campo de la educación ciudadana, si bien existen muy buenas experiencias, también se reclaman lecturas que problematicen sus prácticas e iluminen aspectos ocultos o naturalizados (Böhmer, 2008; Cardinaux, 2006; Fairstein, 2016b; Haeberli y Audigier, 2019; Haste, 2017; Schujman y Siede, 2007). En este marco, considerar las particularidades del desarrollo del conocimiento jurídico en la adolescencia así como una mirada crítica al discurso pedagógico dominante permiten plantear desafíos para la construcción de propuestas alternativas.

Conocer la lógica de la construcción conceptual del contenido jurídico facilita ponerse cognitivamente en el lugar del alumnado. Ello evita dar por sentado conocimientos previos y capacidades adultas, o atribuir las dificultades de los/as estudiantes a la complejidad intrínseca del derecho. Una buena estructuración didáctica del contenido permite definir qué aspectos priorizar, así como identificar conceptos estructurantes y anticipar posibles dificultades de aprendizaje. Por el contrario, un andamiaje demasiado alejado del nivel cognitivo de la mayoría del alumnado pone en riesgo la eficacia de la materia, pero también su sentido y razón de ser ya que refuerza la representación de que el derecho es ininteligible. En la escuela secundaria, el conocimiento disciplinar jurídico y político no es información, sino una herramienta para la formación de la conciencia democrática y para el desarrollo del pensamiento abstracto, dado que este depende de la interacción con lenguajes conceptuales.

Importa, por ello, cuestionar los modos canónicos de estructuración didáctica del contenido jurídico, es decir, cómo se recorta, define y organiza el conocimiento para su enseñanza. Muchas innovaciones se dirigen a las estrategias de intervención en clase (usualmente llamadas metodologías) pero no modifican la estructuración del contenido implícita en el discurso pedagógico dominante de la formación de abogacía. En nuestra investigación, hay docentes que lamentan *"tener que enseñar política antes que derecho"*. Pero en la educación ciudadana, justamente, la enseñanza de la constitución debe articular ambas dimensiones para ayudar al estudiantado a comprender los fundamentos políticos de las normas.

En síntesis, el derecho en la educación ciudadana requiere una explicación del sentido del discurso jurídico más que una descripción del derecho positivo. Ello reclama conceptos más que texto normativo, formatos más narrativos que paradigmáticos (Bruner, 1988). Los conceptos jurídicos y de otras ciencias sociales permiten explicar los problemas que dan sentido a las leyes, situarlas en un marco de sentido y así entender las *"opciones del legislador"*, es decir, las decisiones que están detrás de una norma.

La narrativa en la enseñanza del derecho cuenta con una importante fundamentación en el marco de los enfoques alternativos al discurso pedagógico jurídico dominante. A su vez, en la didáctica de las ciencias, recurrir a la historia de los conceptos facilita su aprendizaje porque permite reconstruir el camino que siguió cada disciplina para arribar a ellos (Cols *et al.*, 2006). No es la historia de la ley sino de los conceptos que la sustentan. Retomando el ejemplo de por qué no se puede ser presidente y senador/a simultáneamente, el contexto de comprensión de la norma no alude al momento histórico de su sanción sino al marco de significaciones donde cobra sentido la idea de división del poder político. Este recorrido permite entender la intencionalidad de la norma y evitar que sea aprendida atribuyéndole un sentido equivocado.

Bibliografía

- Böhmer, M. (2008) "Prólogo" en Batiuk, V. (coord.) *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC. pp. 4-8.
- Bruner, J. (1988) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruno, D. S., & Barreiro, A. (2023) "Social representations of citizenship among Argentine adolescents: Between civic engagement, rights and nationality", *Culture & Psychology*, 30(3), pp. 653-667.
- Camilloni, A. (2010) "La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?", *Revista de Educación*, 1(1), pp. 55-76.
- Camilloni, A. (2007) "Los profesores y el saber didáctico" en Camilloni A., Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (comp.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y Levinas, M. L. (2007) *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Cardinaux, N. (2006) "La educación cívica en las escuelas" en Fondevila, G. (comp.) *Instituciones, legalidad y estado de derecho*. México: Fontamara.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010) (Comps) *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J.A. (2010) "La epistemología constructivista ante el desafío de los saberes disciplinares" en Castorina J. A. (comp.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2017) "Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales", *Psicología da Educação*, 44, pp. 01-13.
- Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2014) *Representaciones sociales y prácticas en la construcción del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. y Carretero, M. (2012) "Cambio conceptual" en M. Carretero y J. A. Castorina (Comps) *Desarrollo cognitivo y educación II*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E., Amantea, A., Basabe, L., y Fairstein, G. (2006) "La definición de propósitos y contenidos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Naturales: tendencias actuales y perspectivas", *Praxis Educativa*, 10(10), pp. 50-67.
- Delval, J. (2007) "Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad", *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), pp. 9-48.
- Fairstein, G. A. (2020) *Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica: Estudio a partir de preguntas de alumnos*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1829/browse?value=Fairstein%2C+Gabriela+Alejandra&type=author>
- Fairstein, G. A. (2017) "La Constitución Nacional como contenido escolar: negociación de significados entre docentes y alumnos", *Propuesta Educativa*, 26(48), pp. 57-64.
- Fairstein, G.A. (2016a) "El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14(28), pp.145-156.
- Fairstein, G. A. (2016b) "Debates curriculares en Educación Ciudadana", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), pp. 140-153.
- Fairstein, G. A. (2014) "Preguntas de los alumnos y construcción del conocimiento en clase", *Espacios en Blanco*, 24(2), pp. 195-224.
- Gagliardi, R. (1986) "Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación", *Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), pp. 30-35.
- Haeberli, P. y Audigier, F. (2019) "Valeurs en jeu, enjeux de valeurs. La justice dans des débats et discussions d'élèves", *Investigación en la Escuela*, 97, pp. 32-46.
- Haste, H. (2017) *Nueva ciudadanía y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohen, R. (2005) "La construcción de la realidad jurídica" en J. A. Castorina (comp) *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kohen, R., Rodríguez, M. y Messina, C. (2012) "En camisa de once varas: el desafío de estudiar la génesis del conocimiento político" en J. A. García Madruga, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco y J. L. Linaza (Eds) *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED. pp. 145-162
- Lenzi, A.M. y Borzi, S.L. (2016) "Desarrollo de conocimientos sociales. Desafíos y perspectivas" en S.L. Borzi (coord.) *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Lista, C.A. y Brigido, A.M. (2002) *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Ediciones.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Parellada, C y Carretero, M. (2016) "La Construcción de Narrativas Históricas Escolares y su Dimensión Territorial" en R. López Facal (Ed.) *Ciencias Sociales Educación y Futuro*. Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela. pp. 1196-1205.
- Schujman, G y Siede, I (2007) *Ciudadanía Para Armar, Aportes para la Formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Searle, J. (1986) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. (1997) *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Shabel, P., García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2021) "La construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política. Una revisión crítica de las investigaciones en psicología del desarrollo desde su vínculo con la antropología social", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 19(19), pp. 1-29.
- Terigi, F. (2014) "Prólogo: La psicogénesis del conocimiento social: anotaciones sobre los aportes teóricos y empíricos de esta obra" en Castorina, J.A. y Barreiro, A. *Representaciones sociales y prácticas en la construcción del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Notas

- ¹ Todos los artículos usados como ejemplo corresponden a la Constitución Argentina.
- ² Esta diferenciación de dimensiones se realiza en la investigación mencionada (Fairstein, 2020) y surge de un análisis cognitivo en un nivel psicológico-didáctico, y no en sentido epistemológico. No pretende contemplar todos los planos de comprensión del derecho sino los relevantes para la investigación mencionada.



* Gabriela Alejandra Fairstein es Doctora y Licenciada en Educación, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Pedagogía, Universidad Autónoma de Barcelona; Profesora de educación infantil; Guía Montessori AMI. Profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires; profesora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales e Integrante de la Organización Mundial para la Educación Preescolar, Argentina. E-mail: gfairstein@gmail.com

Ciudadanía digital como puentes de diálogo intergeneracionales sobre nuestras relaciones con las tecnologías digitales

Digital Cares as Bridges of Intergenerational Dialogues around our Relationships with Digital Technologies

EZEQUIEL PASSERON KITROSER*

Universidad de Barcelona - Faro Digital

MILAGROS SCHRODER**

Faro Digital

SANTIAGO STURA***

Faro Digital

Resumen:

En el contexto post-pandémico, el uso cotidiano de tecnologías digitales plantea desafíos complejos para la convivencia social, los cuidados y la promoción de derechos, especialmente en el ámbito escolar, pero también en los vínculos familiares. La organización social Faro Digital advierte una creciente necesidad y demanda de espacios de diálogo y escucha intergeneracionales en pos de cultivar relaciones reflexivas, responsables y críticas con las pantallas digitales. Del trabajo de campo realizado durante 2024 se evidencian a partir de testimonios de estudiantes, docentes y adultos una serie de percepciones, sentidos y subjetividades que reflejan los desafíos constantes a los que la ciudadanía en su conjunto se enfrenta en la convivencia con las tecnologías digitales. Problemas como la dependencia digital, discursos de plata fácil, las prácticas de las apuestas online, la identidad digital y las violencias entre pares fueron los temas principales de los encuentros sostenidos en vías de achicar las brechas generacionales y cultivar nuevos acuerdos de convivencia digital.

Palabras clave: Cuidados digitales - Ciudadanía digital - Ciudadanía digital - Alfabetización mediática - Educación digital

Abstract:

In the post-pandemic context, the daily use of digital technologies poses complex challenges for social coexistence, care and human rights, especially in the educational sphere, but also within family relationships. The social organization Faro Digital highlights a growing need and demand for intergenerational spaces for dialogue and listening, aimed at fostering reflective, responsible, and critical relationships with digital screens. Fieldwork conducted in 2024 reveals, through testimonies from students, teachers, and adults, a range of perceptions, meanings, and subjectivities that reflect the ongoing challenges faced by society as a whole in coexisting with digital technologies. Issues such as digital dependency, "easy money" narratives, online gambling practices, digital identity, and peer violence emerged as central themes in the discussions held. These efforts aim to bridge generational gaps and cultivate new agreements for digital coexistence.

Keywords: Digital Cares - Digital Carensip - Digital Citizenship - Media Literacy - Digital Education

Cita recomendada: Passeron E., Schroder, M. y Stura, S. (2024), "Ciudadanía digital como puentes de diálogo intergeneracionales sobre nuestras relaciones con las tecnologías digitales", en *Propuesta Educativa*, 33 (61), pp 36 - 52.

Introducción y preguntas guía

Las pantallas digitales han ido capturando nuestra atención (Brailovsky y Menchón, 2024) de manera sostenida en el tiempo. En la actualidad, en un período que podríamos denominar como post pandémico, el uso cotidiano de las tecnologías digitales y el hecho de habitar estos territorios sociales (Moyano, 2022), trae consigo una serie de complejos desafíos para la sociedad en su conjunto: sea en grupos familiares, de amistades, laborales o bien en la escuela.

Del trabajo de campo realizado en la organización Faro Digital en lo que va del año 2024 advertimos una serie de problemas sociales urgentes por atender. La dependencia a las pantallas, las apuestas online, la cosmeticorexia, los discursos de plata fácil, la desinformación o la violencia entre pares surgen como conflictos cotidianos en las aulas que atentan contra la convivencia escolar y los derechos de las infancias y juventudes.

Las escuelas levantan la mano y piden ayuda para poder contar con espacios de reflexión, escucha y guía del estudiantado en cuanto a sus vidas en digital. Pero también para poder responder a las demandas de las familias en cuestiones como el uso del celular. Desde nuestra institución consideramos que la escuela es uno de los espacios sociales privilegiados (Larrosa, 2019) para estudiar y practicar el mundo, incluyendo al digital. Es decir, un lugar y un tiempo donde pensar nuestra relación con los dispositivos, plataformas e imágenes digitales.

Cabe destacar como prueba de ello la manera en que la comunidad docente advirtió a la sociedad del conflicto de la ludopatía juvenil. Desde principios de 2023 las y los docentes notan que chicos y chicas están cada vez más hablando y usando plataformas de azar (sean casinos virtuales, casas de apuestas deportivas o videojuegos monetizados). Las apuestas online son la punta del iceberg de un problema social más profundo. Hablamos de la monetización de los discursos sociales, sobre todo a partir de contenidos de influencers. Jóvenes supuestamente exitosos que prometen oportunidades de “plata fácil”, con poco esfuerzo y desde casa. Este tipo de mensajes calan hondo en el imaginario social del estudiantado. De la mano de estos testimonios emergen prácticas como el *trading*, las apuestas (como una actividad no vergonzosa y aparentemente sin mayores riesgos) o la venta de imágenes personales, generalmente sensuales o sexuales.

La economía de la atención (Peirano, 2019) como modelo de negocio de las plataformas digitales trae consigo la cuantificación de la experiencia vital entre pantallas (Martinez, 2018). Los *likes*, las visualizaciones, las compartidas, así como también las transacciones financieras o la adquisición de dinero, revelan que las juventudes buscan en lo digital gratificaciones y recompensas como resultado de sus acciones. Sus deseos pasan entonces por ser reconocidos por las otras personas, en contexto de creciente extimidad (Sibilia, 2008). El displacer surge cuando no lo logran, manifestando reacciones emocionales negativas que les afligen. ¿Cómo puede la escuela intervenir de manera pedagógica para crear usos reflexivos y críticos de las plataformas digitales y los discursos e imaginarios que promueven?, ¿cómo suturar las heridas que se abren a partir de las experiencias en la virtualidad?, ¿cómo promover espacios de escucha y diálogo en la diferencia que les permitan identificar las vulnerabilidades comunes y tejer nuevos vínculos mediáticos?

Creemos conveniente en este punto realizar un ejercicio de deconstrucción (Haraway, 1984) de ciertos mitos de la tecnología educativa (Suarez, *et.al.*, 2022). Para así poder dar cuenta de la necesidad escolar de imaginar nuevas pedagogías para que la ciudadanía

pueda convivir en los territorios digitales. Primero, respecto a la noción de “nativos digitales” (Prensky, 2001) observamos la manera en que ha afectado el imaginario social respecto a cómo convivir con las tecnologías digitales. Es decir, esta idea entiende que chicos y chicas cuentan con los saberes necesarios para utilizar las plataformas por el mero hecho de haber nacido en una época rodeada de ellas. Y a su vez, que sus adultos de confianza, “inmigrantes digitales”, poco tienen para aportar, ya que sus experiencias vitales no están signadas por dichas técnicas y por ende apenas si pueden adaptarse a utilizarlas, pero sin las habilidades o competencias de las nuevas generaciones. Esta forma de entender el fenómeno ha hecho que madres, padres, cuidadores y docentes sientan a las tecnologías como algo ajeno a ellos mismos, como un mundo que no les pertenece. Espacios en donde infancias y juventudes construyen sus vidas de manera autónoma, en un mundo entre pares y con acceso total a la infinidad de información que se encuentra en Internet.

Luego, creemos necesario problematizar la idea de que las tecnologías son herramientas, que dependen del uso que las personas les den (Moyano, 2022). Como revelan las últimas investigaciones en ciencias sociales (Costa, 2021) las tecnologías son más que meras herramientas. Son mundoambientes, metatecnologías que operan y regulan otras, creando así una sociedad artificial (Costa, 2024). Junto con eso, conviene también revisar la idea de supuesta neutralidad de las tecnologías. Ya hace tiempo las leyes de Kranzberg (1986) sostenían que las tecnologías no eran ni buenas, ni malas, pero tampoco neutrales. Es decir, que dependen del contexto social e histórico en el que han sido creadas. Traen consigo ciertos intereses, valores, creencias, maneras de ser y estar el mundo (Sibilia, 2024). A raíz de esto, observamos por un lado, que es a partir de las prácticas culturales (Williams, 1973) de estudiantes que podemos conocer de primera mano los discursos sociales que inciden en sus subjetividades. Mientras que por otro, emerge la escuela, sus pedagogías y aulas, como lugares propicios para que junto con el estudiantado se puedan imaginar y crear nuevas maneras de relacionarnos con las tecnologías digitales.

El sentido de este artículo es compartir las experiencias socioeducativas de Faro Digital en los territorios educativos. Fundamentalmente a partir de diálogos intergeneracionales, en talleres participativos entre estudiantes y sus familias (con la participación de docentes y equipos directivos). En dichos encuentros hemos abordado distintas problemáticas cotidianas que aquejan a las comunidades. A partir de habilitar la expresión, creando espacios en confianza (Brailovsky, 2019), en donde prevalece la escucha y no se castiga el error, se han generado conversaciones fundamentales para la convivencia social (desnaturalizando prácticas con la intervención de preguntas dinamizadoras), que luego se han trasladado a los hogares. A partir de ahí, es que podremos identificar de qué maneras tejer nuevos vínculos entre estudiantes, familias, docentes y equipos directivos en vías de cultivar cuidados (ciudadanía) y promover derechos (ciudadanía) en la interacción con las tecnologías digitales. Los interrogantes principales que emergen entonces, son: ¿cómo generar instancias de escucha y diálogo para que estudiantes y sus adultos de confianza puedan intercambiar experiencias sobre sus vidas en digital?, ¿cuáles son las vulnerabilidades que aquejan a cada uno de estos públicos?, ¿existen vulnerabilidades que sean comunes?, ¿cómo afectan los modos de funcionamiento de las plataformas digitales en las subjetividades, imaginarios y vínculos personales?

Marco teórico

Lo virtual es real

La llegada de Internet a nuestras vidas se caracterizó por la inauguración de un nuevo espacio social en donde estar y pasar tiempo. Con el auge de las redes sociales digitales la virtualidad abrió una grieta respecto a lo real o tangible. ¿Cómo estamos en dichos territorios?, ¿qué reglas hay que seguir?, ¿de qué manera nos relacionamos con las otras personas?, ¿de qué forma nos apropiamos de este lugar? Martínez (2018) observa cómo estos espacios de representación tienen clara incidencia en las conductas y los hechos considerados reales *“El orden de lo real tambalea a partir de nuevas grietas que nos obligan a rever la producción de discursos, políticos principalmente, que quedan girando en el vacío ante nuestras nuevas formas técnicas”* (2018: 102). ¿De qué forma se pueden suturar dichas grietas?

Los espacios virtuales territorializan un espacio que se agina a cada individuo (el perfil), presentado como un relativo campo libre. Martínez (2018) sostiene que nuestros perfiles o estados son un modo de territorialización y apropiación de un segmento de la virtualidad, como si fuera una especie de hoja en blanco a completar democráticamente al igual que cualquier otro usuario. La virtualidad como espacio o territorio entonces, se muestra como una representación *“pero de un estado afectivo o emocional acompañado de postales, supuestamente reales, de esa misma vida anímica llevada a términos sociales”* (2018: 98).

Lo anímico y lo emocional de cada persona se juega en estos espacios de interacción, con la información y con las otras personas. Ahora bien, la representatividad en las redes sociales asume las relaciones de poder que suceden fuera de ellas, con desplazamientos, tensiones y algunas formas novedosas, que configuran instancias de retroalimentación, pero no de reflejo. Y esto se da no sólo por los criterios hegemónicos o dominantes que abundan en las redes, sino también porque nuestros perfiles pertenecen a plataformas de uso público pero de propiedad privada.

Ahora bien, ¿en dónde reside la vulnerabilidad?, ¿por qué razones percibimos que los territorios digitales generan en nuestra interacción malestar y problemáticas vinculares? Las plataformas, advierte Martínez (2018) aparecen como nuevos mecanismos de dominación a través de las interacciones afectivas que sostenemos a diario a través de



freepik.com

nuestros dispositivos y perfiles. La gestión de los datos que suceden en esas plataformas buscan a través de las imágenes orientar nuestros impulsos y conductas hacia el consumo concreto, dejándonos así expuestos a una posible manipulación.

Sibilia (2008) retoma el pensamiento de Kranzberg (1986) quien advierte que las tecnologías no son ni buenas, ni malas, pero tampoco neutrales. Las tecnologías son históricas, suponen determinados modos de vivir y no otros; traen consigo determinados valores y representan ciertos intereses. Con esto, podemos ver cómo cada época histórica tuvo

sus propias tecnologías, como representación de movimientos y necesidades sociales previos que habilitan su creación, adopción y aceleración. ¿Por qué formas de ser se destacan las plataformas de redes sociales?, ¿qué tipo de vida proponen?

Sibilia (2008) retoma el concepto acuñado por Jacques Lacan de “extimidad”, para señalar una tercera posición respecto a la tradicional dicotomía entre “lo público” y “lo privado” típica de la modernidad. La extimidad es una intimidad que nació para ser pública. Es decir, un conjunto de acciones que las personas realizan en pos de compartirlas en los territorios

de la virtualidad. Basta ejemplificar con la práctica de las *selfies* o bien con los bailes de Tik-Tok (nuevos géneros en sí mismos). El punto central de la extimidad es que pone en juego un deseo: de los espacios, de los cuerpos, de la posesión de bienes o momentos de ocio, pero sobre todo de reconocimiento.

Los territorios digitales se caracterizan por la búsqueda y concreción de deseo y placer (y por acortar la distancia entre deseo y la concreción del mismo). Pero claro, también tienen su contrapartida: el displacer que pueden generar, sea por odio, violencia o bien por el hecho de no ser vistos (no ser reconocidos por las otras personas).

En este contexto, nos preguntamos ¿qué formas de cuidados necesitamos como sociedad instalar para poder comprender las dinámicas de estos contextos y convivir con ellas?

Cuidadanía

Cuidar es un fenómeno social y cultural, una ciencia social y humana que necesita preparación, conocimientos, investigación y sobre todo experiencia de trabajo de campo, afirmando que la cultura determina la forma en que cuidamos, quién y cómo se hace (González, 2006). Como fenómeno cultural, el cuidado está dotado de símbolos, significados,



freepik.com

prácticas y relaciones que se entretengan. Estas prácticas obedecen a las particularidades contextuales, tanto culturales como territoriales, ancladas a la vida cotidiana (González, 2006; Moreno, 2019; Pulido, 2017).

Conviene rescatar también la noción que acuña Tronto (2004) respecto a los cuidados:

“Una actividad específica que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro ser y nuestro ambiente, todo lo cual buscamos para entretener una compleja red de sostenimiento de la vida” (Tronto, 2004: 5).

Cuidamos para sostener la vida entonces, y por tanto la entendemos como una técnica humana. Si vamos a la raíz etimológica de la palabra cuidado, el mismo procede del latín *cogitatus*, que significa pensamiento (Brito, 2017). Si tomamos la tradicional premisa de Descartes de “pienso, luego existo”, podría aplicar también al cuidado. “Cuido, luego existo”, podría ser una manera de pensar y sostener los cuidados en contextos de creciente digitalización de la vida humana.

Aparece así la noción de “cuidado de sí” para poder habitar y convivir los territorios sociodigitales (Van Dijck, 2016). Esto refiere primero a una actitud respecto a sí mismo, respecto a las otras personas y al mundo (Garces, 2015). El cuidado es una manera determinada de atención, de mirada, es un gesto, un giro necesario a dar. *“Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al interior; implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa, a lo que sucede en el pensamiento” (2015: 4).* Cuidar el pensamiento, la interioridad de uno mismo, aparece como un camino necesario para la autonomía, horizonte a conseguir respecto a la interacción con las imágenes e informaciones digitales. Por último, el cuidado tiene que ver con la acción. *“Acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo, se purifica, se transforma y se transfigura” (2015: 4).* La práctica de los cuidados como un ejercicio de emancipación que permita a las personas usuarias de las plataformas digitales poder ser conscientes y reflexivas respecto a sus decisiones cotidianas.

No está de más poder advertir la dimensión política de los cuidados en nuestra sociedad y la necesidad de una transformación radical del orden social. ¿Quiénes son las personas que cuidan?, ¿qué relación tiene esto con lo político? Fraser (2015) señala que las mujeres tienen que salir del rol de cuidado, pero para esto se requiere de un cambio en las subjetividades, las relaciones, los significados, el mercado y las aspiraciones del orden social, buscando transformar las condiciones hegemónicas para la participación y la ciudadanía (Fraser, 2015). Como apuntaba Haraway (1984) respecto a la urgencia por deconstruir nuestras nociones de entendimiento del mundo y por ende de las relaciones sociales en los términos de Derrida (2010), se requiere un replanteo de la tradicional idea binaria que establece de manera implícita que los hombres son los encargados de la provisión y protección familiar, mientras que las mujeres con las encargadas y responsables de los cuidados, siendo también objetos de protección. Se ha instaurado que en la esfera pública, se es ciudadano y se participa cuando uno es autónomo y productivo, desconociendo que para que este sea productivo requiere de una infraestructura doméstica que lo facilite y esta es insostenible sin la división sexual del trabajo (Izquierdo, 2003). ¿Quiénes se encargan de velar por las vidas de infancias y juventudes y se comprometen de manera activa con sus paisajes anímicos respecto a las interacciones digitales?

El cuidado es una práctica cotidiana para el sostenimiento de la vida, sin embargo, este ha sido visto históricamente en el ámbito privado y como obstáculo para la participación de las mujeres *“Esta visión limitada no ha permitido reconocer el cuidado como una categoría de poder que construye relaciones tanto en el plano íntimo como en el público”* (García Gonzalez, 2021: 13). Por tanto, recuperamos el concepto de ciudadanía (Najmanovich, 2021) pues hablar del cuidado como actividad y valor político significa ubicar en el centro de la reflexión a las mujeres que en su vida cotidiana recrean dicha actividad desde sus prácticas organizativas y formaciones políticas. ¿Cómo se construye y promueve una ciudadanía en espacios sociales mediados por plataformas digitales y en el contexto de entornos artificiales?

La educación en ciudadanía digital es clave para que infancias y juventudes puedan desarrollar usos reflexivos, responsables y críticos de las tecnologías digitales. Para que se puedan ocupar los entornos virtuales y que puedan ser espacios de cristalización de sus derechos humanos en dichos territorios. Ahora bien, el pasaje hacia una ciudadanía (Najmanovich, 2021) en los territorios digitales es vital para que personas adultas cuidadoras (madres, padres y referentes de las infancias) ocupen el espacio y acompañen de manera activa y consciente a niños, niñas y jóvenes en sus trayectorias vitales (unas en creciente interacción e interdependencia con las tecnologías digitales).

Para poder convivir de manera saludable y consciente entre la dispersión, el ruido y las notificaciones que traen las tecnologías digitales necesitamos como población adulta tomar la posta y, mediante la propia experiencia y ejemplo, promover una cultura en ciudadanía digital. Esto implica, por un lado, conocer el territorio digital mediante formación, investigación y compromiso (autorreflexión y uso consciente de los dispositivos digitales propios). Y, por otro, ocupar el espacio sociodigital como personas responsables de las crianzas de infancias y juventudes. Es decir, salir de la “preocupación” que solemos decir que tenemos respecto a lo digital (un cuidado imaginario) y pasar al cuidado situado y actuado, mediante el cultivo y la siembra vincular, entre personas y con las máquinas, como plantea Haraway (1984).

Metodología

El presente artículo nace a partir de un trabajo interpretativo o hermenéutico (Gardner, 1994; Pérez Serrano, 1994) desde la experiencia de trabajo de campo realizado por la organización Faro Digital en escuelas en CABA y PBA durante el curso lectivo del año 2024. Ante la necesidad de los territorios escolares de generar instancias de diálogo sobre lo que sus estudiantes, docentes y familias viven y sienten en sus experiencias y relaciones sociodigitales, nuestra organización se dedica a dar respuesta a partir de talleres participativos y charlas en profundidad. Partimos para eso desde la generación de espacios en confianza (Brailovsky, 2019) que permitan que nuestro equipo y el público (estudiantes, docentes y familias) participante encuentren un momento de pausa, en donde la pregunta abre sentidos, la palabra y expresión está habilitada, la escucha es promovida y la conversación sea la herramienta principal del trabajo pedagógico.

El carácter constructivista (Watzlawick y Krieg, 1998) del artículo refleja la manera de producir conocimiento junto con las comunidades. La generación de los hallazgos que se presentan emergen del ida y vuelta dialógico que nuestro equipo de profesionales ge-

nera en cada instancia de trabajo de campo. Cabe considerar que dichos talleres cuentan con un diseño pedagógico que prioriza la conversación. Es decir, que escapa el carácter transmisivo de información. Nuestro equipo lleva consigo una propuesta abierta que nace a partir de preguntas disparadoras que invitan a pensar y reflexionar desde cada experiencia situada asuntos vinculados al uso de las tecnologías digitales. Se promueven así vivencias dialógicas en donde *“esa estrecha relación que aparece entre preguntar y comprender es la que da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión”* (Arraez, et al., 2006: 181).

Asumimos como equipo el principio de concepción múltiple de la realidad (Flick, 2004), hecho que permitió tener una variedad de testimonios, discursos y percepciones por parte de la comunidad educativa en su conjunto. En este sentido, entendemos que no existe una realidad unívoca, sino más bien una compleja trama de usos, apropiaciones y sentidos que las personas le dan a sus experiencias con las tecnologías digitales. Existe por tanto cierta predisposición de apertura para poder aprender de la diversidad de voces, apreciaciones y contradicciones sin caer en la presunción de una sistematización estática y homogénea de los hallazgos producidos en el territorio. Por lo tanto, *“los fenómenos serán leídos como simultáneos y en interacción, permitiendo la comprensión del fenómeno por encima de otras formas de acercamiento -control, predicción o imposición de categorías de análisis-”* (Fardella, 2013: 95).

La razón principal que nos lleva a planificar e implementar diseños pedagógicos y metodológicos de este tipo son por el carácter singular y situado de cada escuela. En cada taller enfatizamos nuestra preocupación por lo local (y propio) de cada comunidad, con sus respectivos usos, prácticas y problemáticas digitales. Por tanto, se genera un tipo de conocimiento pertinente con esos mismos espacios (Garfinkel, 2006). Un conocimiento construido desde las intenciones de la organización junto con cada comunidad local. Es decir, un aporte particular y singular que fue producido desde la experiencia dialógica mantenida entre talleristas, estudiantes, docentes y sus familias.

Desde lo metodológico, este artículo procura absorber la información, analizarla e interpretarla a medida que se construye el conocimiento junto con los territorios escolares. A través de los diálogos, las voces, los encuentros y las relaciones con lo local, se busca comprender cuáles son las tensiones, resistencias, necesidades y particularidades propias de cada comunidad. Interesa justamente entender cómo los distintos miembros de la comunidad educativa local enfrentan el desafío de convivir rodeados e interrelacionados con medios y tecnologías digitales.

Cabe destacar que no concebimos a las escuelas como los lugares o espacios en donde el estudiantado tiene que desarrollar habilidades o competencias digitales, sino más como esos espacio-otro (Dussel, 2020) que la sociedad les brinda a niños, niñas y jóvenes para estudiar y practicar asuntos del mundo (Masschelein y Simons, 2014). Escuelas en donde las prácticas y los sentidos de convivir entre pantallas digitales se abordan y problematizan entre sus paredes de manera cotidiana.

No es del interés de este artículo recolectar respuestas e impresiones formales ni estereotipadas, como tampoco lo es relatar los ideales que muchas veces se encuentran en los trabajos académicos de la materia. La intención más bien pasa por recuperar la lengua común de los centros educativos, sus significantes y acentos propios, junto con sus prácticas locales (De Certeau, 2000; Duschatzki, 2007). En concreto, se busca escuchar, recoger y producir relatos de los propios protagonistas del ecosistema educativo res-

pecto a las relaciones y las tensiones con lo digital. Para, a fin de cuentas, revelar acontecimientos, complicaciones, oportunidades, perspectivas y consecuencias de la creciente mediatización de las vidas cotidianas y su impacto en el quehacer educativo.

La construcción de los puentes intergeneracionales

Cabe considerar algunas particularidades del método que Faro Digital propicia en su trabajo de cuidados y promoción de derechos digitales en las escuelas. Nuestro equipo de talleristas llega a cada encuentro con una caja de herramientas (pedagógicas) ya testeadas. Es decir, con una serie de conceptos y ejemplos que le remiten a chicos y chicas sus propias experiencias cotidianas con lo digital. Situando de manera concreta y desde el inicio las prácticas de las que vamos a conversar, y a su vez sin “bajar línea” o transmitir información. Ahí es donde las preguntas se vuelven trascendentales para nuestro trabajo. Ya que evitamos que chicos y chicas sientan que están siendo evaluados o juzgados de forma moralista. Para esto nos presentamos también como adultos usuarios y usuarias de las tecnologías digitales. Es decir, no les señalamos con el dedo, sino que más bien inauguramos un común del que todas las personas formamos parte.

Así, aparecen una serie de interrogantes que funcionan como disparadores claves del diálogo y el taller. Por ejemplo: ¿Quiénes tienen dispositivos móviles en sus bolsillos?, ¿hace cuánto que no los desbloquean?, ¿qué les pasa cuando están mucho tiempo sin chequear las notificaciones o mensajes?, ¿quiénes se animan a decir la cantidad de tiempo que pasan en un día promedio interactuando con pantallas?

Recordamos que en estos talleres no solo participan estudiantes sino también sus padres, madres, tutores o docentes. Por tanto, lo que buscamos es que el público adulto también participe de manera activa y se meta de lleno en la reflexión. La idea es que siempre puedan hablar de manera intercalada. Un estudiante, un adulto, luego otra estudiante y un docente, y así. Cada ronda de participación que va desde una pregunta hacia la siguiente puede tener entre 5-6 testimonios que habilitan que el resto que quizás no participa de entrada se vaya animando a hacerlo.

En estos espacios de escucha y diálogo intergeneracional, los grandes ausentes y la gran necesidad social y vincular contemporánea (Moyano, 2022) se genera algo muy potente cuando familias y docentes escuchan a chicos y chicas hablar sobre sus prácticas en los entornos digitales. Y a su vez, pasa algo muy fuerte cuando estudiantes escuchan a sus familias y docentes hablar sobre sus prácticas en los territorios digitales. Esta identificación de lo común vislumbra que este tipo de charlas eran algo que se “debían” hacer tiempo, y junto con esto, que lo que se conversa en el taller tendrá una continuidad en la posteridad a la intervención socioeducativa (tanto en los hogares como en las escuelas).

Finalmente, nos gustaría proponer cómo estos espacios de diálogo intergeneracionales podrían servir como excusa, o mejor dicho, como una manera novedosa para que las familias vayan a la escuela. Es decir, que la cultura digital de estudiantes y familias sean los motivos o los puentes para que a partir de las vulnerabilidades comunes (problemas diarios en nuestra relación con las pantallas) se encuentren espacios de diálogos comunitarios en los espacios sociales que promueven tiempo y lugar para la escucha y la reflexión grupal.

Resultados

En 2024, Faro Digital alcanzó 608 encuentros para dialogar sobre los entornos digitales con casi 11000 personas de todas las edades. Los temas más solicitados fueron: violencia entre pares, apostando a la prevención (apuestas online), discursos de plata fácil / monetización en la adolescencia, dependencia digital, identidad digital y crianza digital. A través de estos temas, sobre todo con dependencia digital, se dieron los intercambios en el aula de estudiantes con sus referentes adultos.

Resaltamos en una gran cantidad de voces, algunas frases que nos permiten, como hemos dicho, cultivar cuidados (ciudadanía) y promover derechos (ciudadanía) en la interacción con las tecnologías digitales. A continuación, compartimos una serie de testimonios intercalados para representar voces de estudiantes, por un lado, y adultos por otro, en vías de contrastar las percepciones generales que presentan ante los temas planteados en los talleres.

1. “Los chicos se juntan a jugar y no hacen nada, se aburren, solo juegan a los jueguitos fuera de eso no saben hacer nada” (padre).
“Los consejos siempre fueron que no hable con desconocidos, pero jugar era imposible jugar sin desconocidos (depende del juego). Me hubiese parecido importante que me digan qué decir o qué no decirle a un desconocido porque no puedo no jugar” (estudiante, 15 años).
2. “Si no tengo el celular me da miedo de que pase algo malo y no enterarme a tiempo, igual me doy cuenta que es exagerado” (madre).
“Tengo que tener el celular para avisar que llegué” (estudiante, 13 a 17 años, se repite).
3. “La única que respeta las reglas en casa soy yo” (estudiante, 14 años).
“No hablo porque, si no, me van a sacar el celular” (estudiante, 11 años).
“No hablás con tu familia de algo que ves en Internet porque no necesitás ayuda” (estudiante, 12 años).
4. “¿Tradear es apostar?” (estudiante, 14 años).
“¿Las apuestas son un trabajo?” (estudiante, 17 años).
“No solo me preocupa por mi hijo, me preocupa por mi mamá” (padre).
“Ojo que el esfuerzo no es solo físico, hay mental y emocional también” (estudiante, 16 años).
“Yo me escanee los ojos y ni me acordaba, me acordé recién con una de las placas, me arrepiento porque en el momento que lo hice fue poca la plata, en comparación a lo que te daban antes” (estudiante, 17 años).



freepik.com

5. “Yo aprovecho alguna noticia puntual sobre sexting, grooming, alguna temática similar a esta y le pregunto a mi hija, que opina y de paso le explico, que aunque sea el amor de tu vida en ese momento, fijate que una vez que subís una foto a Internet, eso ya es imposible de saber a donde va a ir a parar esa imagen. Y si bien es chica, me gusta anticiparme, para que no me agarre desprevenida” (madre).
“Yo veo los vídeos que mira mi hijo, y le pregunto, ¿por qué te gusta este personaje? ¿Qué es lo que te llama la atención?” (madre).
“En las aulas se observan porta cosméticos repletos de maquillajes y cartucheras con pocos elementos” (docente).
“Escucharnos, en la escuela podemos escucharnos” (estudiante, 14 años).
6. “Yo veo que mi hijo de 14 años tiene amigos y relaciones de diferentes ciudades que las considera tan verdaderas y reales como las presenciales” (padre). “Mi hijo en “Free fire” se hacía pasar por nena para que le regalen diamantes hasta que le pidieron hablar por Whatsapp y se asustó y me lo contó” (madre).
“Y sí jugas mal, y bueno, acepta que algo te van a decir” (estudiante, 9 años).
“Si no estamos en el celu, ¿dónde vamos a estar? ¿En la calle?” (estudiante, 13 años).
7. “Es re común que alguien elija filmar una pelea antes que meterse” (docente) / “A mí me pagaron 1000 pesos para compartir un vídeo de una pelea” (estudiante).
“Hay un chico que conocemos, que nos pide plata, todo el tiempo está pidiendo plata, nosotros ya no le damos, bah, algunos sí y sabemos que es para jugar” / “Yo le presté plata y me devolvió el doble” / “A mí nunca me devolvió nada” (diálogo entre estudiantes, 15 años).
“El dinero en Internet te impide dar cuenta que lo estás gastando, a diferencia de cuando tenés billetes” (estudiante, 17 años) / “Lo mismo pasa con los casinos reales te dan fichas en lugar de dinero físico” (estudiante, 15 años).
“Los adolescentes quieren hacerse virales. Quieren hacerse conocer” (docente) / “Yo sí quiero que me saquen fotos, así me vuelvo famosa” (estudiante, 8 años).

Respecto al punto 1, observamos un desconocimiento de las prácticas de los chicos y de las chicas en Internet, con una homogeneización que es clave desalojar. Al mismo tiempo, consejos que buscan homogeneizar prácticas, en vez de entenderlas en su complejidad. En este punto hacemos referencia a lo digital en tanto territorio o espacio social. Hablamos de lugares que habitamos cada vez más tiempo y dan cuenta de una creciente distancia de percepción entre chicos y chicas y sus adultos. ¿Cómo es posible cuidar en dichos espacios si no conocemos a ciencia cierta cómo funcionan, qué dinámicas proponen, qué discursos habilitan y qué prácticas proponen?

En cuanto al punto 2, se destaca el uso de la tecnología como un dispositivo que extiende los ojos de quien cuida y puede saber en tiempo real la localización y estado de situación de quien es cuidado/a. Este es un dispositivo de alerta 24 horas al día encendido, ¿cómo se espera que no sea un objeto de deseo? El celular aparece como extensión del cuerpo.

Estos testimonios dan cuenta de cómo los celulares aparecen como los dispositivos por excelencia de la cotidianidad. Más allá de las dinámicas de funcionamiento de las plataformas digitales, con cuestiones como la economía de la atención y la posterior dependencia digital, los dispositivos móviles están en el centro de la experiencia de las comunidades al ser artefactos en donde se centralizan las comunicaciones entre las familias.

El dispositivo y la conexión se ven (en el punto 3) como premio o castigo para la crianza, con reglas implícitas. Un modelo de crianza que no busca el diálogo sobre las prácticas digitales. La práctica se desagrega en adquisición del dispositivo y permiso para la conexión, más no se interpreta como un habitar un entorno, un desarrollo social y cultural. En esa desagregación, la conexión a Internet se vive como una práctica individual y no como una convivencia. La convivencia digital aparece como un campo en conflicto permanente. ¿Existen normas de uso de los dispositivos digitales?, ¿quiénes las establecen?, ¿logran las mismas el acatamiento o son resistidas?, ¿hay conflictos sociales y vinculares a partir del uso de los dispositivos? La convivencia refiere a cuestiones vinculares ya que refiere a acuerdos o consensos entre personas, pero a su vez tiene un impacto directo en cuestiones personales y en sus respectivas prácticas en dichos entornos.

La práctica de las apuestas (caso 4) aparece enredada entre varias prácticas sociales y problemáticas históricas y transversales. La ludopatía, la bicicleta financiera, los discursos de plata fácil no son nuevos ni los inventa Internet. Encuentran eco en un territorio que los expande y los complejiza con características particulares de ese entorno (sobre todo la de la masividad y la cultura de la influencia). En esto cabe preguntarse más que por qué apuestan quienes apuestan, ¿por qué no apuestan quienes no apuestan?, ¿qué otros discursos convergen?

Las caras de distintas estrategias (5) que buscan dialogar sobre lo que sucede en línea y, en la observación y el diálogo, aparecen algunas propuestas de crianza digital. Estas estrategias encuentran la base en prácticas concretas (6 y 7) que se naturalizan y se reconfiguran en los territorios en línea y fuera de línea, donde se observa una contigüidad. Voces, (7) no siempre de un mismo encuentro, que dialogan entre ellas, sobre prácticas y cultura digital que nos revelan justamente la contigüidad.

Estudiantes y familias se encuentran en los talleres de bienestar digital, hablando del tiempo en pantalla con usos similares (redes, contenidos audiovisuales, música, compras, pagos, vínculos) y con otros diferentes (estudio, trabajo, juegos). Y también hablando de cómo la mayoría de nuestras prácticas encuentran su correlato físico-virtual. Desde Faro Digital procuramos ponerle palabra a eso: hablamos de *convergencia digital* (convergen en un mismo dispositivo prácticas y funciones que antes estaban separadas en distintas tecnologías). En esa convergencia el diálogo es inexorable: de las prácticas fuera de línea suelen saber más las familias y de las prácticas en línea suelen saber más los y las estudiantes. Y allí, la participación emerge. El trabajo de reflexión sobre la relación con otras tecnologías en otro momento histórico (por ejemplo: “nos vamos a 1994, con la tecnología del televisor hogareño, ¿qué hacíamos en relación a esa tecnología?, ¿cuál era nuestra práctica asociada a ese televisor?, ¿en qué horarios?, ¿qué hábito?, ¿con quiénes?, ¿para qué?”) esto genera un momento de conversación muy enriquecedor, ya que permite historizar, sitúa, y le da valor a las experiencias sociales. No son recetas mágicas las que planteamos, sino reflexiones a partir de prácticas situadas.

Discusiones

Cuando analizamos lo que surge de los talleres nos encontramos con un estado de situación homogéneo: lo digital plantea usos y relaciones individuales que hacen emerger instancias de conflictividad social. Es decir, que cuando las personas se encuentran de manera presencial aparecen diferencias y contrastes respecto a lo que sucede en sus

experiencias digitales. Esta ruptura genera distorsiones, tanto en estudiantes como en sus docentes y familiares. Las experiencias y los recorridos transitados en sus testimonios señalan una fuerte conciencia respecto a la segmentación de los contenidos que consumen en los territorios digitales. Sin embargo, carecen según sus percepciones de instancias de encuentro en donde puedan poner en común sus vivencias y encontrar puntos de contacto.

Trabajamos con disparadores que promueven poner la mirada en tres ejes: por un lado, en la arquitectura del territorio digital, trayendo elementos técnicos y poniendo mucha palabra colectiva en la descripción; por otro lado, en las prácticas subjetivas en relación a esas plataformas; y por último, también buscamos atender al carácter relacional, ponerle palabras y sentidos sobre la conducta de las comunidades de sujetos que otorgan identidad y significado de pertenencia a las plataformas. Atendiendo al carácter multicausal de los fenómenos sociales, los territorios digitales nos exigen una mirada sobre esos tres ejes para construir buenas descripciones que se traduzcan en diagnósticos acertados.

Del trabajo de campo en espacios educativos se denota una ausencia transversal de palabras, reflexiones y preguntas alrededor de las prácticas digitales. Las pantallas se usan de manera diaria, pero esto no se acompaña de un pensamiento reflexivo y crítico sobre lo que sucede en dichas experiencias. Cuando estos encuentros se propician emerge un nudo muy potente allí: como la punta del ovillo de un diálogo pendiente en el tiempo, que cuando sucede brinda la sensación de una conversación que luego del taller tiene su continuidad hacia adelante (sea en las aulas o en las casas familiares).

A su vez, cabe destacar la brecha generacional que existe entre estudiantes y sus adultos de referencia. Mientras que los adultos desconocen por lo general lo que hacen los más chicos en internet, desmereciendo muchas veces dichas prácticas; las y los estudiantes manifiestan que sus adultos no les cuidan en dichos espacios. Abundan testimonios que reconocen que reciben consejos, pero que los mismos desconocen los territorios (por ejemplo: pedirles que no hablen con desconocidos, cuando en los chats de videojuegos eso es una constante). Desde el equipo de Faro Digital observamos que las y los adultos intentan proteger a las infancias y adolescencias pero sin conocer en profundidad la cultura digital, las plataformas que habitan chicos y chicas, y sus prácticas, en muchos casos piensan que el uso de una red es igual por parte de ellos y de sus hijos (por ejemplo al momento de pensar Whatsapp y los distintos cuidados). Por tanto, si como revela la revisión de literatura “lo virtual es real”, tenemos que ocuparnos de conocer en profundidad dichos entornos para poder imaginar nuevas maneras de cuidar y promover derechos.

En la cultura digital de las y los estudiantes se vislumbra un crecimiento y una proliferación de discursos que refieren a cuestiones económicas o financieras vinculadas a lo instantáneo y al esfuerzo. El 2024 quedará marcado como el año de la instalación del problema público de las apuestas online. Esta problemática está lejos de ser un fenómeno aislado. Se inserta dentro de un conjunto de prácticas que suceden en los territorios digitales en donde se destacan los mecanismos de recompensa y gratificación (*likes*, visualizaciones, compartidas o comentarios). Esto hace que las acciones realizadas por estudiantes busquen tener resultados concretos, medibles y cuantificables. Sumado a esto, la cultura de la influencia presenta a jóvenes referentes con grandes cantidades de seguidores que difunden discursos que incluyen cuestiones de monetización. Es decir,

de buscar generar acciones o prácticas dentro de las plataformas digitales que tengan resultados económicos inmediatos. Internet y las redes sociales aparecen como espacios para poder ganar plata, supuestamente de manera sencilla, desde casa y sin tanto esfuerzo. Esto tiene injerencias concretas en las subjetividades de estudiantes que día a día van resignificando sus prácticas cotidianas vinculándolas a cuestiones de dinero. Para futuras investigaciones la cuestión de la confianza (en los territorios digitales) aparece como un campo fértil para problematizar desde las reflexiones pedagógicas. ¿En quienes confiamos en estos entornos?, ¿qué palabras tienen peso?, ¿cómo podemos hacer para jerarquizar la información?

Por último, planteamos una reflexión respecto al dispositivo móvil (celular) como tal. Un elemento central de la vida cotidiana, quizás el artefacto tecnológico por excelencia y que hace converger la multiplicidad de espacios y experiencias que propician las tecnologías digitales. El celular como extensión del cuerpo, como elemento imprescindible para la vida diaria, también es un elemento que se utiliza como premio/castigo (tanto en las aulas escolares como en las casas). A raíz de esto, nos preguntamos: ¿qué nos sucede cuando el territorio predominante de nuestra época nos es vedado?, ¿qué tipo de pensamientos hace emerger?, esas reglas o acuerdos para el uso y la convivencia digital ¿son efectivos o requieren de una actualización?, ¿quién fija las normas?, ¿son consensuadas o impuestas?, ¿qué consecuencias conductuales o vinculares pueden generar estas decisiones?

Conclusiones

La convivencia humana y social entre plataformas y con máquinas digitales forma parte de la cotidianidad contemporánea. Desde los inicios de Internet como espacio al que íbamos a conectarnos, a este territorio digital y artificial con múltiples y variados espacios en donde interactuamos con la información y con el mundo. Las instituciones educativas, en tanto tecnologías históricas, son los espacios sociales ideales para instalar de manera sostenida en el tiempo un pensamiento y un cuidado de la humanidad entramada entre artificios técnicos. Las instituciones educativas como ámbitos con una capilaridad territorial muy extensa, que les permiten ser un espacio donde lo común tiene un correlato con lo cercano.

Del trabajo de campo realizado por Faro Digital en el año 2024 se vislumbran los “talleres intergeneracionales” como esos *espacios y tiempos otros* (Dussel, 2020) en donde la comunidad en su conjunto se detiene a mirarse a la cara, escucharse y dialogar sobre sus experiencias sociodigitales. Cuando se promueve la pregunta como método y se crea la confianza para expresar los paisajes anímicos (Martinez, 2018) y ponerlos en común con los de otras personas, se cultiva un vínculo desde las vulnerabilidades. La puesta de palabras sobre las prácticas cotidianas genera un proceso de desnaturalización colectiva, en el cual muchos adultos se identifican con testimonios de otras familias. Todos y todas tenemos relaciones particulares con las tecnologías digitales. Cada cual con sus intereses, consumos y reflexiones, pero con un sinfín de cuestiones en común con lo que les pasa a los demás. Es desde estos cruces desde donde podemos tejer nuevos acuerdos y vinculaciones con las tecnologías digitales, sean en espacios educativos, en hogares o en nuestra vida cotidiana.

No existe un botón mágico o una aplicación que con un click resuelva la conflictividad que genera la adopción y la convivencia con lo digital y artificial. A su vez, sabemos des-

de la investigación que la transformación social no se realiza ni desde iniciativas o políticas “top down” ni “bottom up” (Cobo, 2020). Es desde los propios centros educativos desde donde pueden generarse nuevos espacios, pedagogía, acuerdos institucionales e instancias de acompañamiento de niños, niñas y adolescentes con el propósito de cuidarles. Los puentes de talleres intergeneracionales de ciudadanía digital son los espacios que logran reunir a las familias en los propios centros (algo que lamentablemente no abunda). Es cuando estudiantes con sus docentes, equipos directivos y familias se reúnen donde podemos pensar, planificar e implementar nuevas estrategias de cuidado y promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes incluyendo a lo digital como territorio. Hay posibilidad de reflexión e intervención cuando se genera narrativa sobre las prácticas, se necesita producir un corte espacio temporal, donde la puesta en palabras delimite la práctica haciendo que sea posible su análisis colectivo.

Hablamos de procesos que no existen en la mayoría de las escuelas, y que tienen una gran resistencia para implementarse, ya que por lo general las familias no acuden a los centros educativos. ¿No será acaso la cultura digital y los vínculos que a diario tenemos con las pantallas la excusa ideal para volver a reunir a las comunidades para tejer un diálogo y nuevos acuerdos en común?

Bibliografía

- Arraez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006) “La Hermenéutica: una actividad interpretativa”, *Sapiens*, 7(2), pp. 171-181. Disponible en: bit.ly/45ULZJc
- Brito, P. (2017) “Cuidadología: pensamientos sobre el nombre de nuestra disciplina”, *Revista de enfermería*, 11(2).
- Brailovsky, D. [Denise Najmanovich] (12 de julio de 2019) Diálogo abierto, oficios y saberes en la pedagogía Larrosa, Najmanovich, Brailovsky. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IjohIONpkU4>
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2024) Sueñan los androides, capítulo 17 [Podcast] <https://open.spotify.com/episode/1GO3NYxdiAsQv0RifkAgkL?si=43d593ccce9a4376>
- Cobo (2020) Herencia analógica en educación, con Cristobal Cobo #charlascovid [Youtube] <https://www.youtube.com/watch?v=FCbNC-MaYVY&t=793s>
- Costa, F. (2021) *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Buenos Aires: Taurus.
- Costa, F. (2024) Tecnoceno Lab. Recuperado de https://www.instagram.com/flavia.costa.ig/p/C7mGVPyuAVW/?img_index=3
- De Certeau, Michel [1979] (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México.
- Derrida, J. (2010) *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Buenos Aires: Prometeo.
- Duschatzki, S. (2007) *Maestros errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2020) “La escuela en pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, *Praxis educativa*, 15, pp. 1-16. Disponible en: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

- Fardella, C. (2013) *La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios*. Tesis de Doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://bitly.ws/UE7u>
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2015) *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Garcés, L. (2015) "El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado", *Discusiones Filosóficas*, 14(22), pp. 187-201.
- García Gonzalez, L. M. (2021) *Ciudadanía, una posibilidad de reconstruir el cuidado como un acto político*. Tesis de Magister. Universidad Nacional de Colombia.
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Garfinkel, H. (2006) *Estudios de etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- González, T. (2006) "Antropología de los cuidados en el ámbito académico de la enfermería en España", *Texto & Contexto – Enfermagem*, 15(1), pp. 155-161. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000100020>
- Haraway, D. (1984) *Manifiesto Cyborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. Repositorio Universidad de Costa Rica. Disponible en: <https://bitly.ws/UE8B>
- Kranzberg, M. (1986) Leyes de Melvin Kranzberg sobre tecnología. Disponible en: <https://static1.squarespace.com/static/51ede959e4b0de4b8d24e8a9/t/52e2fef9e4b063a62ace382a/1390608121066/Las+leyes+de+la+tecnología+Melvin+Kranzberg.pdf>
- Izquierdo, M. (2003) "Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: Hacia una política democrática del cuidado". *Congreso Internacional Sare 2003. Cuidar Cuesta: Costes y beneficios del cuidado*. Vitoria-Gasteiz, EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer, pp. 1-30.
- Larrosa, J. (12 de julio de 2019). Diálogo abierto, oficios y saberes en la pedagogía Larrosa, Najmanovich, Brailovsky. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ljohIONpkU4>
- Martínez, M. (2018) "Bajo la luz de la pantalla: paisajes anímicos de la virtualidad", pp. 97-122. Disponible en: <http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/derecha/novedades/pdf/23069.pdf>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Moreno, M. (2019) "Hacia una antropología del cuidar", *Index Enferm*, 27(3), pp. 113-114.
- Moyano, M. (21 de junio de 2022). Mariana Moyano - #Educarconsentido Ep 18 Temp 03. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5F17Rx6pwVw&t=2s>
- Najmanovich, D. (2021) "Ciudadanía: ecología de saberes y cuidados", *Parainfo Digital*, 15 (33). Disponible en: <https://ciberindex.com/index.php/pd/article/view/ecuali21c01>
- Peirano, M (2019) *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*. Madrid: Debate.
- Prensky, M. (2001) "Nativos e Inmigrantes Digitales". Recuperado de: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Pulido, M. (2017) "Una mirada antropológica en torno al cuidado. Desafíos y oportunidades", *Documentación Social*, 187, pp. 69-84.
- Sibilia, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2023) II CIP: CONFERENCIA: ¿De la hipocresía el cinismo?: Desplazamiento del "suelo moral" Paula Sibilia. [Youtube] <https://www.youtube.com/watch?v=PsLyJYsbSLE&t=2421s>
- Perez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Tronto, J. (2005) "Cuando la ciudadanía se cuida: una paradoja neoliberal del bienestar y la desigualdad", *Congreso Internacional Sare 2004. ¿Hacia qué modelo de ciudadanía?* Vitoria-Gasteiz, EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer, pp. 231-253. Disponible en: <https://bit.ly/361QB3n>

- Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (1998) *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa
- Williams, R. (1973) *Television, Technology and Cultural Form*. Londres: Routledge.



*Ezequiel Passeron es Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona; Master en Entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales, Universidad de Barcelona; Licenciado en Ciencias de la comunicación, Universidad de Buenos Aires; Profesor Asociado de la Universidad Barcelona; Director de Educomunicación de Faro Digital; Investigador del Grupo Esbrina, Universidad de Barcelona; Coordinador de la red "Conectados al Sur". E-mail: ezequiel@farodigital.org

**Milagros Schroder es Asesora lingüística con perspectiva de género, Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea. Coordinadora en Educación en Faro Digital. Docente en nivel superior. E-mail: milagros@farodigital.org

***Santiago Stura es Licenciado en Comunicación, Universidad de Buenos Aires; Maestrando en Comunicación y Cultura. Coordinador de Comunicación Institucional en Faro Digital. Docente en nivel superior. E-mail: santiago@farodigital.org

Indicadores educativos y trayectorias escolares en la ESRN: algunas consideraciones para su análisis

Educational Indicators and School Trajectories in ESRN: Some Considerations for its Analysis

LIDIA CARDINALE*

CURZA Universidad Nacional del Comahue

VIVIANA BOLLETA**

CURZA Universidad Nacional del Comahue

Resumen:

El artículo surge del PI "Transmisión y Aprendizaje. Condiciones y posibilidades en la escuela secundaria rionegrina en las nuevas cotidianidades. RN.20122-2025"¹ y se propone hacer una lectura de los resultados educativos de la ESRN en clave de los indicadores educativos estándares que son los vinculados a procesos y resultados; y por otro lado, analizar si esos indicadores educativos generados en una gramática escolar estándar, sirven como indicadores educativos de procesos escolares que se configuran en otra gramática alternativa que es la que intenta ser la ESRN. La escuela secundaria está en el centro de la agenda de la discusión y de la reforma desde hace años, lo que la constituye en la actualidad en un vasto campo de investigación. La tensión entre la extensión de la escolaridad -obligatoriedad- y el formato de un régimen académico gradual y estándar está en la base de la crisis del nivel. La escuela secundaria rionegrina -ESRN- se propone como un modelo de escuela secundaria alternativo para romper con las regulaciones tradicionales del sistema, da lugar a distintas situaciones de los estudiantes y con ello contribuye a garantizar el derecho a la educación.

Palabras clave: Escuela secundaria - Indicadores educativos - Escuela secundaria rionegrina (ESRN) - Trayectoria escolar - Derecho a la educación

Abstract:

This article arises from the PI "Transmission and Learning. Conditions and possibilities in Rionegrina secondary school in new daily life. RN. 20122-2025" and aims to analyze the educational results of ESRN in light of standard educational indicators linked to processes and outcomes, on the other hand, to analyze whether these educational indicators generated in a standard school grammar serve as indicators of school processes configured in an alternative grammar, which is what ESRN intends to be. Secondary school has been at the center of discussion and reform for years, making it a vast field of research. The tension between extending schooling (compulsory education) and a gradual and standard academic regime is at the root of the level's crisis. The Rionegrina secondary school (ESRN) proposes an alternative secondary school model to break with traditional system regulations, giving rise to different student situations and contributing to guaranteeing the right to education.

Keywords: Secondary School - Educational Indicators - Rionegrina Secondary School (ESRN) - School Trajectory - Right to Education.

Recibido el 3 de marzo de 2024 | Aceptado el 16 de mayo de 2024

Cita recomendada: Cardinale, L. y Bolleta, V. (2024), "Indicadores educativos y trayectorias escolares en la ESRN: algunas consideraciones para su análisis", en *Propuesta Educativa*, 33 (61), pp. 53 - 69.

Artículos

53

Introducción

“Sólo se llega a la igualdad desde la misma experiencia de una igualdad. Es un ejercicio que pone en cuestión todo un sistema y una política de las transmisiones educativas inscrita a fuego en nuestras instituciones educativas” (Bárcena, 2012:28).

La educación secundaria arrastra un conflicto histórico que favoreció la existencia de un límite en su proceso de expansión y éste fue su origen selectivo y excluyente para el cual el imperativo de la universalización resulta un contrasentido dado que limita el cumplimiento de los derechos educativos de todos y en particular, de los adolescentes y jóvenes de los sectores vulnerabilizados. En virtud de ello, las políticas de extensión de la escolaridad secundaria se vinculan con problemas sistémicos institucionales ligados a la configuración y expansión de los sistemas educativos (Acosta, 2021; Terigi, 2015); es decir, su organización está asociada a la dificultad para asegurar trayectorias exitosas para todos los estudiantes. Estos problemas se traducen en el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento y en el descenso de las tasas de graduación y el abandono temprano.

De este modo, la escuela secundaria está en el centro de la agenda de la discusión y de la reforma desde hace años, constituyéndose actualmente en un vasto campo de investigación (Montes y Pinkasz, 2021). La hipótesis de la tensión entre la expansión de la escolarización y el modelo institucional de la escuela secundaria analizado por Acosta (2021) está en la base del diagnóstico de la crisis de la escuela secundaria. Diversos autores (Montes y Pinkasz, 2021; Ziegler, 2020, Nobile y Tobeña, 2019, Tiramonti, 2019) acuerdan y profundizan en el análisis de ese diagnóstico. En este marco la provincia de Río Negro implementa desde el año 2017 una Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) que se plantea como modelo alternativo para superar esta problemática.

Este artículo se propone analizar los resultados de la ESRN tomando como referencia los indicadores educativos estándares que son los vinculados a los procesos y resultados de la educación secundaria a nivel provincial y nacional. Luego, problematizar la pertinencia de esos indicadores educativos que surgen a partir de evaluar procesos escolares generados en una gramática escolar estándar para analizar procesos escolares que se configuran en otra gramática alternativa como es la ESRN, la que modifica el modelo pedagógico centrado en el grupo clase de cohorte uniforme, generando modalidades de cursadas alternativas.

El artículo consta de una breve caracterización del modelo que propone la ESRN, luego se analiza la pertinencia de los indicadores educativos estándar utilizados para evaluar procesos y resultados; posteriormente se hace una lectura de los datos obtenidos respecto a tasas de retención anual, de abandono interanual, de sobriedad y de promoción anual para el total del nivel y por año de estudio. Finalmente se problematizan estos datos considerando sus límites y aportes para construir un sistema de indicadores que dé cuenta de procesos educativos que atiendan trayectorias variables y heterogéneas.

Caracterización de la ESRN

La ESRN es una propuesta curricular provincial que detenta una serie de antecedentes previos². Tiene como objetivos reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, sujetos educativos y sujetos políticos favoreciendo el ingreso, reingreso, permanencia y finalización de las trayectorias escolares; resignificar el espacio escolar como lugar de formación de las subjetividades a partir de reforzar prácticas en las que los estudiantes sean protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Introduce cambios en las condiciones de escolarización tales como la organización institucional, el régimen académico y el modelo pedagógico. Modifica determinantes duros del dispositivo escolar que comprende desde la distribución del trabajo docente y su organización al interior de la institución, hasta la organización de los tiempos y espacios y el diseño curricular. Incorpora de manera central el concepto de trayectoria escolar que permite enlazar las biografías particulares de los sujetos con las condiciones institucionales, lo que genera posibilidades para atender trayectorias heterogéneas y variables. En este sentido, el objetivo no es sólo la incorporación efectiva de todos a la escuela, sino el logro de trayectorias continuas y completas.

Para el logro de sus objetivos, se propone romper con el recorrido lineal establecido en la trayectoria teórica del sistema tradicional -uno de los muchos itinerarios posibles- que anuda la gradualidad con la anualización y, de esta manera, atender los modos heterogéneos, variables y contingentes que muchos adolescentes y jóvenes realizan en su recorrido por el nivel. Se propone alterar el cronosistema escolar que establece un cierto ordenamiento de etapas en el ritmo de adquisición de los aprendizajes para todos³.

El currículum se organiza en unidades curriculares (disciplinas agrupadas en áreas) y estas pueden ser multidisciplinarias o interdisciplinarias. Además están previstos talleres interdisciplinarios. Los contenidos se organizan por ejes estructurantes por área (elaborados por los docentes en los espacios de reunión de áreas) previendo asesoramiento técnico en esta tarea. La unidad curricular podrá adoptar diferentes formatos pedagógicos: talleres, foros, parlamentos, grupos de investigación, seminarios entre otros. Son acreditables y organizan las trayectorias escolares.

Respecto a la evaluación y acreditación, la unidad de medida del avance no es la acreditación “en bloque”, sino que el avance se “mide” por la Unidad Curricular. Al romper con el anudamiento entre anualización y gradualidad, permite avanzar sin interrumpir el recorrido escolar, es decir, impide que los estudiantes cambien de agrupamiento por efecto de la repitencia. Al mismo tiempo, determina un período específico en el calendario escolar para la “complementación de saberes”; consiste en unas dos o tres semanas por semestre específicamente destinadas a que los estudiantes que no hayan alcanzado el dominio de conocimientos esperados para determinado período, puedan completarlos.

Esta propuesta habilita la reorientación de los/las estudiantes que no evidencian la construcción de saberes de unidades curriculares, una vez transitadas todas las instancias de acreditación. De esta manera, se les propone un itinerario acorde a sus necesidades con estrategias diferentes a las que pudieron no haber dado el resultado esperado. Este cambio de perspectiva implica diferencias sustantivas con el sistema anterior, ya que deja de pensarse al/ a la estudiante como portador/a de dificultades evitando la mirada deficitaria de los sujetos y ubicando la responsabilidad en las mediaciones institucionales.

Establece un sistema de correlatividades “espiralado” que supone que la aprobación de un cierto nivel de conocimiento en una Unidad Curricular, conlleva el dominio del nivel de conocimiento previo. Propone además, un órgano específico, el Comité Académico, integrado por docentes, estudiantes, equipo directivo y padres, cuya función es analizar el desempeño conjunto del estudiante con la información disponible y tomar una decisión sobre la orientación de su trayectoria. Esta instancia constituye una alternativa a la dispersión operada en la promoción tradicional⁴.

También se modifica la contratación de docentes por cargo (de 25, 16 o 9 horas reloj) concentrando sus tareas en una o dos escuelas como máximo. Cada cargo tiene asignadas dos horas de trabajo institucional que implica el encuentro de todos los y las docentes para planificar en áreas y entre ellas, promoviendo el trabajo docente colaborativo, entre profesores de la misma área y de áreas diferentes.

Se trata de un tipo de política de cambio intensiva cuyo proceso de elaboración tuvo diferentes instancias de consulta - 2016 a docentes y estudiantes a partir de documentos de trabajo en jornadas institucionales-. Se implementó en todas las escuelas públicas con planes de 5 años, en dos etapas: el 50% a partir del año 2017 y el porcentaje restante desde 2018.⁵

Pertinencia de los Indicadores Educativos para el análisis de las trayectorias educativas en la ESRN

Transcurridos algunos años de su implementación, interesa conocer los efectos de la nueva escuela en tanto posibilidad de favorecer la inclusión de los adolescentes y jóvenes y garantizar trayectorias escolares continuas y completas. Los instrumentos tradicionales con que cuenta el sistema educativo para diagnóstico y monitoreo de procesos y resultados son los Indicadores Educativos que utilizan los datos provenientes de la estadística poblacional y escolar para proporcionar una visión de conjunto del sistema.

Hay consenso en señalar que un indicador es una medida estadística que da cuenta de algún tema, registrando su variación a través del tiempo. Los indicadores constituyen expresiones sintéticas y, por lo tanto, reflejan parcialmente una realidad compleja. Son la punta del iceberg de algún fenómeno del cual muestran sus aspectos observables y nos comunican sobre el desempeño de aquello que se está describiendo. Nos permiten tener una primera aproximación al sistema educativo -o a aspectos parciales de este- que queremos conocer. *“Si bien su esencia es la descripción, se espera que su lectura señale si determinado curso de los acontecimientos, constituye una mejora o un deterioro (NZME, s/s)”* (Morduchowicz, 2006: 2). Las investigaciones muestran que las dificultades en los procesos escolares aparecen como problemas de repitencia, abandono, sobrecarga, cambios de turnos, de escuela o de modalidad, entre otros; se calculan a partir de los datos que proveen las estadísticas educativas nacionales y provinciales que se organizan por poblaciones.

Nos planteamos aplicarlos a la novedad que propone la ESRN para que aporte a la comprensión de los procesos educativos, advertidos que conlleva algunas limitaciones respecto a qué pueden develar. Por un lado, al organizarse por poblaciones, no permiten realizar el seguimiento de trayectorias, es decir, no pueden mostrarnos a los sujetos concretos y sus recorridos institucionales en el sistema escolar. Sin embargo:

“Aún con estas limitaciones, los datos estadísticos muestran fenómenos que, por su escala, permiten formular hipótesis sobre las trayectorias individuales. A través de su forma numérica, los indicadores hablan de procesos y situaciones que se refieren a individuos. Esto es, si se los interpreta de manera adecuada, los datos permiten aproximarse a fenómenos de trayectoria” (Terigi, 2007:11).

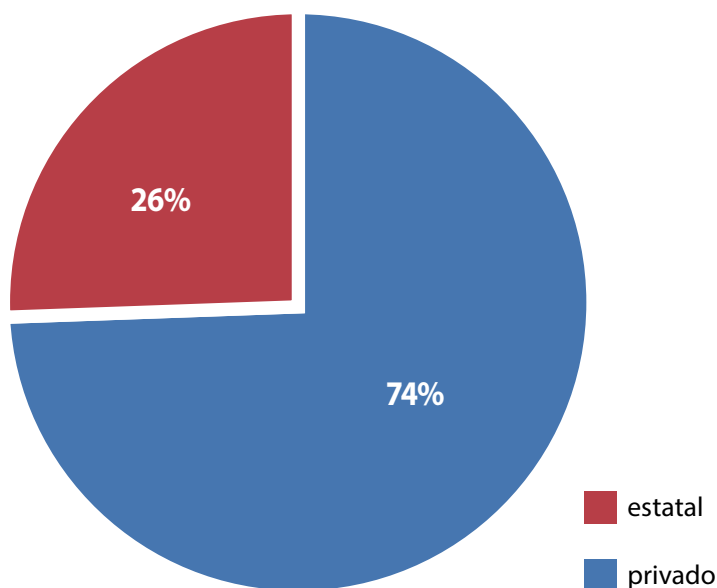
Por otro lado, estos indicadores evalúan aspectos relacionados con procesos que responden a la organización tradicional del sistema educativo que sigue la lógica de la gradualidad y la anualización. Muestran el conjunto de poblaciones que sigue la trayectoria teórica establecida por el sistema y quiénes se desvían de la misma.

Teniendo en cuenta estas advertencias, en este trabajo se analizan los indicadores educativos de retención anual, de abandono interanual, de sobreedad y de promoción anual para el total del nivel y por año de estudio, considerando que a partir de ellos -con sus límites y aportes-, es posible construir un sistema de indicadores que de cuenta de procesos educativos que atiendan trayectorias variables y heterogéneas, pues los estándares pueden resultar insuficientes dado que la ESRN habilita otros recorridos posibles.

Población analizada

La población escolar con que se analizan los datos corresponde a estudiantes de educación secundaria común del sector estatal. En el año 2022 se matricularon en Río Negro, en Educación Secundaria común (planes de 5 y 6 años), un total de 62.913 estudiantes, de los cuales el 79,41% corresponde al sector estatal y el 20,59 % al sector privado. Respecto a los planes de 5 años la distribución cambia: aumenta la representación del sector privado siendo ésta del 26%. La ESRN se implementa en todos los establecimientos de Educación Secundaria Común del sector estatal con planes de 5 años, lo que representa el 74% del total de estudiantes de dicha modalidad⁶ (Gráfico N° 1).

Gráfico N° 1. Provincia de Río Negro, Educación Secundaria. Matrícula por sector. Año 2022. Planes de 5 años.

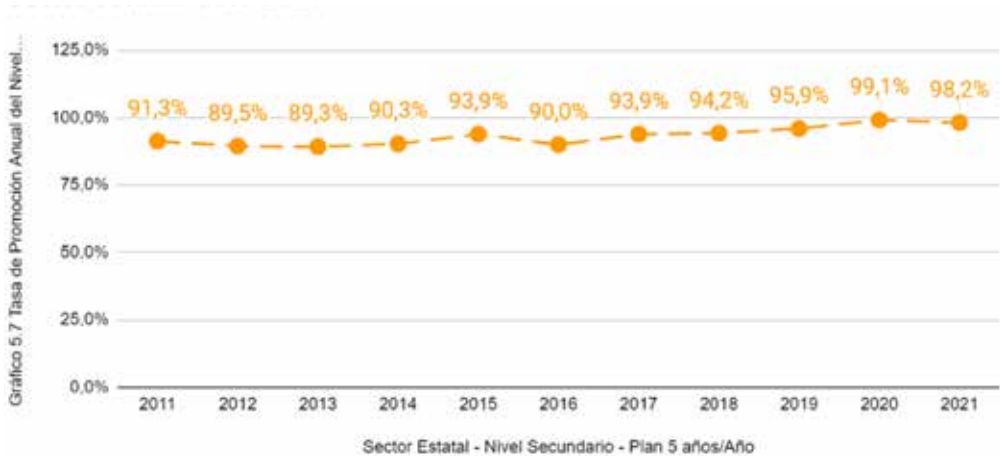


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Anuario Estadístico 2022. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

Retención anual

Que todos estén en la escuela, que permanezcan, es uno de los primeros objetivos de la ESRN y para comprender este comportamiento es necesario analizar las tasas de retención anual y de abandono interanual. La tasa de retención anual mide “la proporción de los alumnos matriculados en un grado al inicio del año que permanecen en el sistema hasta el último día de clases” (Anuario Estadístico Educativo 2022, Río Negro: 48).

Gráfico 2. Tasa de Retención Anual del Nivel Secundario, Plan 5 años del sector estatal. Año 2021.



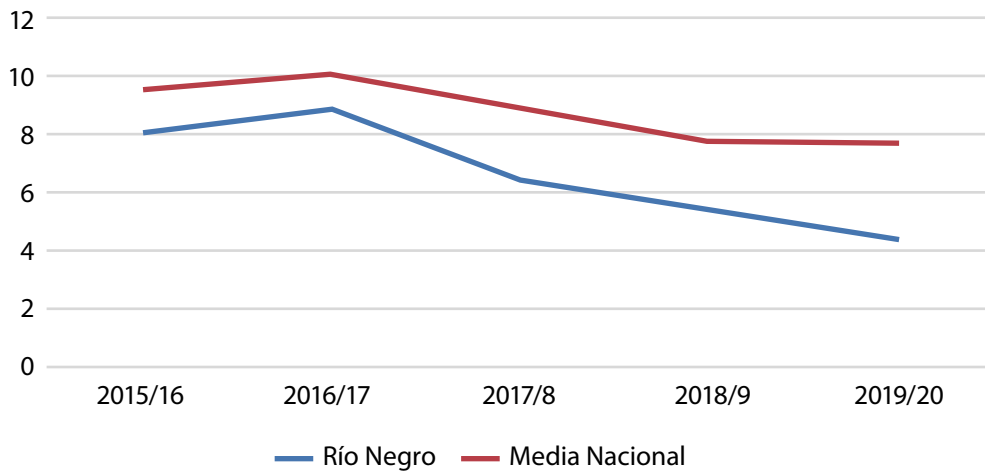
Fuente: Anuario Estadístico Educativo 2022. Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro

El gráfico 2 muestra el comportamiento de esta tasa en un período de diez años, indicando una mejora que alcanza a los 6,9 % entre 2011 y 2021. Asimismo, se observa un aumento de 3,9% entre 2016/17 que es el año de implementación de la ESRN. Este crecimiento luego se sostiene en un 1% para cada uno de los dos períodos siguientes. El comportamiento de los períodos 2020 y 2021 no se analiza por la situación de ASPO y DISPO.

Abandono interanual

La tasa de abandono interanual “es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitiente o inscripto” (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, 2008: 70). Describe la posible trayectoria escolar de los alumnos en el nivel, entre dos años lectivos consecutivos.

Gráfico N° 3. Tasa de abandono interanual, Educación Secundaria. Media Nacional y Río Negro. Período 2015/16 a 2019/20. En %

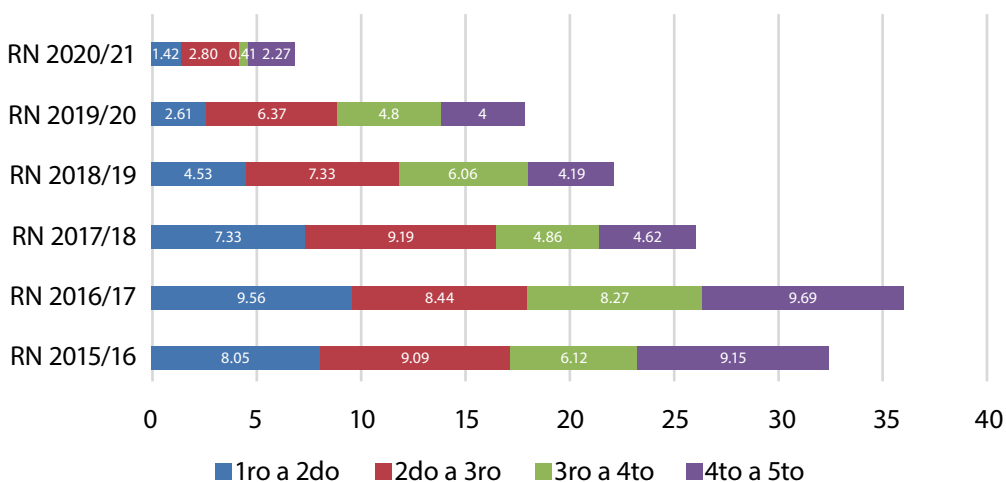


Fuente: Elaboración propia a partir de la Serie "Indicadores Educativos" Dirección de Evaluación e Información Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

El Gráfico N° 3 muestra el comportamiento de esta tasa entre 2015/16 y 2019/20 comparándolo con la media nacional. Puede observarse una importante disminución de dicha tasa en Río Negro a partir del período 2017/18 que pasa de 8,99% en el primero a 4,44% en el último; una baja que alcanza a la mitad de su valor en el período posterior a la implementación de la ESRN. Si se compara esta tasa con el promedio nacional, se observa que: a) la registrada en la provincia es menor en todo el período analizado, b) la diferencia en el último período es de más de 3 puntos porcentuales y c) que mientras la nacional tiende a estabilizarse en el 8%, la de Río Negro sigue con tendencia a la baja. Es de destacar que este indicador se corresponde con el comportamiento de la tasa de retención anual.

Al analizar esta tasa por año de estudio (Gráfico N° 4), es posible observar algunos comportamientos significativos:

Gráfico N° 4. Tasa de abandono. Educación Secundaria por años de estudio. Provincia de Río Negro. Período 2015/16 a 2020/21

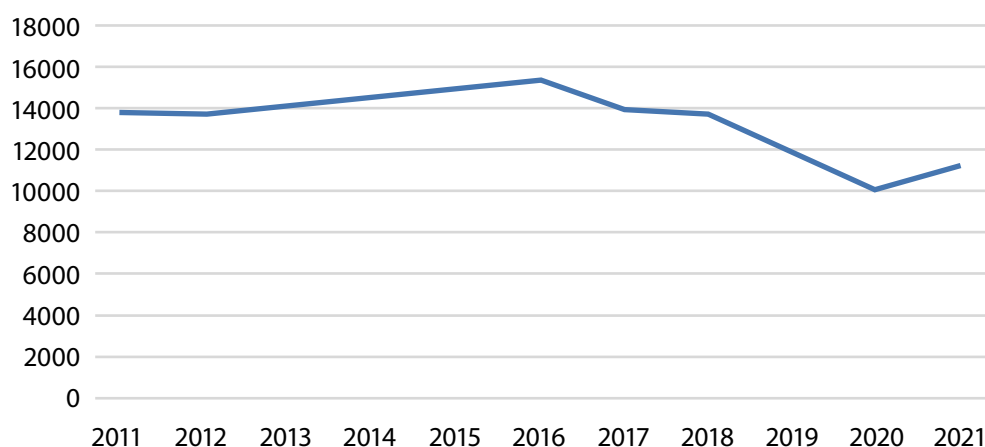


Fuente: Elaboración propia a partir de la Serie "Indicadores Educativos" Dirección de Evaluación e Información Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

De la lectura del gráfico se puede observar el comportamiento de este indicador en seis periodos de año calendario y entre años de estudio. El mayor porcentaje de mejora se registra entre 1ro y 2do año (de 8,05% a 1,42%) y entre 4to y 5to año (de 8,15% a 2,27%). Si bien podría no considerarse el último período por la situación generada por la pandemia COVID-19, las diferencias siguen siendo significativas. Las menores variaciones se observan entre 2do y 3er año que corresponde al cambio del Ciclo Básico al Ciclo Orientado y entre 3er y 4to año.

Con el objeto de contribuir al análisis, abordamos además el comportamiento de la matrícula escolar en la modalidad de jóvenes y adultos, partiendo de la hipótesis que esta modalidad incorpora un porcentaje importante de estudiantes que no lograron permanecer en el nivel secundario bajo la modalidad común, como consecuencia de la no promoción y repitencia (Gráfico N° 5).

Gráfico N° 5. Matrícula Educación Secundaria Adultos. Planes de 3 y 4 años. Años 2011/2021



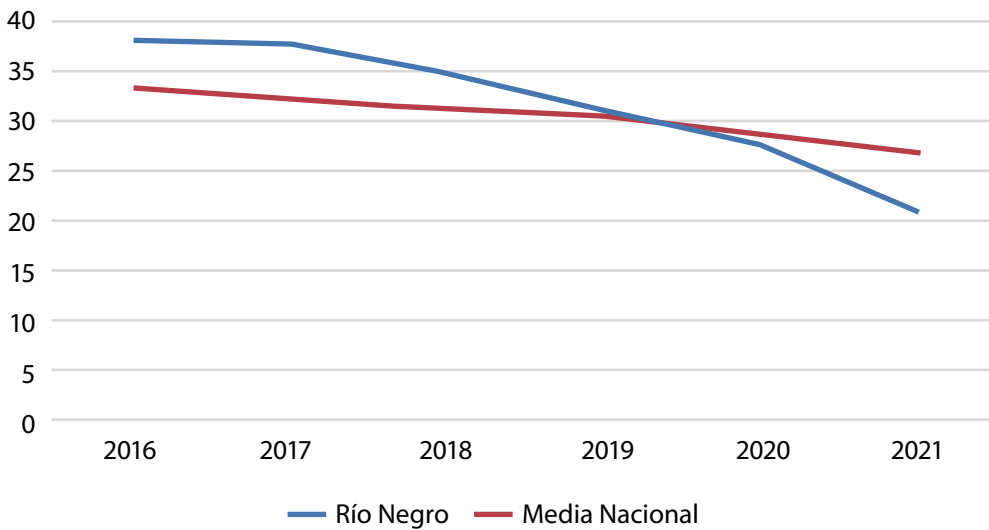
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Anuario Estadístico Educativo 2022. Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

El gráfico muestra la evolución de la matrícula de estudiantes de la modalidad de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en un período de diez años. El dato significativo observado, es la baja importante de matrícula que se registra a partir de 2017 que alcanzó al 13,5% respecto al año 2021. Esto podría estar asociado al aumento de la retención y de la promoción en el sistema común.

Sobriedad

Como efecto de la no promoción al año escolar siguiente, los estudiantes cursan por segunda o más veces el mismo año de estudio, lo que genera un porcentaje de estudiantes que tienen mayor edad que la esperada para dicho año. Esto se traduce en un indicador denominado Tasa de Sobriedad⁷ (Gráfico N° 5):

Gráfico N° 6. Tasa de Sobriedad. Educación Secundaria. Media Nacional y Río Negro. Años 2016/21

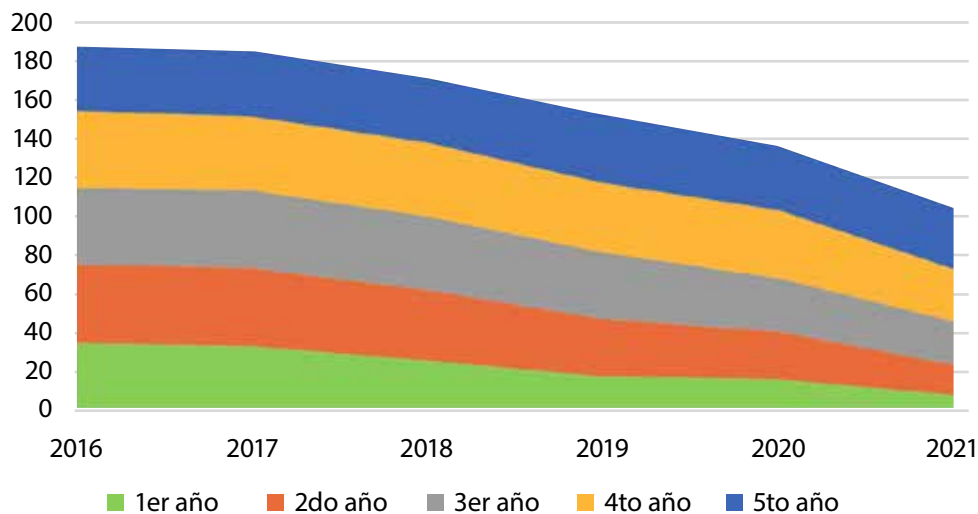


Fuente: Elaboración propia a partir de la Serie “Indicadores Educativos” Dirección de Evaluación e Información Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

El gráfico N° 6 muestra el comportamiento de esta tasa entre los años 2016 a 2021 y al analizar los datos en Río Negro, se puede observar que disminuyó en casi 17 puntos porcentuales en los períodos analizados (pasó de 37,95% en 2016 a 21,07% en 2021). Asimismo, el gráfico muestra que la disminución pasó a ser significativa a partir del año 2017, continuando los períodos siguientes con porcentajes que oscilan entre 3 y 4 puntos porcentuales de disminución por año. Es de destacar que tanto la mejora en la tasa de promoción y de retención como la disminución de la tasa de abandono interanual, tiene su impacto en la tasa de sobriedad.

Si se la compara con la Media Nacional, se observa que en ambos casos la tasa tiende a disminuir, aunque esta baja es mucho más acentuada en el caso provincial, que pasó de superar en 5,65 puntos porcentuales a la media nacional en 2016, a ubicarse en 2021 a 5,82 puntos porcentuales por debajo de la misma.

Resulta importante analizar el comportamiento de esta tasa por año de estudio a efectos de identificar variaciones significativas entre ellos (Gráfico N° 7).

Gráfico N° 7. Tasa de sobreedad por año de estudio. Río Negro. Años 2016/21

Fuente: Elaboración propia a partir de la Serie "Indicadores Educativos" Dirección de Evaluación e Información Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

El gráfico permite ver además que la mayor disminución de la tasa de sobreedad se produce en 1er año, que pasó de un 35,6% a 8,64% en la serie 2016/21. Le sigue 2do año con 25 puntos porcentuales de diferencia, 3er año con 17 y 4to año con 13 puntos porcentuales. La menor variación se registra en 5to año en que la disminución alcanzó al 2%.

Tabla N° 1. Tasa de Sobreedad. Educación Secundaria por año de estudio. Años 2016/21

	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año
Año 2016	35,6	41,08	39,38	39,16	33,79
Año 2017	33,54	40,85	39,91	38,29	34,96
Año 2018	26,24	36,48	38,3	38,11	34,59
Año 2019	18,42	29,35	34,64	35,87	36,68
Año 2020	16,89	24,35	27,93	34,49	34,48
Año 2021	8,64	15,61	22,45	26,82	31,84

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Serie "Indicadores Educativos" Dirección de Evaluación e Información Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

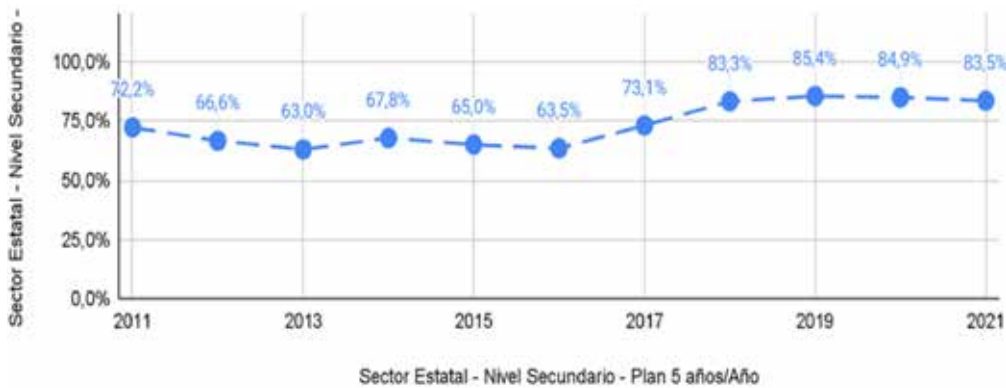
La tabla N° 1 permite profundizar el análisis, al permitir ver que la tasa de sobreedad anterior al período de implementación de la reforma oscila entre 33,54% y hasta 41,08%, tasas muy superiores al promedio nacional y que, a partir de la implementación de la ESRN se va produciendo una disminución significativa. Además, en todos los casos la disminución acompaña el proceso de implementación de la ESRN: en primer año una disminución significativa a partir del año 2018; en 2do año la mayor disminución se produce a partir de 2019; en 3ro a partir de 2020 y en 4to desde 2021.

La disminución de la sobreedad, estaría señalando los efectos de romper con lo que Flavia Terigi (2009) define como “monocromía”. El problema para la autora no es la edad de los estudiantes, sino la evidencia que las nuevas condiciones de escolarización han forzado el cronosistema que sostiene la correspondencia entre año y grado escolar; de esta manera se crean condiciones para la plena inclusión.

Promoción anual

Un indicador que permite abordar las trayectorias escolares es la evolución de la tasa de promoción anual. Esta tasa muestra la proporción de alumnos matriculados en el grado al inicio del año y los que al año siguiente se encuentran como alumnos nuevos en el año de estudio inmediatamente superior.

Gráfico N° 8. Sector Estatal - Nivel Secundario - Plan 5 años/Tasa de Promoción Anual

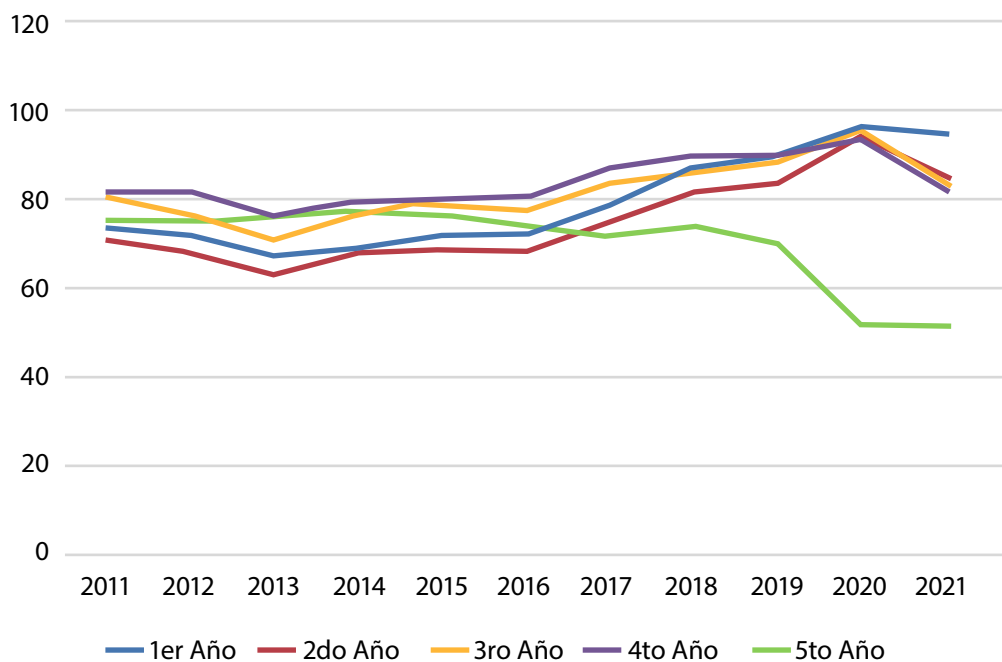


Fuente: Anuario Estadístico Educativo 2022. Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

El gráfico muestra la evolución de la tasa de promoción anual en un período de 10 años (2011/21). Al observar el comportamiento de esta tasa es posible identificar a partir del año 2017, en el sector estatal, una mejora en 20 puntos porcentuales (pasó del 63% en 2016 al 83,5% en 2021), año en que se comienza a implementar la ESRN.

Al analizar el comportamiento de este indicador por año de estudio, se observan algunas variaciones significativas entre los mismos, que el promedio no permite visibilizar:

Gráfico N° 9. Evolución de la tasa de promoción por año de estudio. Río Negro. Nivel Medio. Educación común. Planes de 5 años (período 2011/2021)



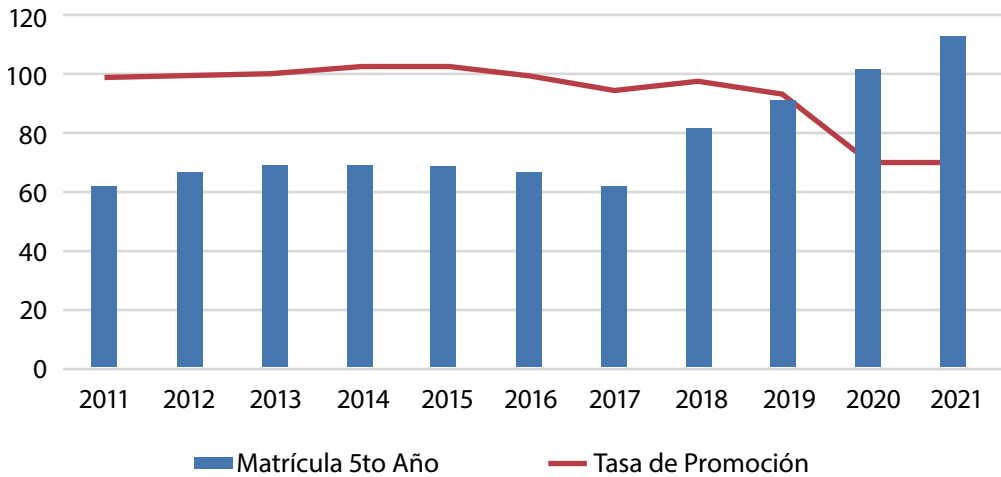
Fuente: Elaboración propia a partir de la Serie "Indicadores Educativos" Dirección Evaluación e Información Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

1er y 5to año son los que presentan variaciones muy significativas en el período analizado. A partir del año 2017 comienzan a sufrir variaciones las tasas de los años anteriores registrándose un crecimiento sostenido. Esta situación no se verifica en 5to año que – por el contrario- comienza una etapa de baja del indicador.

Como se señaló anteriormente, el comportamiento de la tasa de promoción en 5to año –momento de finalización de los estudios del nivel-, es diferente al resto de los años. En los cinco primeros períodos -2011/2016-, la tasa estuvo estable oscilando entre 75% y 76%. A partir de 2017 se observa una tendencia a la baja con un pico de disminución de 20 % en 2020 que se mantiene en 2021, alcanzando un valor de 51,60% lo que la ubica en 23 puntos porcentuales menor a la registrada en 2011.

Hay un dato interesante que surge de analizar el Gráfico N° 10 al comparar la evolución de la matrícula de 5to año con la variación de la tasa de promoción; mientras la matrícula de 5to año comienza a crecer a partir del año 2017, la tasa de promoción que oscilaba entre 72% y 76% inicia un descenso que alcanza en el 2021 el 52%.

Gráfico N° 10. Evolución de la matrícula de 5to año, período 2011/2021 y comportamiento de la tasa de promoción. Río Negro



Fuente: Elaboración propia a partir de la Serie "Indicadores Educativos"

Dirección de Evaluación e Información Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

De la lectura del Gráfico N° 10 se puede señalar que en 5to año la tasa de promoción no acompañó el crecimiento de la matrícula, es decir, mientras la cantidad de estudiantes creció -sostenida por la disminución del abandono y la mejora de la retención-, la tasa de promoción anual disminuyó en forma significativa. Profundizando el análisis se puede señalar que:

- La matrícula creció un 54,2% en los diez años analizados, sin embargo la tasa de promoción anual disminuyó en 23%; el cambio de comportamiento se observa a partir del período escolar 2017.
- A partir de 2017 comienza un período de crecimiento sostenido de la matrícula que alcanzó un 10% promedio por año: pasó de 6.966 estudiantes en 2016 a 11.281 en 2021. Sin embargo, la cantidad de estudiantes que promocionan el año no creció de la misma manera, dado que en el último período promocionaron 5.831 estudiantes, es decir el 51,69%.

Algunas consideraciones finales

La ESRN es una política educativa orientada a garantizar la inclusión educativa de todos/as los/las adolescentes y jóvenes que transitan el sistema educativo, alterando el cronosistema escolar al pretender superar la lógica de la anualización y la gradualidad y poner el centro en las trayectorias educativas singulares, no uniformes. De este modo, desafía la histórica conformación de la gramática escolar, genera condiciones de igualdad para que todos y todas puedan ingresar, permanecer, aprender y egresar de la escuela secundaria. Ese es el valor y el desafío de la ESRN.

En este artículo se analizaron los resultados en clave de indicadores educativos estándares y como resultado del análisis surge en términos generales, una mejora sustantiva

en la tasa de abandono escolar y la importante disminución de la sobreedad lo que da cuenta del logro de la retención de los estudiantes en el sistema escolar. Estaría visibilizando que las condiciones de escolarización que plantea la ESRN en la matriz organizacional y en el régimen académico permiten que estén, permanezcan y no abandonen su escolarización.

Pero también nos planteamos como hipótesis los límites que presentan estos indicadores generados en una gramática escolar diferente en tanto no informan sobre las trayectorias escolares en términos de acreditación de unidades curriculares. En el sistema tradicional las tasas de promoción “por año escolar completo” y la repitencia, daban cuenta de ello. En la ESRN no se produce la repitencia dado que se aceptan diferentes ritmos de acreditación, lo que supone desmontar una de las dimensiones de la cronología escolar, base del modelo tradicional.

Respecto a la promoción tampoco sería aplicable, dado que la anualización no se ata a la gradualidad, es decir, la acreditación se produce de manera continua, de forma tal que en un agrupamiento es posible identificar estudiantes con trayectorias diferentes. Para el caso de la ESRN esta tasa estaría indicando la cantidad de estudiantes que avanzan en la acreditación de unidades curriculares con diferentes trayectorias educativas. Con esta hipótesis, se podría pensar que coincidiría con la tasa de retención interanual; nada dice sobre la acreditación de saberes, sólo indica que están en el agrupamiento. En el caso de los estudiantes “que no estarían promocionando” podrían ser aquellos que -por decisión del Comité Académico y con acuerdo de sus familias-, volverían a cursar las unidades curriculares no acreditadas, con una reorientación de trayectorias.

La insuficiencia del indicador de promoción se manifiesta en forma más evidente en el comportamiento por año de estudio, dado que, en 5to año, sólo es posible identificar la trayectoria teórica, pero nada dice de los otros recorridos singulares que es necesario reconocer. Si consideramos que esto constituye un problema, se requiere de indicadores que den cuenta de los modos singulares y heterogéneos de transitar la escolarización como propone la ESRN, ya que la vida de muchos adolescentes y jóvenes están atravesadas por diversas situaciones que obstaculizan su progresión y que en algunos casos requiere más tiempo de escolarización.

Lo analizado pone en evidencia que esos indicadores educativos, que surgen a partir de evaluar procesos escolares generados en una gramática escolar estándar, no se ajustan como indicadores educativos de procesos escolares que se configuran en otra gramática alternativa que es la que intenta ser la ESRN. Sin dejar de reconocer que existen puntos críticos que atender en la nueva propuesta educativa, es necesario identificarlos para el análisis de las trayectorias escolares para lo cual, los indicadores educativos aportarían en ese sentido.

Consideramos que la noción de trayectorias educativas es una categoría clave que ha aportado la ciencia mediante investigaciones y estudios de la escuela secundaria en los últimos años y que se constituye en una orientación para el diseño de políticas educativas para el nivel. Es por ello que abogamos por un nuevo sistema de indicadores educativos que:

- Contemple la acreditación cuatrimestral
- La asistencia a los espacios curriculares

- Dé cuenta de la experiencia escolar
- Informe sobre la promoción por unidades curriculares
- Permita identificar trayectorias escolares en un mismo agrupamiento
- Conocer las unidades curriculares pendientes de acreditación por área y ciclo
- Promueva estudios cualitativos de agrupamientos escolares que permitan reconstruir trayectorias escolares con el objetivo de identificar posibilidades y puntos críticos.
- Informe sobre la situación de los estudiantes del 6to cuatrimestre del ciclo superior y la intervención institucional para acompañar el egreso del nivel, entre otros.

Esta definición es necesaria y urgente por parte de las autoridades gubernamentales, dado que constituye el discurso oficial en el marco del proceso de implementación del cambio educativo a efectos de producir respuestas pedagógicas precisas a las situaciones específicamente escolares que afectan la escolaridad de adolescentes y jóvenes. Se trata de acompañar e intervenir en propuestas innovadoras que promuevan procesos de transmisión y aprendizaje que garanticen el derecho a la educación de todos.

Bibliografía

- Acosta, F. (2021) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: Ediciones UNGS. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bárcena, F. (2012) "Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica", *Teoría de la educación*, 24 (2), 2012, pp. 25-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115298>
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro (2016). Diseño Curricular Escuela Secundaria Río Negro.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro (2017). Resolución N° 4617/17 Régimen Académico de la ESRN.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2022) Anuario Estadístico Educativo 2022. Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo.
- Ministerio de Educación Nacional (2022) Serie "Indicadores Educativos" Dirección de Evaluación e Información Educativa. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>
- Ministerio de Educación Nacional (2022) Anuarios Estadísticos Dirección de Evaluación e Información Educativa. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

- Morduchowicz, A. (2006) “Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran”. Documento IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Montes N. y Pinkasz D. (Comp.) (2020) *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; FLACSO.
- Nobile, M., y Tobeña, V. (2019) “Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina”, *Revista del IICE*, (46), pp. 21-38.
- Sistema Nacional de Indicadores (2008) Laboratorio de Estadística – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001409.pdf>
- Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana, pp.28-30.
- Terigi F. (2009) Las trayectorias escolares. Documento producido en el marco del Proyecto Hemisferio “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del Fracaso Escolar” desarrollada por OEA y AICD. Ministerio de Educación. Argentina.
- Terigi, F. (2015) “Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria” en Pinkasz, D. (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO, pp. 94-108.
- Tiramonti, G. (2019) “La escuela media argentina: el devenir de una crisis”, en *Propuesta Educativa*, (28) 51, pp. 78-92.
- Ziegler, S. (2020) “Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas” en *Propuesta educativa*, 29(53), pp. 45-58.

Notas

- ¹ PI 04/120-2. en el marco del PROIN. V04/120 “Aprendizaje y Prácticas Educativas. Experiencias, transmisión y mediaciones” Dir. Mgtr. M. Inés Barilá.
- ² Tiene como primer antecedente importante la implementación del Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo Superior Modalizado (CSM), reforma implementada entre 1986 y 1996 con una propuesta curricular innovadora que no logró sostenerse en el marco de las políticas neoliberales de los años 90 en el país. En el año 2008 la provincia inicia un nuevo proceso de revisión de la ES poniendo en marcha –en algunas instituciones educativas y en forma experimental- variados dispositivos para atender la demanda que va surgiendo como efecto de la expansión del nivel por la obligatoriedad que establece la Ley Nacional de Educación. Este proceso concluye en 2015 con la revisión y elaboración del Diseño Curricular de ES a partir de reflexiones y acuerdos docentes colectivos que dieron lugar a los cambios que necesita la escuela secundaria rionegrina (ESRN).
- ³ Se organiza la escolarización en una estructura de dos ciclos: el ciclo básico, de 4 cuatrimestres de duración, ya que opera como bloque académico (1er y 2do año) y el ciclo orientado, de 6 cuatrimestres de duración que brinda una formación diversificada (3ro, 4to y 5to año). Con el objetivo de romper con la tendencia enciclopedista del nivel, las materias tradicionales se fusionan en siete áreas curriculares: matemática, lengua y literatura, ciencias sociales y humanidades, educación científica y tecnológica, segundas lenguas, lenguajes artísticos y educación física. Todas las áreas de conocimiento cuentan con espacios de construcción disciplinar de saberes y otros de construcción multi o interdisciplinar y la modalidad de cursada está delineada en base al concepto de trayectoria educativa.

- 4 “En el caso de que un estudiante no haya podido progresar en la trayectoria escolar, el Comité Académico del establecimiento, evalúa la situación y elabora un dictamen por medio del cual diseña una trayectoria escolar que le permita dar continuidad a su formación en las Unidades Curriculares acreditadas y permanecer haciendo nuevos recorridos de las Unidades Curriculares no acreditadas (alguna/s o todas), con nuevas propuestas de enseñanza y de aprendizaje en función de las necesidades de cada estudiante. En este caso, se elabora un Acta compromiso entre la Institución, la familia y el estudiante en acuerdo con la decisión estipulada en el Dictamen” (ESRN Régimen Académico: 35).
- 5 Si bien fue intención implementarla desde el inicio -2017- en todas las escuelas de nivel secundario de la Provincia, debido a un conflicto con el gremio docente, en algunas zonas fue posible a partir de 2018.
- 6 Estatal: administrados directamente por el Estado.
Privado: administrados por instituciones o personas particulares. Los establecimientos privados pueden ser no subvencionados o subvencionados por el Estado. Estos últimos reciben aportes financieros para cubrir las remuneraciones de los docentes en forma total o parcial.
Modalidad Común: Destinada a la mayor parte de la población. Cumple con el objetivo de lograr según las edades previstas y los plazos que se establecen, los objetivos que se definen en cada uno de los niveles.
- 7 Tasa de Sobreedad: Porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados.



* Lidia Cardinale es Magíster en Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Especialista en Currículum y Prácticas Socioeducativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Psicopedagoga, CURZA Universidad Nacional del Comahue; Investigadora Cat. 3 en el Programa de Categorización de docentes universitarios Argentinos. Es Co- Directora del PI V04/120-2 “Transmisión y Aprendizaje. Condiciones y posibilidades en la escuela secundaria rionegrina en las nuevas cotidianidades. RN.20122-2025”, Argentina. E-mail: lmcardin@yahoo.com.ar

** Viviana Bolletta es Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba; Especialista en Prácticas Socioeducativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Psicopedagogía, CURZA Universidad Nacional del Comahue; Investigadora Cat. 3 en el Programa de Categorización de docentes universitarios Argentinos. Es Directora del PI V04/120-2 “Transmisión y Aprendizaje. Condiciones y posibilidades en la escuela secundaria rionegrina en las nuevas cotidianidades. RN.20122-2025”, Argentina. E-mail: vivibolletta@gmail.com

Controversias en torno a la evaluación nacional estandarizada de aprendizajes en la provincia del Neuquén

Controversies around the National Standardized Learning Assessment in the Province of Neuquén

STELLA ESCANDELL*

Universidad Nacional de San Martín

Resumen:

El artículo busca reflejar los ejes de las principales controversias que se suscitan en la implementación de la evaluación nacional estandarizada de aprendizajes de Argentina -APRENDER- en la provincia del Neuquén, a partir de la voz de sus principales actores. Se analizan sus discursos, los *frames* que se ponen en juego y se muestra como la pluralidad de perspectivas sobre el mismo artefacto entraña marcos cognitivos y normativos diferentes que desbordan a la propia acción situada -el desarrollo del dispositivo en Neuquén- para trascender hacia la propia noción de derecho a la educación. Y que dan cuenta que en dicho territorio este dispositivo está lejos de estar instituido.

Palabras clave: Evaluación estandarizada - Derecho a la educación – Neuquén – Cuantificación – Controversias

Abstract:

The article seeks to reflect the axes of the main controversies that arise in the implementation of the standardized national learning evaluation of Argentina -APRENDER- in the province of Neuquén, based on the voice of its main actors. Their discourses and the frames that are put into play are analyzed. It is shown how the plurality of perspectives on the same artifact entails different cognitive and normative frameworks that go beyond the situated action itself -the development of the assessment in Neuquén- to transcend towards the notion of right to education. And make visible that this device is far from being established in this province.

Keywords: Standardized Assessment – Right to Education – Neuquén – Quantification – Controversies

Introducción

En Argentina, la persistencia desde hace más de 30 años de la evaluación nacional estandarizada de aprendizajes -APRENDER- permitiría afirmar que se trata de un dispositivo que tiene la legitimidad de lo instituido en tanto se concibe y se piensa como obligatorio, normativo, necesario por quienes conviven en su régimen de sentido (Heras Monner Sans, 2011:50). Aun con modificaciones en materia de áreas y grados evaluados, periodicidad, denominación, entre otros, se ha llevado adelante en las 24 jurisdicciones del país desde 1993 casi ininterrumpidamente¹. Sin embargo, y si se considera el nivel de cobertura de este dispositivo -entendido como el porcentaje de escuelas y estudiantes que participan y responde a los cuestionarios de esta evaluación- existe una provincia en donde sistemáticamente, en el período reciente 2016-2022, los resultados de la evaluación no resultan estadísticamente representativos debido al bajo nivel de cobertura: Neuquén. Los datos en la Tabla 1 muestran además una situación diferencial según sector de gestión: las instituciones de gestión privada y sus estudiantes participan más que las estatales. A nivel nacional la brecha de participación entre sectores de gestión también existe, pero con una intensidad, en general, mucho menor.

Tabla 1. Cobertura de APRENDER en la provincia del Neuquén. Total y por sector de gestión. Ediciones censales de 2016, 2017, 2018, 2019, 2021 y 2022

Neuquén	Aprender 2016 Primaria Censal 6° grado		Aprender 2016 Secundaria Censal 5° año		Aprender 2017 Secundaria Censal 5° año	
	% escuelas participantes	% estudiantes respondientes	% escuelas participantes	% estudiantes respondientes	% escuelas participantes	% estudiantes respondientes
Estatal	44,90%	24,80%	55,30%	32,00%	57,90%	28,80%
Privado	85%	64,40%	82,10%	62,60%	83,30%	54,80%
Total	49,60%	29,80%	61,50%	37,10%	64,00%	33,40%
Neuquén	Aprender 2018 Primaria Censal 6° grado		Aprender 2019 Censal 5° año Secundaria		Aprender 2021 Primaria Censal 6° grado	
	% escuelas participantes	% estudiantes respondientes	% escuelas participantes	% estudiantes respondientes	% escuelas participantes	% estudiantes respondientes
Estatal	53,80%	27,1	54,70%	35,30%	26,80%	37,10%
Privado	81,80%	68,4	83,90%	64,70%	60,30%	70,80%
Total	57,30%	32,50%	61,90%	40,70%	41,70%	31,30%
Neuquén	Aprender 2022 Secundaria Censal 5° año					
	% escuelas participantes	% estudiantes respondientes				
Estatal	64,40%	43,40%				
Privado	74,30%	55,30%				
Total	66,90%	45,60%				

Fuente: elaboración propia en base a informes de APRENDER 2016 a 2022; y a datos provistos por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del MEN en consulta particular del 6/10/23 para datos de APRENDER 2021 y 2022

APRENDER produce periódicamente números que pueden ser definidos como números públicos porque tienen la particularidad de configurar la realidad que miden (Daniel, 2013). Se constituyen en signos mediante los cuales los diferentes actores de la sociedad se representan realidades y operan sobre las mismas; y su aceptación -en un tiempo y espacio determinado- habilita un piso de entendimiento, un lenguaje compartido, una gramática que permite planear intervenciones sobre la realidad (Desrosières, 1996, 2004). Pueden volverse objetos de controversias en torno a su legitimidad y utilidad (Daniel, 2013).

La implementación de APRENDER en Neuquén puede entenderse, desde el punto de vista del análisis institucional, como un lugar/espacio para observar diferentes concepciones sobre este dispositivo, de modo situado y contextual. Si consideramos que los números públicos de APRENDER son un instituido del Estado, es posible pensar que lo que sucede en Neuquén trasluce la existencia de lógicas que buscan des-instituirlos en su lugar de objetivadores de la realidad. La estabilización que se asume a nivel general estaría lejos entonces de estar estabilizada. A partir del análisis de un conjunto de fuentes periodísticas y normativas, se buscó reflejar los ejes de las principales controversias que se suscitan en esta provincia en torno a APRENDER y los números públicos que produce, identificando los actores involucrados, analizando los puntos nodales en torno a los cuales se articulan sus discursos respecto del dispositivo, y los *frames* puestos en juego. El artículo se organiza de la siguiente manera. En un primer momento se describen fundamentos y características de APRENDER. En segunda instancia, se sigue la voz de los principales actores involucrados, analizando sus discursos para dar cuenta de las controversias en torno a la implementación de APRENDER en Neuquén. En el tercer y último apartado, se discute sobre el modo en que los procesos de cuantificación y conmensuración inherentes a la implementación de dispositivos de evaluación estandarizada pueden ser apropiados o rechazados por actores, aun cuando se movilizan en torno a un mismo horizonte -la defensa del cumplimiento del derecho a la educación- que evidentemente concita interpretaciones diversas.

APRENDER en la normativa federal y textos oficiales nacionales

APRENDER se basa en la aplicación de instrumentos de evaluación estandarizados que tienen por finalidad medir el desempeño de las/os estudiantes en determinadas áreas de conocimiento, a la vez que -a partir de la aplicación conjunta de un cuestionario complementario- permite detectar “*grupos de población con necesidades específicas, identificar factores influyentes en el rendimiento y observar la evolución en el tiempo del desempeño, dada la comparabilidad entre operativos*” (Ministerio de Educación, Argentina, 2023:15). En los últimos años, el foco de estas evaluaciones han sido las áreas de Lengua y Matemática². Se aplica de modo censal en años alternados en el 6º grado del nivel primario y en el último año de la educación secundaria³. APRENDER tiene como referente en su diseño a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que constituyen el piso de capacidades y contenidos a desarrollar para todos/as los estudiantes del país, pero también a los diseños curriculares jurisdiccionales. El informe oficial ya citado señala que “*sus conclusiones pueden ser interpretadas como indicadores relevantes vinculados a la enseñanza*” (Ministerio de Educación, Argentina, 2023:15). APRENDER forma parte de un Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa normado por el Consejo Federal de Educación (CFE)⁴, órgano de concertación de las políticas. En el federalismo argentino, la responsabilidad primaria sobre las escuelas del tramo de educación obligatoria es de las 24 jurisdicciones que componen el país. Este Sistema responde a lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que le encomienda explícitamente al Ministerio de Educación nacional (MEN)⁵

desarrollar e implementar “una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social” (Congreso de la Nación Argentina, 2006) con acuerdo federal. Tiene como finalidad adicional apoyar y facilitar la autoevaluación de las escuelas para permitir la revisión de prácticas pedagógicas y de gestión. El anexo I de la Resolución CFE N°445/23 en su punto 6 establece que APRENDER es de implementación obligatoria para todas las escuelas primarias y secundarias del país de la educación común, tanto en el sector de gestión estatal como en el de gestión privada. En el punto 7 de esta norma se enfatiza el requerimiento de un “compromiso y esfuerzo federal orientado a lograr altas tasas de concurrencia y de respondientes en cada territorio, ya que, a mayores tasas, mayor es la representatividad y confiabilidad de la información relevada, contribuyendo además a instalar una cultura evaluativa en el sistema educativo argentino” (Consejo Federal de Educación, 2023:7-8). En su punto 14, define además que las/os directivos y docentes involucrados en cada jurisdicción están obligados a implementar APRENDER, señalándose además en el acápite c) que “la falta a los deberes correspondientes a la función de aplicador y veedor, será tratada dentro del régimen disciplinario previsto en el ordenamiento normativo docente jurisdiccional, en la medida que ello corresponda” (Consejo Federal de Educación, 2023:7-8). A partir de APRENDER se genera información para diferentes interlocutores, incluyendo a las escuelas que reciben reportes particulares.

Sintetizando, el dispositivo APRENDER aparece claramente en el marco federal como una herramienta clave para dar cuenta del estado de la educación y del elusivo concepto de calidad educativa presente en la LEN. Tiene por finalidad explícita producir y difundir información que abone la toma de decisiones en todos los niveles del sistema educativo, de allí su carácter teóricamente obligatorio.

Controversias en torno a Aprender en Neuquén

La implementación del APRENDER en Neuquén puede concebirse, desde el punto de vista del análisis institucional, como un “analizador” (Lapassade, 1977), un lugar/espacio para observar cómo se construyen las diferentes nociones sobre la evaluación y los números públicos, de modo situado y contextual, y visibilizar las resistencias. Se recorren a tal efecto los discursos del principal sindicato educativo provincial, de un colectivo de familias, y del Estado provincial.

Comenzando por la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), se registra desde la primera edición de APRENDER en 2016 su oposición a la realización de esta evaluación. En dicho año, además de rechazar su implementación, lanzó un paro provincial para el día de su realización. Esta situación se repitió en 2017 y 2018 (*La Mañana Neuquén*, 2017; *Noticias NQN*, 2018). En 2019 no hubo medida de fuerza, aunque llamó a rechazar la evaluación, argumentando que la provincia no habría dictado la resolución que permitía su realización (*Diario Río Negro*, 2019). En 2021 y 2022 también se opuso a su implementación. Antes de la última edición de APRENDER en 2023, emitió un comunicado el 30/8/2023 en el que convocaba a los docentes a adherir a la medida de no realizar Aprender 2023 (ATEN, 2023). Para ello facilitaba además en su web notas pre-redactadas en formato Word y PDF para que los docentes que adhiriesen a esta medida las pudieran presentar al supervisor de su zona. El *disclaimer* con el que finalizaba el comunicado era “aten EN LAS CALLES Y EN LAS AULAS DEFENDIENDO LA ESCUELA PÚBLICA” (ATEN, 2023). Yendo atrás en el tiempo, en 2016, una nota de la entonces agencia oficial Télam recogía la posición del sindicato ATEN a partir de declaraciones de su Secretaria Adjunta:

“Si es necesario evaluar, hay que evaluar todo el sistema, el papel del Estado, los incumplimientos, las condiciones en las que los estudiantes aprenden y los docentes enseñamos, que no son las mejores (...) no se puede evaluar en igualdad de condiciones a un estudiante de una posición económica acomodada de Barrio Norte que un niño que aprende en las escuelas rurales de nuestra provincia” (Télam, 2016).

En ocasión de Aprender 2021, una nota periodística (*Diario Andino*, 2021) reproducía el comunicado del gremio fechado el 16/11/21, en el que se reafirmaba y argumentaba el rechazo a este tipo de evaluaciones:

“Históricamente las pruebas estandarizadas no nos han aportado resultados útiles, ni a corto ni largo plazo. Tenemos identificados logros y desafíos. Tenemos el relevamiento socio-demográfico de todas las escuelas. Sabemos cómo se aprende en cada una de ellas. Conocemos las necesidades y las comunidades educativas las padecen. (...) Manifestamos el absoluto rechazo a dicho operativo que nada aporta a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se construyen en las escuelas: porque no incluye y no interpe-la. Solo responde a intereses y a objetivos de los que no participamos (...) desde #aten, convocamos a lxs compañerxs a NO realizar dicho operativo. No necesitamos evaluar para saber lo que nos falta tanto material como pedagógica y simbólicamente. Eso ya lo sabemos y por eso exigimos mayor presupuesto para garantizar la igualdad educativa, escuelas seguras y salarios dignos”.

En noviembre de 2022, al realizarse una edición extraordinaria de Aprender en primaria de carácter muestral dispuesta por el CFE, el secretario general de ATEN anticipaba en una nota periodística que el 70% de los docentes involucrados no iba a tomar la evaluación ya que adherían a una protesta impulsada por ATEN contra una *“instancia evaluadora caracterizada estandarizada, que desconoce cuestiones vinculadas a las particularidades regionales y las posibilidades de acceso a las fuentes de conocimiento”* (*La Mañana Neuquén*, 2022). En la misma nota el dirigente afirmaba:

“Nosotros no nos oponemos a la evaluación. (...) Nos oponemos a una forma de evaluación. Se piensa la evaluación para un estudiante que tiene todas las cuestiones resueltas y se toma la misma a un estudiante o a una escuela que está plagada de necesidades. Por eso, nosotros rechazamos este tipo de evaluaciones que claramente tienden a no evaluar los procesos en función a las condiciones en las que se producen. Ni siquiera valoran los esfuerzos que se realizan en condiciones desfavorables para acceder al conocimiento. Por el contrario, trazan una línea que deja afuera un montón de aspectos que tiene que tener la evaluación situada que nosotros defendemos.”

De los discursos analizados se puede establecer que la oposición del sindicato al desarrollo periódico de APRENDER se ancla en una contestación acerca de la utilidad de la información que produce este tipo de evaluaciones, al menos para las escuelas y sus docentes, a quienes la información no les aportaría nada que no sepan; en la objeción al modo en que se evalúa cuestionándose sus instrumentos por su estandarización; en la ausencia de participación de docentes en su diseño y de evaluación de otras instancias del sistema educativo, particularmente su gobierno; y en la denuncia acerca de que no se tiene en cuenta el contexto en el que se producen los aprendizajes y la enseñanza.

En contraposición, encontramos a Padres Organizados Neuquén, un colectivo filial de una red nacional conformada en el contexto de pandemia a partir del reclamo por la apertura de las escuelas. La postura de este actor pareciera a priori alinearse con el sen-

tido y relevancia que el marco normativo federal ya presentado le asigna a esta evaluación, con un énfasis en su condición de obligatorio. La imagen del tweet posteo por este colectivo a raíz de la edición 2023 de APRENDER muestra su demanda de garantizar la realización de la evaluación (Padres Organizados Neuquén, 2023b) en abierta confrontación con el llamado del gremio docente a su no realización.



Sin embargo, hay una diferencia clave: este colectivo considera que APRENDER es una medición de todo el sistema educativo. En cambio, el marco federal plantea toda otra serie de dimensiones a considerar para dar cuenta del estado de la educación. El posteo en Facebook que se reproduce da cuenta de lo señalado, y muestra el valor que le asigna a la medición, un concepto aludido cinco veces en el texto:

“No se puede mejorar lo que no se mide.... ¿Cuántos entienden lo que leen? ¿Cuántos aprendieron matemática? Las evaluaciones nos permiten medir ¿qué pasa en la escuela? ¿cuánto hay que mejorar? APRENDER no mide un chico, un docente, una escuela, MIDE A TODO EL SISTEMA. El propósito de la prueba es medir a todas las escuelas para saber dónde hay que reforzar y así garantizar que aprendan todos. Como familias tenemos la responsabilidad de aportar nuestro granito de arena para saber ¿Cómo estamos? ¿Qué se debe repensar? Sin evaluaciones no se puede conocer el avance o retroceso de lo que se tiene que modificar en la escuela para formar a nuestros estudiantes, para que puedan construirse un futuro mejor” (Padres Organizados Neuquén, 2023a).

Finalmente, la voz del Estado provincial. Más allá de que integra el consenso federal sobre APRENDER, interesa su voz particular respecto de la controversia concreta en el territorio en el que ejerce el gobierno del sistema educativo. Se eligió seguir las declaraciones de un actor particular: el funcionario que tiene a su cargo implementar este dispositivo en la provincia. Al igual que el marco normativo federal, le asigna un lugar central a este dispositivo y a los números que produce. En los discursos, gran parte de la argumentación se centra en refutar las afirmaciones gremiales respecto del carácter descontextualizado de la información de APRENDER. Se busca asimismo posicionar al sindicato en el lugar de un espacio que resiste como hábito, más allá de cualquier explicación que se le brinde:

“El rechazo viene desde los orígenes de Aprender, van variando los argumentos, dijeron que no tienen en cuenta los contextos, los procesos. Pero son argumentos que a lo largo de los años nos encargamos de refutar. Al principio se jugaba con el desconocimiento de cómo era la evaluación, de si eran personalizados, pero los resultados que se brindan

siempre son a nivel provincia, las escuelas tienen accesos a sus resultados y ahí tienen mucho de qué nutrirse para mejorar.” (Gonzales, 2023).

Resultan también relevantes otras cuestiones de su discurso. Por un lado, el énfasis en que los números públicos de APRENDER son clave no sólo para el gobierno sino para “otros ámbitos”, y que representarían prácticamente la única información disponible para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes y los factores que inciden en los mismos. Esto lo posicionaría en una línea similar a la del colectivo Padres Organizados. En efecto, en una nota en el diario provincial La Mañana, se consignaba que el funcionario aludía a APRENDER como “una de las pocas herramientas que tienen desde la estadística y aseguró que también brinda datos del ambiente de cada estudiante, cómo está compuesta su familia, los niveles de estudio alcanzados, informa si hay libros en su casa, computadora y celulares” (Gonzales, 2023). En el mismo artículo el funcionario declaraba que “no son solo resultados de la evaluación, también hay un cuestionario de contexto, no es una prueba aislada como se menciona desde ATEN. Incluso desde otros ámbitos nos piden información en este sentido y es el único elemento que tenemos” y agregaba:

“Creo que los argumentos para estar en contra de esta evaluación quedaron más que desarticulados. Sabemos que a veces la oposición va por otro lado, pero nos apena que se enfoque así porque a nivel país es un tema más que superado hace años y acá seguimos con un debate atrasado.” (Gonzales, 2023)

En 2022, el mismo funcionario enfatizaba la situación diferencial por sector de gestión, con énfasis en las resistencias en el sector estatal (*Tu Noticia Diario Online*, 2022), que puede interpretarse como una búsqueda de responsabilizar a ATEN, ya que los docentes del sector de gestión privada suelen nuclearse en otro sindicato. En otra nota del mismo año, a la vez que manifestaba su satisfacción porque en dicha oportunidad se había incrementado la cantidad de escuelas participantes y se registraba “una diferencia en cuanto a las intenciones de recibir el dispositivo en las aulas”, señalaba la persistencia de oposiciones, aunque sin confrontar directamente con el gremio: “el caso más significativo fue donde una docente no permitió que se evaluara a su curso. El 40 % que no participó, se dieron por motivos diversos” (Larrat, 2022). En otro medio para la misma época afirmaba que “en las escuelas públicas observamos mayor resistencia a este tipo de evaluaciones” (*Tu Noticia Diario Online*, 2022). En 2018, en una columna de opinión, declaraba que “al igual que los últimos dos años, la provincia del Neuquén ha recibido la noticia de un nuevo rechazo a la evaluación Aprender materializado a través de una medida de fuerza, todo esto enmarcado en la defensa de la educación pública” (Heffesse, 2018). Esta alusión irónica a la cuestión de la defensa de la educación pública esgrimida por ATEN será abordada en la discusión.

Análisis y discusión

Para profundizar en el posicionamiento de los actores vis à vis de APRENDER, se recurre al *frame analysis* para examinar algunos esquemas interpretativos que guían su acción (Goffman, 2006) y a visibilizar algunas operaciones de *framing* (Entman, 1993). En las declaraciones sindicales sobresale la idea de que existe un “nosotros” que ya conoce la realidad, que lidia con ella cotidianamente, que defiende una educación pública, frente a un “ellos” externo, desinformado, que trata a todos por igual y que no acompaña como debiera a ese “nosotros” que ya sabe lo que hay que hacer. Una marca de la construcción de este enfrentamiento se puede rastrear en el énfasis que se pone en señalar la imposi-

bilidad de conmensurar realidades diferentes, apelando al contraste entre dos imágenes: el estudiante acomodado “de Barrio Norte” y el estudiante de una escuela rural, que son diferentes y no debieran ser medidos por la misma vara (Télam, 2016). Ese “nosotros” pareciera dejar afuera a la ciudadanía, siendo que uno de los propósitos marcados por la LEN es que la política de evaluación ofrezca información a la sociedad en el marco de la transparencia de la gestión educativa, con recaudos para garantizar el anonimato de resultados nominales de estudiantes y escuelas. En contraste, la aparición de un colectivo como Padres Organizados da cuenta que habría una parte de la ciudadanía que busca tener voz en esta controversia. La imagen del termómetro a la que recurren en las redes y que se reproduce a continuación, la utilización reiterada de “cuánto” ya sea como pronombre interrogativo o como adverbio interrogativo en los posteos analizados en redes sociales, la repetición de términos asociados a mensurar, pone en escena una operación de *framing* que busca enfatizar la relevancia y necesidad de contar con mediciones como paso ineludible en todo proceso de mejora; pero también que estas mediciones serían la única forma de poder conocer o representar el estado de la educación.



Fuente: Padres Organizados Neuquén (2023a)

En cierto modo, la posición de este actor puede asimilarse a la postura descrita por Daniel (2016) como metrológica o realista, que considera al objeto a medir como algo preexistente e independiente del instrumento de observación. Sin embargo, a la vez que estos números públicos ofrecen un lenguaje común para la discusión (Daniel, 2016) son también el resultado de negociaciones y convenciones acerca de qué medir y cómo medirlo (Camargo y Daniel, 2021).

Este *frame* aparece también en la voz del Estado provincial. En cuanto a este último actor, una operación de *framing* que realiza es elegir el adjetivo “atrasado” para caracterizar el debate propuesto por el sindicato (Gonzales, 2023), que en el contexto de todos los discursos analizados deriva en un deslizamiento indirecto de la adjetivación del debate hacia la adjetivación del actor. Habría un espacio que “atrassa” -el gremio- y que posiciona a la provincia en una situación a contramano del resto del país.

Gorostiaga (2020) sostiene que los dispositivos afianzados en la América Latina de medición de la calidad a partir del rendimiento de los estudiantes pueden ser comprendidos como parte de un avance hacia regímenes de regulación postburocráticos, en donde el Estado no se retira de la escena pero reconfigura sus funciones; más que proveer directamente bienes y servicios, se espera que fortalezca su papel como regulador, evaluador y distribuidor de incentivos (Verger y Curran, 2014). Sin embargo, Gorostiaga (2020) advierte que existen diferentes posicionamientos en torno a la función de los dispositivos

de medición de la calidad a partir del rendimiento de los estudiantes, que oscilan entre ubicarlos como parte de una rendición de cuentas que no contempla los contextos escolares basada en una lógica de premios y castigos; y otro enfoque que los concibe como una fuente de información que puede orientar la mejora del sistema y una asignación de recursos pro-igualdad. Esto se traduce en dos tendencias: países con evaluaciones denominadas de altas consecuencias o *high stakes*, que se utilizan para asignar incentivos y/o para clasificar instituciones con derivaciones concretas para las escuelas; y países con evaluaciones de bajas consecuencias o *low stakes*, que tienen por función central informar procesos de decisión. Como en Argentina.

Pero mirar las evaluaciones desde esta óptica funcional obvia que en ambos casos se produce información que trasciende el ámbito de los sistemas educativos: el tratamiento mediático de los resultados de logros de aprendizaje implica en sí mismo una consecuencia. Como lo señala Daniel (2013) al referirse a los números públicos, *“su permanencia en la esfera pública -tanto para que adquieran una “vida propia” con impacto en la sociedad- se vincula también al hecho de que los números públicos son ensamblados en los discursos de ciertas figuras valoradas o reconocidas socialmente como voces autorizadas...”* (Daniel, 2013:271). Granovsky (2003) sostiene además que, sobredimensionada originalmente por los propios ministerios de educación, la evaluación de aprendizajes logró ascender *“en el ranking de la agenda pública hasta paragonarse con la mismísima política educativa”* convirtiéndose en un fetiche, en una imagen que reemplaza al objeto (Granovsky, 2003:99).

Para entender el porqué del lugar preponderante de APRENDER en la política educativa argentina, pero también el porqué de su rechazo por algunos actores -como el del gremio en Neuquén-, puede apelarse a la propia lógica de los procesos de cuantificación. Espeland y Stevens (1998) plantean que, en gran parte, la cuantificación se puede entender como conmensuración porque la cuantificación crea mayoritariamente relaciones entre diferentes entidades a través de una métrica común. Por conmensuración aluden al proceso mediante el cual se transforma cualidades en cantidades, diferencias en magnitudes, y resulta una forma de reducir y simplificar información dispar en números que se pueden comparar fácilmente. Esto permite a las personas captar, representar y comparar diferencias rápidamente. Una virtud de la conmensuración, señalan, es que ofrece formas estandarizadas de construir *proxys* para cualidades inciertas y elusivas; y que cambia los términos de las conversaciones, de cómo se valora y cómo se trata lo valorado, de allí que para estos autores conmensurar sea inherentemente simbólico, interpretativo y político. En tal sentido, se podría afirmar que APRENDER, como número público, configura una representación social acerca del estado de la educación.

En el esquema interpretativo del gremio, el carácter situado de la enseñanza y los aprendizajes no admite comparaciones. La contestación de la legitimidad y utilidad de estos números públicos deriva en la contestación del proceso de cuantificación. En sus discursos, parece no haber más que aula y escuelas individuales, que por momentos parecen considerarse como parte del Estado -y de allí que se reclame justamente por mayor presupuesto, infraestructuras seguras y mejores salarios- pero en otras instancias, parecen estar por fuera del mismo, y por ende no deben porqué ser examinados por el propio Estado. Sin embargo, y desde una perspectiva de derechos, el Estado es el garante del derecho a la educación, por lo que es responsable de arbitrar los medios para efectivizarlo (Scioscioli, 2014:14) pero también de monitorear su cumplimiento a través de mediciones (Tomasevski, 2004:343) para lo que se requiere contar con datos fiables ya que la falta de los mismos *“socava la capacidad de los Estados y otros organismos para abordar*

eficazmente las desigualdades, e incluso puede reforzarlas” (Naciones Unidas, 2023:6).

El derecho a la educación es un concepto declamado en acuerdos internacionales y en textos constitucionales, pero no siempre operacionalizado cabalmente, lo que se aplica al caso argentino (Ruiz, 2021). Los principios, propósitos y metas establecidos en la LEN no se acompañan en todos los casos de políticas formalizadas para su consecución (Ruiz y Scioscioli, 2018). Asimismo, no necesariamente existe un andamiaje integral de indicadores que permitan su seguimiento en el sentido integral planteado por Tomasevski (2004). Sin embargo, en el caso que nos ocupa estamos en presencia de elementos formalizados: a nivel federal se han definido un conjunto de contenidos a aprender y de capacidades a ser desarrolladas por los estudiantes, representado por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Son el hilo transversal que orienta los 24 diseños curriculares jurisdiccionales y permiten hablar de un piso mínimo y común a ser garantizado en Argentina: representan lo que se consensuó como lo común de la educación a garantizar. Y la herramienta elegida federalmente para verificar que esos aprendizajes se garantizan es APRENDER.

Es cierto que con el tiempo ha quedado limitada a las áreas de Lengua y Matemática. Si bien son nodales, dejan por fuera de la evaluación un conjunto de otros contenidos y capacidades que también son centrales desde la perspectiva del derecho a la educación como derecho humano (Naciones Unidas, 2014, 2023). Aún asumiendo esta mirada estrecha, APRENDER constituiría una fuente relevante de números públicos sobre el cumplimiento de una dimensión del derecho a la educación que es la de verificar el desarrollo de capacidades matemáticas y la lecto comprensión. Por ello, resulta en cierta medida paradójica la posición de ATEN que conlleva que, en nombre de la defensa de la educación pública, se prive al Estado y a la sociedad de números públicos del sector de gestión estatal, que son tanto una tecnología de gobierno como una oportunidad de contestación del orden a través de la movilización colectiva (Demortain, 2019), en este caso en pos del derecho a la educación. Esto es algo que aparece esbozado irónicamente en el discurso provincial al criticarse el posicionamiento de ATEN. Sin embargo, es también cierto que la debilidad que se trasluce en su discurso respecto de asegurar la implementación de APRENDER en las escuelas estatales, reafirmada por los bajos niveles de cobertura, lo termina colocando en una posición similar a la esgrimida por momentos por el gremio, en donde las escuelas parecieran estar en un lugar más allá del Estado; y éste tener poco margen de acción para monitorear el cumplimiento del derecho a la educación.

Otro aspecto a señalar, respecto del discurso del gremio, es que al enfocarse exclusivamente en la crítica a la medición de los desempeños estudiantiles, elige ignorar otros números públicos que también produce el dispositivo y que son aquellos que permiten visibilizar, por ejemplo, cuestiones que hacen a la experiencia educativa de los estudiantes que surgen de los cuestionarios complementarios. No obstante, resulta relevante su reclamo respecto de la ausencia de una evaluación enfocada en las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque también es cierto que hay información sobre algunas dimensiones de estos aspectos que también es relevada por APRENDER.

Lo presentado aquí buscó ofrecer un modo de acercamiento a la descripción de una acción situada, una oportunidad para dar cuenta de la pluralidad de perspectivas sobre un mismo artefacto que entrañan marcos cognitivos y normativos diferentes con su universo de categorías y criterios fundantes (Nardacchione y Pereyra, 2022), pero que desbordan a la propia acción situada -el desarrollo del dispositivo en Neuquén- para

trascender hacia la propia concepción del derecho a la educación. Al mismo tiempo, el lugar protagónico del dispositivo Aprender en la normativa federal y en la experiencia de varios de los actores habilita a pensar si este dispositivo no puede ser concebido, desde la perspectiva latouriana, como actor en sí mismo, un mediador que traduce, recrea, modifica y conforma el significado de la educación (Latour, 2000, 2014).

Bibliografía

- ATEN (30/08/2023) Sobre Dispositivo Aprender 2023. ATEN. Disponible en: <https://aten.org.ar/2023/08/30/sobre-dispositivo-aprender-2023/>
- Camargo, A. de P.R. y Daniel, C. (2021) "Os estudos sociais da quantificação e suas implicações na sociologia", *Sociologias*, 23(56), pp. 42–81. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/15174522-109768>
- Congreso de la Nación Argentina (2006) *Ley de Educación Nacional No 26.206*.
- Consejo Federal de Educación (2023) *Resolución CFE No 445/23*. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_445-23.pdf
- Daniel, C. (2013) *Números públicos: Las estadísticas en Argentina (1990-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Daniel, C. (2016) "La sociología de las estadísticas: aportes y enfoques recientes", *Contenido. Cultura y Ciencias Sociales*, (7), pp. 72–94. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45805/CONICET_Digital_Nro.0e479cfd-e217-4657-bd7b-dec3f9f2a285_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Demortain, D. (2019) "Los juegos políticos del cálculo. Hacia una sociología de la cuantificación en la gobernanza", *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13(4), pp. 991–1008. Disponible en: <https://doi.org/10.3917/rac.045.0991>
- Desrosières, A. (1996) "Reflejar o instituir: la invención de los indicadores estadísticos" Comunicación presentada a las Jornadas "Los indicadores sociopolíticos hoy", organizadas por el Observatorio Interregional de lo Político y por la Asociación Francesa de Ciencia Política, París, del 17 al 19 de enero de 1996.
- Desrosières, A. (2004) *La política de los grandes números. Historia de la razón estadística*. Barcelona: Melusina.
- *Diario Andino* (1/12/2021) ATEN en contra de las pruebas de desempeño "Aprender". Disponible en: <https://www.diarioandino.com.ar/noticias/2021/12/01/220956-aten-en-contra-de-las-pruebas-de-desempeno-aprender>
- *Diario Río Negro* (2/09/2019) Polémica por la legalidad del operativo Aprender en Neuquén. Disponible en: <https://www.rionegro.com.ar/polemica-por-la-legalidad-del-operativo-aprender-en-neuquen-1094372>
- Entman, R.M. (1993) "Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm", *Journal of Communication*, 43(4), pp. 51–58. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Espeland, W.N. y Stevens, M.L. (1998) "Commensuration as a Social Process", *Annual Review of Sociology*, 24, pp. 313–343. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/223484>
- Goffman, E. (2006) *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas - Siglo XXI editores.
- Gonzales, G. (22/09/2023) El 64% de las escuelas convocadas en Neuquén hizo la prueba Aprender. *La Mañana Neuquén*. Disponible en: <https://www.lmneuquen.com/neuquen/el-64-las-escuelas-convocadas-neuquen-hizo-la-prueba-aprender-n1058391>
- Gorostiaga, J.M. (2020) "¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018", *Educar em Revista*, 36. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/141003/CONICET_Digital_

- Nro.76c4c3e7-25ed-4df4-8e99-775e7f9c1d0d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Granovsky, M. (2003) “La evaluación como fetiche”, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, pp. 97–110.
 - Heffesse, G. (16/10/2018) Contradicciones. *Diario Río Negro*. Disponible en: <https://www.rionegro.com.ar/contradicciones-CM5853501>
 - Heras Monner Sans, A.I. (2011) “Pensar la autonomía. Dispositivos y mecanismos en proyectos de auto-gestión”, *Intersecciones en Comunicación*, 1(5), pp. 31–64. Disponible en: <https://ojsintcom.unicen.edu.ar/index.php/ojs/article/view/93/284>
 - *La Mañana Neuquén* (25/10/2017) ATEN hace paro y rechaza la evaluación Aprender. Disponible en: <https://www.lmneuquen.com/aten-hace-paro-y-rechaza-la-evaluacion-aprender-n568859>
 - *La Mañana Neuquén* (23/11/2022) Pruebas Aprender: el 70% de los docentes no las toman en Neuquén. Disponible en: <https://www.lmneuquen.com/neuquen/pruebas-aprender-el-70-los-docentes-no-las-toman-neuquen-n969676>
 - Lapassade, G. (1977) *Autogestión pedagógica: ¿la educación en libertad?*. Barcelona: Gedisa.
 - Larrat, D. (27/11/2022) Las escuelas privadas tuvieron mayor participación en las pruebas “Aprender”. *Minuto Neuquén*. Disponible en: <https://www.minutoneuquen.com/neuquen/2022/11/27/las-escuelas-privadas-tuvieron-mayor-participacion-en-las-pruebas-aprender-323976.html>
 - Latour, B. (2000) “The Berlin Key or How to do Words with Things” en *Matter, materiality and modern culture*. Graves-Brown (Ed.) Londres: Routledge, pp. 10–21.
 - Latour, B. (2014) *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris: La découverte
 - Ministerio de Educación, Argentina (2023) *Aprender 2022 Secundaria. Informe nacional de resultados Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*. Argentina: Secretaría de Evaluación e Información Educativa - Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/09/informe_final_aprender_secundario_2022_1.pdf
 - Naciones Unidas (2014) *Evaluación del logro educativo de los estudiantes y de la aplicación del derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh*. 26o período ordinario de sesiones del Consejo de Derechos Humanos: Informes A/HRC/26/27. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, p. 24. Disponible en: <http://undocs.org/es/A/HRC/26/27>
 - Naciones Unidas (2023) *Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed*. 53o período ordinario de sesiones del Consejo de Derechos Humanos: Informes A/HRC/53/27. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, p. 24. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5327-securing-right-education-advances-and-critical-challenges>
 - Nardacchione, G. y Pereyra, S. (2022) “Más acá de la interpretación. Aportes del pragmatismo para las ciencias sociales”, *Luz de giro. Nuevas reflexiones sobre filosofía y métodos de las ciencias sociales*. UNGS, pp. 61–97. Disponible en: <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/1058>
 - *Noticias NQN* (18/10/2018) El gremio ATEN para por 24 horas contra el “Operativo Aprender”. Disponible en: <https://www.noticiasnqn.com.ar/noticias/2018/10/18/135880-el-gremio-aten-para-por-24-horas-contra-el-operativo-aprender>
 - Padres Organizados Neuquén (2023a) No se puede mejorar lo que no se mide... Disponible en: [https://www.facebook.com/padresorganizadosneuquen/posts/pfbid0dojy8GXRf3hizrERpRwwKm52PzJ9dAuF6dsdVzg4H7S9TSUV5vewWU1u6AZime2v?__cft__\[0\]=AZVemR2eCrtKSvqrhXbJj35ZBzGpSQUfPYkUME8iqHYGpQLt45fNIAL5SKFY6xcXAWr834IBOuP399Z8q9qDB3Py1SikIjQyFwTyrFtLCWs7cB22tT56K92ldGcAOUmFR-5cSQfIOgVODfiv3yDR8CvXlg4NMgRbZ0ozvUjB816HrYFrAXlfs-SVkpVin98-79ZIRMzsjrebwKTjHSUaiK-l&__tn__=%2CO*F](https://www.facebook.com/padresorganizadosneuquen/posts/pfbid0dojy8GXRf3hizrERpRwwKm52PzJ9dAuF6dsdVzg4H7S9TSUV5vewWU1u6AZime2v?__cft__[0]=AZVemR2eCrtKSvqrhXbJj35ZBzGpSQUfPYkUME8iqHYGpQLt45fNIAL5SKFY6xcXAWr834IBOuP399Z8q9qDB3Py1SikIjQyFwTyrFtLCWs7cB22tT56K92ldGcAOUmFR-5cSQfIOgVODfiv3yDR8CvXlg4NMgRbZ0ozvUjB816HrYFrAXlfs-SVkpVin98-79ZIRMzsjrebwKTjHSUaiK-l&__tn__=%2CO*F)
 - Padres Organizados Neuquén (2023b) Pruebas Aprender 2023. Disponible en: <https://twitter.com/padresorgnqn/status/1701975530780655943>

- Ruiz, G.R. (2021) "El derecho a la educación: Definiciones constitucionales comparadas en América del Sur", *Revista Española de Educación Comparada*, (39), pp. 61–80. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29247>
- Ruiz, G.R. y Scioscioli, S. (2018) "El derecho a la educación: dificultades en las definiciones normativas y de contenido en la legislación argentina", *Revista Española de Derecho Constitucional*, (114), pp. 105–130. Disponible en: <https://doi.org/10.18042/cepc/redc114.04>
- Scioscioli, S. (2014) "The right to education as a fundamental right and its reaches in international human rights law", *Journal of Supranational Policies of Education* (2), pp. 1-19. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/jospoe2014.2.001>
- *Télam* (14/10/2016) Un gremio docente de Neuquén rechazará con un paro la evaluación nacional "Aprender 2016". Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/201610/166950-evaluacion-aprender-neuquen-gremio-docente-paro.html>
- Tomasevski, K. (2004) "Indicadores del derecho a la educación", *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40(2), pp. 341–388. Disponible en: <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/6e89c31e-aef3-49a8-b33e-87004902e7eb>
- *Tu Noticia Diario Online* (25/11/2022) Pruebas Aprender: Hubo mayor participación de las escuelas privadas. Disponible en: <https://www.tunoticia.com.ar/pruebas-aprender-hubo-mayor-participacion-de-las-escuelas-privadas/>
- Verger, A. y Curran, M. (2014) "New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting", *Critical Studies in Education*, 55(3), pp. 253–271. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

Notas

- ¹ Salvo situaciones o años particulares.
- ² Otras áreas han sido anteriormente evaluadas de modo muestral o censal; pero la tendencia ha sido enfocar en Lengua y Matemática
- ³ En la modalidad técnico profesional se evalúa a las/os estudiantes del penúltimo año, ya que tiene un año más de escolaridad
- ⁴ Resolución CFE N°445/23
- ⁵ Desde diciembre 2023, el Ministerio de Educación nacional es una Secretaría en la órbita del Ministerio de Capital Humano.



* Stella Escandell es Licenciada en Ciencia Política y Magíster en Administración Pública, Universidad de Buenos Aires; egresada del Programa Regional de Formación en Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas de IIPE-UNESCO sede regional Buenos Aires; actualmente realiza el Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. E-mail: sescandell@unsam.edu.ar

Eran dos mundos el curso: nosotros y ellos. Experiencias formativas de jóvenes futbolistas pensionados de un Club de Córdoba (Argentina)

*There were two worlds in the classroom: us and them.
Formative experiences of young retired footballers from a Club in Córdoba (Argentina)*

MARIANO PUSETTO*

Universidad Nacional de Córdoba

ANA RAPI**

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

En este artículo nos proponemos analizar las experiencias formativas en el entramado escolar que construyen jóvenes futbolistas que habitan en la pensión de un Club. Si bien ambas instituciones, la escuela y el club, participan en la formación de sus experiencias, aquí nos adentraremos a mirar aquellas que se producen en la escuela y en donde se marca una distinción entre los estudiantes jugadores de fútbol y aquellos otros estudiantes no deportistas. De modo particular nos interesa profundizar en la sociabilidad que construyen estos jugadores en el espacio escolar ya que allí es posible percibir otros márgenes de acción que se encuentran vedados en el resto de su vida cotidiana producto de su institucionalización dentro del Club. Este trabajo se sustenta desde un enfoque socioantropológico y construye su análisis a partir de entrevistas a jóvenes futbolistas, estudiantes no deportistas y trabajadoras de la escuela, así como también a partir de registros de observación en el espacio escolar.

Palabras clave: Experiencias formativas - Juventudes - Fútbol - Escuela

Abstract:

In this article, we aim to analyze the formative experiences within the school framework of young football players living in a Club's dormitory. Although both institutions, the school and the club, participate in shaping their experiences, we will focus on those that occur in the school, where a distinction is made between student football players and other non-athlete students. In particular, we are interested in deepening the sociability that these players build in the school environment, as it is possible to perceive other margins of action that are restricted in the rest of their daily lives due to their institutionalization within the Club. This work is grounded in a socio-anthropological approach and builds its analysis through interviews with young football players, non-athlete students, and school staff, as well as observations recorded in the school environment.

Keywords: Formative Experiences - Youth - Football - School

Recibido el 6 de abril de 2024 | Aceptado el 10 de junio de 2024

Cita recomendada: Pusetto, M. y Rapi, A. (2024), "Eran dos mundos el curso: nosotros y ellos. Experiencias formativas de jóvenes futbolistas pensionados de un Club de Córdoba (Argentina)", en *Propuesta Educativa*, 33(61), pp 83 - 96.

Artículos

Jóvenes investigadores

83

Introducción

En el marco de una investigación en curso¹, buscamos analizar las experiencias formativas de jóvenes futbolistas que habitan en la pensión de un club, atendiendo la particularidad del vínculo entre la escuela y el fútbol. El vínculo entre deporte y educación ha comenzado a problematizarse en incipientes trabajos que dan cuenta de un lazo marcado por una tensión central: la dificultad de llevar adelante la “doble carrera”.

Algunas investigaciones internacionales, principalmente centradas en Brasil, abordan este cruce (Marques y Samulski, 2009; Silva de Melo, *et al.* 2016; Rigo, Da Silva y Rial 2018). En ellas observamos que los tiempos que los deportistas le otorgan al fútbol, la alta exigencia en los entrenamientos y el paso de un club a otro² que realizan muchos jugadores durante su formación (algo común en las trayectorias de los jugadores que habitan las pensiones de los clubes), son las principales dificultades para continuar con su escolarización.

En el contexto local, el trabajo de Ladizesky (2012) fue uno de los primeros antecedentes que puso la mirada en el cruce entre lo escolar y lo deportivo, advirtiendo sobre las tensiones y conflictos entre “el mundo del fútbol” y “el mundo de la escuela”. Para la autora, en un marco de incertidumbre sobre sus carreras como futbolistas, la escuela es percibida con interés y se torna además necesaria “por si el fútbol no funciona”, pero al mismo tiempo, en este contexto de presiones y exigencias, también es percibida como un factor de riesgo por “quedar libre”, es decir, ser excluido del club (Ladizesky, 2012).

Para profundizar una de las aristas de este vínculo, en este artículo nos proponemos analizar las experiencias que construyen los jóvenes futbolistas dentro del entramado escolar. Si bien ambas instituciones, la escuela y el Club, participan en la formación de sus experiencias, aquí nos adentraremos a mirar aquellas que se producen en la escuela y en donde se marca una distinción entre los estudiantes jugadores de fútbol y aquellos otros estudiantes no deportistas. Para ello, haremos foco en una de las dimensiones de la experiencia escolar (Rockwell, 1995): “la estructura de la experiencia escolar”, y puntualmente, dentro de ella, tomaremos “la selectividad y la agrupación escolar”, “los tiempos escolares” y “las formas de participación”.

En relación al abordaje teórico-metodológico, nos valdremos del trabajo de campo realizado en una de las instituciones educativas a la que asisten los jugadores. El Club³ envía a los jóvenes que habitan en la pensión⁴ a dos escuelas secundarias públicas de la provincia de Córdoba (IPEM) y también a una escuela PIT (Programa de Inclusión para la Terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años) cuya sede se encuentra alojada dentro del edificio de la escuela a la cual asistimos. Asimismo, ofrece para los jugadores mayores de 18 años la posibilidad de finalizar sus estudios en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA). Todas estas instituciones se encuentran ubicadas en la ciudad de Córdoba. Puntualmente haremos foco en la escuela pública Enrique Barros en donde hicimos observaciones y entrevistas con estudiantes, jugadores y no jugadores, así como también con profesoras, preceptoras, y personal directivo de dicha institución. En este trabajo se utilizarán fragmentos de entrevistas, una encuesta y registros de campo que permitan reconstruir parte del objetivo aquí propuesto.

Por último, este artículo se organiza en dos apartados centrales. El primero busca dar cuenta de las experiencias formativas de los jugadores atendiendo las formas en la que estos jóvenes se encuentran con -y en- la escuela. El segundo apartado intenta profundi-

zar en los diversos aspectos de la sociabilidad, atendiendo el vínculo entre los estudiantes jugadores del Club y los estudiantes no deportistas.

Las experiencias formativas

Tomando como referencia el trabajo de Elena Achilli (1996), en este artículo entendemos a las experiencias formativas como un conjunto de prácticas y relaciones que se producen principalmente en el espacio escolar (pero sin reducirlo a él) y los sentidos que adquieren para los jugadores las apropiaciones (y resistencias) que se dan dentro del marco de sociabilidad que la escuela posibilita. Esta conceptualización atiende las prácticas materiales en las que participan los sujetos, los procesos de significación que van construyendo, y los límites y posibilidades que el ámbito escolar presenta como contexto.

En continuidad a esta manera de comprender las experiencias formativas, y en diálogo a lo que nos propone Elise Rockwell (1995), recuperamos parte de la dimensión estructural de la experiencias escolar. Desde allí, entonces, nos interesa profundizar en: “la selectividad y la agrupación escolar”, advirtiendo los fuertes vínculos que construyen los jugadores entre sí y las divisiones y disputas con otros compañeros no deportistas. “Los tiempos escolares”, más específicamente en cómo los tiempos de la escuela se tensionan continuamente con los tiempos del fútbol. Y, de manera incipiente, nos interesa abordar “las formas de participación”, haciendo foco en el vínculo que los jugadores construyen con algunas docentes.

Aunque en este artículo ponemos el foco en las tramas de relaciones dentro de la escuela, no perdemos de vista que las experiencias escolares se entrelazan con las que se construyen en el contexto deportivo, y en ese “entre” institucional es donde se producen las experiencias formativas de los jugadores de fútbol pensionados. Es de suma importancia entender que las experiencias singulares que puedan emerger en el espacio escolar tienen que ver con lo que ocurre en la vida cotidiana de los jugadores en el Centro de Formación y en el predio deportivo, es decir, en la totalidad de los espacios del Club por los cuales transitan. De acuerdo a diversos comentarios que hemos escuchado durante el trabajo de campo, los jugadores están acostumbrados a *ser mirados cotidianamente*, algo que va regulando su comportamiento, incluso hasta sus posibilidades del habla⁶. En continuidad a esto, el trabajo de Débora Majul (2021) desarrolla la construcción de subjetividades de jóvenes futbolistas y, al igual que Natalia Lascialandare (2020), ponen especial atención a la influencia que tienen las pensiones de los clubes de fútbol en sus experiencias.

Las trayectorias educativas de estos jóvenes deportistas están marcadas por una determinación superior que tiene que ver con *el sueño de ser futbolistas*. Irse de su hogar familiar para vivir en la pensión de un club implica un giro en sus trayectorias que se produce, en la mayoría de estos jugadores, entre los doce y los quince años de edad. En ese viraje también se genera una nueva manera de concebir al deporte, tal como lo plantea Bernardo⁷ en el siguiente fragmento de entrevista:

Siempre de chiquito fui así, muy profesional, de siempre querer jugar al fútbol. Pero en el momento de venir hasta acá, o sea cuando vos te vas de tu casa para venir acá, es el momento que decís: voy para ser jugador de fútbol. Ahí en ese momento es el que decidí, o sea, o me quedo acá y estudio, o voy allá para ser jugador. Y nada, creo que en ese mo-

mento uno decide qué es lo que quiere para su vida. (Bernardo, comunicación personal, abril 2022)

Como podemos ver, quedarse en el hogar familiar sería una opción para darle prioridad al estudio, mientras que irse supone entregársela al fútbol. Allí, entonces, un quiebre que se repite en la gran mayoría de los jugadores pensionados, el cual supone que las experiencias educativas que se producen en la escuela tienen una marca que las antecede: las acciones en torno al fútbol están siempre por encima de la escolarización.

En una encuesta⁸ realizada a la totalidad de los jugadores pensionados encontramos que el 43% considera a la escuela como un obstáculo total o parcial para su desarrollo deportivo. Y ante la pregunta sobre las cosas que creen que debería hacer la escuela para acompañarlos en su desarrollo como futbolista aparecen respuestas tales como: *entender a veces situaciones específicas del jugador de pensión; dar más cantidad de faltas para viajar; comprender nuestro cansancio.* La ausencia de una normativa que contemple estas trayectorias genera una diversidad de situaciones que colisionan el mundo del fútbol con el mundo de la escuela, y que, como dijimos, es el deporte quien va a primar en las decisiones de los jugadores.

Sus actividades como deportistas de alto rendimiento implican una rutina de entrenamiento que no se organiza en función de la escolarización, sino que, por el contrario, el fútbol subyuga a la escuela de acuerdo a sus propias necesidades. De esta forma, además de las faltas debido a entrenamientos en doble turno o por viajes para jugar un partido, también entra en tensión el cansancio con el que los jugadores se presentan en el aula. En ese mismo sentido, el trabajo de Murzi, Herbella y Sustas (2020) da cuenta de que la educación es dispar entre los jugadores de fútbol y que la influencia familiar, así como también la manera en que cada club apoya y se ocupa de este proceso, es la clave para la continuidad, finalización o interrupción de sus trayectos escolares.

Sobre estas tensiones entre la escuela y el Club nos comenta Gabriela⁹, la vicedirectora de la escuela:

(...) acá hay que hacer como una reeducación general, porque los chicos son alumnos que estudian y trabajan, porque el fútbol es un trabajo. Ellos se levantan todos los días a una determinada hora, desayunan un determinado desayuno nutricional que tiene que responder a ese cuerpo. Hacen un entrenamiento, terminan el entrenamiento y pasan a la escuela, entonces el chico es un chico que trabaja y estudia. Hay que capacitar a la comunidad para compartir espacios con chicos que trabajan y estudian. Porque esta comunidad lo que hace es mirarlo de afuera, como que ellos son una cosa y nosotros otra (...)

Mariano: Cuando decís la comunidad, a quiénes incluí.

Gabriela: Los chicos de la escuela y algunos profes. Algunos profes todavía hacen la división. Hay que tratar que esa división no sea una división con una línea tan gruesa, que sea una división más finita, porque al fin y al cabo todos venimos a estudiar. (...) Entonces esa simbiosis se tiene que dar sí o sí, no importa si el chico viene de otra provincia o del Club, ¿entendés? Pero bueno, hay que hacer un proyecto de integración, entre los mismos chicos para que no se vea la diferencia, o que por lo menos la diferencia no sea una barrera de trabajo y hay que, junto con los profes, que los profes entiendan que a lo mejor no todos los alumnos tienen el mismo trayecto. ¿Por qué? porque nosotros este año hemos tenido un alumno que estaba para el Mundial digamos, para la selección argentina de

juveniles. Ese chico nunca se lo contempló, entendés, la escuela lo abandonó. Yo siento que la escuela lo abandonó. Se le puso las faltas, se lo mató, como si se lo castigara. Ese chico no hay que castigarlo, ese chico hay que hacer un proyecto de trabajo con él (...), no está en la misma condición que los otros chicos, pero debe tener las mismas oportunidades que el resto porque él tiene su recorrido diferente. Ese chico va para la selección y nosotros lo matamos. (Gabriela, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023)

El largo fragmento de entrevista nos muestra una serie de tensiones que ocurren en la cotidianidad de la escuela: docentes que marcan diferencias con los estudiantes deportistas; divisiones entre compañeros; una preceptora que no contempla el carácter de excepcionalidad en las ausencias de un jugador por participar de un torneo internacional, entre muchas otras. Todas estas tensiones son disputas entre “el mundo del fútbol” y “el mundo de la escuela”, pero son los sujetos concretos quienes las gestionan, las resisten, las sufren o las evaden. Como podemos ver, entonces, las experiencias educativas de los jugadores van a estar atravesadas por las maneras singulares en que cada uno de ellos, cada docente, directivos u otros estudiantes, tramita la escolarización.

En nuestro trabajo de observación pudimos ver que la presencia de los jugadores irrumpe en el espacio escolar de manera significativa. Dicha irrupción produce algún contraste a la parcial homogeneidad que se presenta en esta escuela en cuanto a los sectores sociales a los cuales pertenecen la mayoría de sus estudiantes. Aquí, las y los estudiantes que no son jugadores, son en su mayoría nacidos en Córdoba Capital y provienen de los barrios populares aledaños a la institución. Como nos cuenta Anahí¹⁰, profesora de Lengua con más de veinte años en la escuela, es importante trabajar *el tema de la identidad*, porque existen rivalidades históricas entre estos barrios:

(...) Porque se produce..., dentro de las aulas, bueno, hay todas estas distintas extracciones y hoy en día el barrio es como muy fuerte para cada una de estas zonas ¿no? Hay diferencias y por ahí enfrentamiento entre barrios, o sea hay como picas históricas. (Anahí, comunicación personal, octubre 2022)

Entre las y los estudiantes que residen en estos barrios, podemos encontrar una serie de características comunes: consumos culturales, espacios de socialización por fuera de la escuela, así como también marcaciones fenotípicas tales como el color marrón de la piel, cabello y ojos oscuros. Asimismo, casi en su totalidad viste la remera blanca de la escuela que oficia de uniforme escolar.

En cambio, los alumnos jugadores de fútbol se destacan, en primer lugar, por sus texturas físicas, con alturas que en su mayoría superan el metro ochenta y un desarrollo muscular voluminoso, propio de rutinas exigentes de trabajo físico, complementado con planes de alimentación con el objetivo del crecimiento de la masa muscular. También se asimilan por sus cortes de cabello que, en su mayoría, tiene como modelo algún jugador profesional de fútbol. Se diferencian con frecuencia por sus vestimentas, ya que la mayoría de las veces no tienen la remera blanca de la escuela, sino que usan ropa deportiva que les provee el Club¹¹, acompañado por zapatillas del mismo estilo. Se trata de alumnos nacidos en diferentes lugares del país, con predominancia de la zona de la Pampa húmeda, y si bien en los jugadores hay una mayor heterogeneidad con respecto a la posición socioeconómica de sus familias, un número importante de ellos proviene de sectores medios y altos. Asimismo, también se diferencian del resto del estudiantado en cuestiones fenotípicas: tez blanca, ojos claros y cabello rubio.

En relación al comportamiento grupal, los jugadores del Club se suelen mover en conjunto en los espacios comunes de la escuela, compartiendo los recreos y momentos de distensión. Hacia el interior de las aulas, se sientan en grupo, ocupando bancos individuales uno al lado del otro y suelen socializar e interactuar en complicidad entre sí.

De esta forma, en una mirada que observa de manera fugaz, parece no mostrar vínculos entre los jugadores y los/as otros/as estudiantes, algo que, en la medida que le dimos continuidad a nuestra presencia allí, pudimos matizar. Aun así, la imagen que una gran cantidad de docentes y preceptoras reproducen sobre los jugadores -como grupos cerrados que no se vinculan con otros/as estudiantes- es construida en sus propias formas de interacción con ellos dentro de la escuela. Un registro de campo nos permite graficar parte de esto, así como también poner atención en el vínculo entre profesoras y estudiantes jugadores:

Al volver del recreo continúa la hora de matemáticas, seguimos sentados en la misma ubicación. A nuestras espaldas hay dos jugadores del Club y a su lado, en la siguiente fila, otros dos. Los cuatro ocupan la última fila de forma horizontal. Delante nuestro hay dos estudiantes varones, le sigue una estudiante mujer, y luego el banco de la profesora. Está jugando un partido el seleccionado argentino de fútbol masculino contra Bolivia. En todo el curso hay distintos grupos de estudiantes mirando el partido con los celulares, se agrupan de a cuatro o de a dos por cada celular que transmite el partido. La profesora se les acerca a los jugadores del Club y, aunque la totalidad de las y los estudiantes está mirando el partido, les dice solo a ellos que no van a ver el partido debido a que ella no lo puede ver. Los jugadores se quejan diciendo “pero si somos los únicos que le damos bola¹²” [efectivamente, durante el transcurso de la hora anterior, la participación más activa para el desarrollo de la clase estuve en el intercambio con ellos]. La profesora les da la razón. La clase “se suspende” por el partido. La docente realiza una serie de comentarios dando cuenta de su interés y conocimiento por el fútbol: “cómo que Correa usa la 10, ¿no juega Messi?”; “quién fue la figura el partido anterior”, “el Cuti” responden, “y dónde juega el Cuti” sigue la profesora. (...) (Nota de campo, 12 de septiembre de 2023)

La dinámica que aquí narramos se presentó de manera recurrente durante nuestro tiempo en la escuela, es decir, ante una situación de cierto “desorden” en el aula y en la totalidad del estudiantado, el señalamiento de la falta recae sobre los jugadores del Club. Asimismo, también fue usual ver el intento por conectar de una manera singular con los estudiantes deportistas marcando una diferencia con respecto a las formas de vincularse con el resto de las y los estudiantes. En la medida que las charlas se centran en ellos y el fútbol, también se excluía al resto del estudiantado y otros intereses de conversación.

Sociabilidad entre estudiantes

Durante el tiempo que realizamos parte del trabajo de campo, en el mes de septiembre de 2023, ocurrió una situación conflictiva hacia el interior de la escuela entre estudiantes jugadores y otros estudiantes *del barrio*, el cual tuvo como desenlace la decisión del Club de sacar de la escuela a sus deportistas que habitan en la pensión y que finalicen el año lectivo de manera virtual.

De acuerdo a las voces de diversas trabajadoras de la escuela, algunos estudiantes que

participaron del conflicto y tres jugadores del Club que continuaron en la escuela ya que no habitan en la pensión, pudimos reconstruir parte del episodio. Nos relatan que todo comenzó con una pelea entre un jugador que asiste al PIT¹⁴ y un joven del barrio, ex estudiante de esta escuela, a la salida de un día lunes. Al día siguiente el conflicto continuó con el robo de un celular y una posterior pelea, como lo cuenta Pedro¹⁵:

Y al otro día ellos [los del PIT] estaban en educación física y acá en el patio hay un asientito que es todo largo que se juntan todo ahí, por lo general yo me junto ahí, y ese día yo me junte ahí y desaparece un teléfono que era de uno de los chicos del [Club que va al] PIT. Como nosotros estábamos ahí [en el banco], los chicos del Club de nuestro curso fueron y empezaron a decir cosas en el curso, o sea, tiraban palitos, como acusándonos a nosotros. Y ahí fue cuando ellos se metieron y como que empezaron todo. (Pedro, entrevista grupal, octubre de 2023)

A la salida del horario escolar, los jugadores del Club golpearon a Marco, estudiante de quinto año que no es jugador, acusándolo del robo del teléfono. Por esa pelea, sumado a cuestiones deportivas y feriados, los jugadores no volvieron a la escuela hasta la siguiente semana. Al regresar, el conflicto continuó:

Y después no vinieron más en toda esa semana y volvieron a venir el otro martes, porque el lunes no habíamos tenido clase y bueno, estaban todos los del barrio con la bronca, porque no es que solamente le pegaron al Marco, encima le pegaron entre todos y decían cosas del barrio. Así que vinieron una banda de chicos del barrio y les empezaron a tirar piedras al colectivo¹⁶. (Pedro, entrevista grupal, octubre de 2023)

Mientras esto ocurría, a pedido de la directora de la escuela, intervino la policía para que los jugadores pudieran salir de la institución y subir al colectivo. A partir de esta situación, el Club decide que no iban a asistir más los jugadores pensionados a la escuela por lo que quedaba del año. Gabriela, la vicedirectora, nos comenta que el Club se dirigió directamente al Ministerio de Educación de la provincia para solicitar que sus jugadores puedan terminar el año de manera virtual. Luego, desde el Ministerio, se comunicaron con la directora para informarle que efectivamente la escuela debía garantizar que los jugadores finalicen el año lectivo realizando actividades a distancia.

En el año 2022, también había sucedido un episodio conflictivo entre jugadores del Club y otros estudiantes, en ese sentido, tal como lo dicen Pedro y Manuel¹⁷, las tensiones entre estos dos grupos parecen estar presentes desde siempre:

Mariano: ¿hay una bronca particular con los del Club?

Pedro: desde siempre, desde hace mucho, desde que ellos vienen al colegio. Yo tengo un primo que tiene 25 años y cuando él venía acá, también se largaba a pelear contra ellos. O sea que desde siempre.

Ana: y por qué creen que se da eso

Pedro: no sé, para mí los chicos del Club, como que se creen mucho más que nosotros.

Manuel: sí, porque juegan en un club, viven en otro lugar que es más caro, pero es igual que el mismo barrio, no sé, es como que se creen superiores. (Pedro y Manuel, entrevista grupal, octubre 2023)

Este enfrentamiento entonces, parece ser continuidad de una relación fundante entre

los pensionados y los chicos del barrio. A pesar de ello, se tiende a unificar a los jugadores del Club en sus comportamientos y prácticas, algo que pudimos observar y escuchar en reiteradas ocasiones. Cuando se habla de estos estudiantes deportistas suele hacerse en plural: *los jugadores molestan; los pensionados le pegaron; los del Club se duermen en clases,* entre otras afirmaciones que tienden a presentar acciones individuales como si fueran realizadas por la totalidad del grupo. Sobre esto nos hablan tres jugadores que no viven en la pensión: Francisco¹⁸, Guillermo¹⁹ y Antonio²⁰:

Francisco: como que en el colegio integran a los de pensión a todos, es como...

Guillermo: Claro, piensan que como arma el quilombo un chico de pensión, o puede haber sido cualquiera que esté viniendo acá y que no sea de la pensión, se piensan que porque fue uno solo fuimos todos.

Francisco: Yo les decía, a ver, si dos o tres habían hecho quilombo, vayan contra ellos, no contra todos. Porque en el colectivo van todos, a todos les tiraron piedras. (Francisco y Guillermo, entrevista grupal, octubre 2023)

Esta generalización se puede ver también cuando Pedro y Manuel plantean que los estudiantes deportistas *se creen superiores*. Esta percepción marca parte del vínculo que los jugadores tienen, principalmente, con otros estudiantes varones. Mientras que son percibidos como personas que *se creen mucho más*, los jugadores construyen un relato de sí mismos como *más maduros* que otros estudiantes por ciertas situaciones que les toca vivir:

Es que hay aprendizajes digamos... Yo creo que la vida del futbolista tiene muchos más aprendizajes de vida, que por ejemplo un chico..., yo que tengo mis amigos allá y los veo que estudian, es como que por ahí la madurez que tenemos nosotros, que te tenés que arreglar solo, te tenés que hacer todo solo, es como que, al tener la otra vida, capaz que esa madurez no la tenés. (Guillermo, entrevista grupal, octubre 2023)

Esta *madurez* asociada a los *aprendizajes de vida*, se torna importante para pensar las experiencias que los jugadores ponderan a lo largo de su formación. Para ellos esos *aprendizajes de vida* son adquiridos por el hecho de haber tomado la decisión de *ser futbolistas* y con ella, toda una serie de responsabilidades y acciones que no tendrían si *solo estudiaran*. De esta forma también se puede ver cómo se va gestando una idea de sí mismos como *independientes y trabajadores*. Esto no va en desmedro de los saberes que aprenden en la escuela, pero sí se refuerza la valoración por otros aprendizajes que producto de *la vida* –que podría ser reemplazado por producto *del fútbol*– les da.

En ese mismo sentido se refiere Marisa²¹ sobre sus compañeros, quien comparte las representaciones que ambas partes construyen sobre los otros. Mientras que por un lado considera que los jugadores *se creen más*, también piensa que tienen *otra mentalidad* y que eso la acerca más a ellos ya que le permite tener charlas sobre *temas serios*:

Marisa: yo no tengo ningún problema con los chicos, porque me llevo re bien con los pensionados. Pero por ahí sí tienen actitudes como que se creen más, como que la directora deja que ellos vengán con cualquier uniforme y a los demás los retan. Bueno, yo hoy no vengo con el uniforme (risas). Pero se quejan de esas cosas. Al menos a mí no me caen mal, no tengo nada para opinar de ellos.

Mariano: Y tenías como un vínculo también con ellos o no tanto...

Marisa: Sí

Mariano: Y ahora que no están, ¿te seguís hablando?

Marisa: No... Qué vergüenza...

Mariano: Por qué...

Marisa: Porque sí, porque era solamente en el colegio, o sea, compañeros, no... Imaginate que un día se creyeron tanto que me firman en el cuaderno y me dijeron para cuando seamos famosos.

[Marisa nos menciona que considera que sus compañeros varones no deportistas son más inmaduros y que pasan la mayor parte del tiempo jugando a videojuegos en el celular]

Ana: Y con respecto a eso de la inmadurez, ¿vos sentías que te llevabas mejor con los chicos del Club porque ellos sí eran un poco más maduros?

Marisa: Claro, como que tienen otra mentalidad.

Ana: A ver... por ejemplo...

Marisa: Como, por ejemplo, si estás hablando de un tema serio, lo podés hablar. En cambio, con los otros chicos..., no, no entienden el tema serio, ¿entendés? como que no terminan de darse cuenta de las cosas. (Marisa, comunicación personal, octubre 2023)

Las diferencias que fuimos trabajando a lo largo de este texto van construyendo una relación antagónica *nosotros-ellos*, diferencias que operan desde una multiplicidad de aristas, como puede ser la manera en que se agrupan, las rutinas y actividades por fuera de la escuela, los aspectos físicos y las vestimentas, la relación con algunas profesoras, entre otras. A pesar de ello, la sociabilidad en la cotidianeidad de la vida escolar parece fluir con menos divisiones y, sobre todo, menor conflictividad. El largo fragmento de entrevista que compartimos a continuación con los tres jugadores no pensionados nos permite ver parte de esto:

Mariano: ¿Cómo se llevan con sus otros compañeros? ¿con los profesores?

Antonio: Dentro todo bien, no hay enojo ni nada con los profesores, de diez.

Francisco: El curso que tenemos..., yo estoy desde tercero con los mismos compañeros, se han agregado algunos, pero la mayoría son los mismos.

Antonio: Sí, siempre con la buena onda.

Guillermo: O sea, nos tocó un curso bastante..., bastante bueno, bastante piola. Como que no..., nosotros, que hace un año que estamos, no tuvimos problemas, estamos bastante bien.

Antonio: No es que somos amigos, amigos, pero...

Guillermo: Claro, compañeros bien.

Francisco: Lo que pasa es que cuando venían los chicos de pensión como que eran dos mundos el curso..., nosotros y ellos.

Ana: A ver, cómo es eso...

Guillermo: Nos sentábamos..., viste dónde estábamos nosotros recién, toda esa fila... [se ríen] toda esa fila era de los chicos de pensión y nosotros, y del otro lado el resto.

Antonio: Claro, pero no eran dos mundos porque se peleaban, era porque nosotros..., es una forma de decir, molestábamos entre nosotros y al otro lado eran más tranquilos.

Guillermo: Claro, era como que... igual los chicos de pensión son un poco más revoltosos, pero no en el hecho de pelear, sino en el hecho de, de joder de, como que...

Francisco: Es como te digo que nosotros somos más molestos, por así decirlo, pero entre nosotros, porque nos tenemos confianza.

Guillermo: No, digamos, con los del curso... por ahí si nos toca hacer algún trabajo, no tenemos problema, charlamos... yo no tengo problema de charlar. Creo que ellos tampoco tienen problema en charlar con alguno. Pero es eso nada más, como que nos sentábamos todos juntos y quedaba de un lado unos y del otro lado otros.

Mariano: Y ahora que se fueron... que solo quedaron ustedes tres, ¿cómo se siente?

Francisco: Es lo que decía hoy, es como que, se siente como que... con los chicos es todo el tiempo reírse.

Guillermo: Pero podía estar el profe explicando algo y te empezabas a reír porque, por las cosas que hacían los otros digamos. Hay dos o tres chicos, que venían con nosotros, que son muy... un carisma muy... así muy alegre, muy de molestar todo el tiempo, de joder todo el tiempo.

Ana: ¿Y el resto del curso no se copaba con esas jodas?

Guillermo: Sí, también. No tanto como nosotros, pero sí.

Francisco: Por lo que te digo, más que todo por la confianza.

Guillermo: Por ejemplo, capaz que tirábamos algún chiste, el profesor se enojaba y todos los otros se reían, esas cosas. (Francisco, Antonio y Guillermo, entrevista grupal, octubre 2023)

A partir de nuestras observaciones en distintos momentos de la vida escolar, y apoyándonos en este largo fragmento de entrevista, podemos matizar esas divisiones tan tajantes entre los grupos. Si bien no hay una profundización en las relaciones de amistad, sí la escuela constituye un espacio de sociabilidad importante para los jugadores, sobre todo para los jugadores pensionados ya que también les permite otros márgenes de acción en contraste con las posibilidades que el Club les da. Así lo enuncian:

Guillermo: En el Club vos no podés hacer nada, porque te miran de todos lados, todo lo que hacés lo saben.

Francisco: Saben lo que hacés, saben si subís algo, dónde estuviste, cosas así.

Guillermo: Hay gente que se especializa directamente en eso, en ver redes sociales. Tenemos..., los de pensión, nosotros no. Los de pensión tienen cursos de cómo manejar las redes sociales y todas esas cosas. Además, todo el tiempo están en observación... y acá [en la escuela] no sé, digamos sí, tienen sus límites.

Francisco: Pero más flexible, por así decirlo.

(...)

Francisco: *Es como que ellos [los de la pensión] están, como dice él, están siempre observados, no pueden ser..., por así decirlo, más libres de hacer lo que quieran.* (Francisco, Antonio y Guillermo, entrevista grupal, octubre 2023)

En ese sentido, adquiere suma importancia la escuela como un espacio de sociabilidad tal vez único para esto jóvenes, así, en ese *molestar entre nosotros* o *reirnos todo el tiempo*, emerge también un espacio de diversión y disfrute en la escuela que se encuentra vedado en el Club, algo que, para los jugadores pensionados, representa la totalidad del día.

Reflexiones finales

Como planteamos en nuestro artículo, la sociabilidad en la escuela parece mostrar márgenes para el disfrute y también una gran cantidad de conflictividades. En ellas se va construyendo la polarización entre *los pensionados* y *los del barrio*, una división que se generaliza en *jugadores* y *estudiantes*. La diversidad de tensiones que se nos presentaron en el campo, nos permiten ver que en la escuela los jugadores también tienen otros márgenes de acción para resolver o enfrentar estos conflictos, y se permiten llevar adelante actos que no cometerían en el espacio del Club.

El punto más alto de tensión, el cual se materializó en la pelea física, trae consigo la decisión del Club de retirar de la presencialidad en la escuela a los alumnos deportistas. Así, la experiencia que la escuela les posibilita queda reducida a la sola entrega de trabajos académicos y cuestiones administrativas. A partir de ello, la sociabilidad de los jugadores queda limitada a las estructuras del "mundo del fútbol".

En términos institucionales, la escuela queda subordinada al fútbol. Es ella quien debe pensar proyectos de integración, ajustar sus tiempos, sus formas de enseñanza, entre otras cosas. Al mismo tiempo, desde el fútbol se espera que la escolarización sea resuelta como un trámite más y que limite lo menos posible la vida deportiva del jugador. De esta forma, se van restringiendo las experiencias formativas de los jugadores que habitan en la pensión del Club a solo lo relacionado con la carrera deportiva.

A pesar de ello, la escuela se constituye en un espacio valioso para pensar una sociabilidad que parece estar vedada en los espacios del Club, producto de una mirada institucional que ejerce un control en la totalidad del día para quienes habitan en la pensión. Así, la escuela puede volverse un espacio de posibilidades en la medida que se habilitan diversas acciones que el "mundo del fútbol" limita.

Bibliografía

- Achilli, E. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.
- Besnier, N., Brownell, S. y Carter, T. (2018) "El deporte y el sexo, el género y la sexualidad" en *Antropología del deporte. Emociones, poder y negocios en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Branz, J. (2015) "Etnografiando hombres: sobre masculinidades, deporte y reflexividad", *Avá*, 27, pp.159-181.

- Ladizesky, M. (2012) "Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles? Los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa. Un estudio de caso con los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago", *Revista del IICE*, 31, pp.99-116.
- Lascialandare, N. (2020) *Fútbol y pensiones. Entre la profesionalización temprana y la protección de los derechos de niños, adolescentes y jóvenes*. Tesina de grado. Universidad Nacional de Rosario.
- Majul, D. (2021) "Soñar con la gloria: un análisis de las experiencias futbolísticas de varones", *Cuadernos del CLAEH*, 40(114), pp. 187-202.
- Marques y Samulski (2009) "Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio-familiar e planejamento da carreira", *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(2), pp.103-19
- Murzi, D., Herbella, J. M. y Sustas, S. (2020) "Ser futbolista juvenil en Argentina. Orígenes, escolarización, vivienda, sentimientos y expectativas de los deportistas en formación de un club de fútbol profesional", *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1), pp.1-31.
- Pussetto, M. (2023) "La escuela es el único lugar donde pueden ser otros. Experiencias educativas de jugadores de fútbol que viven en la pensión de un club", *Avá* [en prensa]
- Rial, C. (2008) "Rodar: A circulação dos jogadores de futebol brasileiros no exterior", *Horizontes Antropológicos*, 14(30), pp. 21-65.
- Rigo, L. C., Da Silva, D. V., y de Moraes Rial, C. S. (2018) "Formação de jogadores em clubes de umacidade do interior: circulação, escolarização e inserção no Futebol profissional", *Movimento*, 24(1), pp. 263-274.
- Rockwell, E. (1995) "De huellas, bardas y veredas" en *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva de Melo, L., Almeida da Rocha, H., da Costa e Silva, A. y Gonçalves Soares, A. (2016) "Jornada escolar versus tempo de treinamento: a profissionalização no futebol e a formação na escola básica". *Revista Brasileira de Ciências do esporte*, 38(4), pp. 400-406.

Notas

- ¹ Este trabajo se desprende de la investigación de Pussetto para el doctorado en Ciencias de la Educación, la cual se enmarca dentro del programa de investigación titulado "Estudios socioantropológicos en instituciones educativas" radicado en el Centro de Estudios Avanzados (FCS, UNC), dirigido por la Dra. Silvia Servetto. Ambos autores de este artículo, participantes de dicho programa, realizamos trabajo de campo compartido durante el año 2023 en una de las escuelas a la cual asisten los jugadores. Este artículo busca poner en discusión los aportes que de allí han sido construidos.
- ² Carmen Rial desarrolla la categoría "rodar" para referirse a la circulación de los jugadores de fútbol, el paso de los deportistas por diferentes clubes, en la que se adquiere un capital que es resignificado en el propio campo futbolístico (Rial, 2008).

- ³ En este trabajo se evitará el uso del nombre propio de la institución deportiva y de las escuelas para resguardar su anonimato, tal cual fue pactado con sus representantes. De igual manera se utilizarán nombres ficticios en los jugadores y las personas entrevistadas para el mismo fin.
- ⁴ En el marco de nuestra investigación, el Club en donde realizamos nuestro trabajo de campo denomina este espacio como Centro de Formación ya que considera que “van más allá de un lugar en donde se come y se duerme”, buscando brindar “otro tipo de actividades que complementen su formación”. Allí viven aproximadamente ochenta jugadores que van variando de acuerdo al momento del año. Por último, debido a que muchos de los jugadores lo denominan *pensión*, en este trabajo se usará indistintamente ambos términos para referirnos al mismo espacio.
- ⁵ Es una escuela secundaria pública de la provincia de Córdoba, ubicada en la zona sur de Córdoba Capital. Asisten aproximadamente 558 alumnos/as por la tarde, con la excepción de dos cursos que asisten por la mañana. Como dijimos en una nota al pie anterior, su nombre es ficcional para resguardar su anonimato.
- ⁶ La profundización de este tema se trabajó en otro artículo: Pussetto, M. (2023) “La escuela es el único lugar donde pueden ser otros”. Experiencias educativas de jugadores de fútbol que viven en la pensión de un club. En *Revista Avá (ISSN 1851-1694 en línea)* [en prensa]
- ⁷ Bernardo nació en el año 2004, en la ciudad de Mendoza. Su padre trabaja en un local de ventas de electrodomésticos y su madre es contadora y trabaja en la administración de un hospital. Tiene un hermano dos años mayor y un hermano menor de dos años. Al momento de la entrevista, Bernardo tiene 18 años y cursa el sexto año de la escuela secundaria.
- ⁸ Este instrumento se trabajó en el año 2023 y fue respondido por 64 jugadores que habitan en el Centro de Formación. Con él se buscó acceder a datos en clave socioeconómica, así como también a cuestiones ligadas a lo escolar y lo deportivo. Si bien comprendemos la limitación de esta herramienta para profundizar sobre algunos datos, fue de relevancia para llegar a un número mayor de jugadores.
- ⁹ Gabriela es profesora de teatro. Ingresó en el 2009 a dar clases en la Enrique Barros y desde el año 2019 ocupa el cargo de vicedirectora.
- ¹⁰ Anahí es profesora de Lengua y da clases en la escuela Enrique Barros desde el año 2003.
- ¹¹ Esto suele ser un continuo tema de conflicto por el cual las y los estudiantes no deportistas se quejan con frecuencia por *hacer diferencias con ellos*.
- ¹² Hace referencia a que son los únicos que le prestan atención.
- ¹³ Si bien la cuestión en torno al género no es el eje central de este trabajo, es importante comprender que la sociabilidad de los jóvenes deportistas está fuertemente marcada por el mundo del fútbol en tanto productor de masculinidad. El fútbol y la pensión se constituyen como espacio de homosociabilidad (Besnier, N.; Brownell, S. y Carter, T., 2018), en donde se generan prácticas propias de ser varón y produce condiciones y condicionamientos a la masculinidad que allí se construye. En ese sentido, siguiendo el trabajo Débora Majul (2021), entendemos que la masculinidad en la formación de jóvenes futbolistas se configura en términos negativos, es decir, aquello que para los hombres está vedado, como puede ser la ternura, el llanto, el extrañar, entre otras cosas, que se corresponden con un modelo femenino. Es desde allí que se va produciendo una domesticación de la sensibilidad (Branz, 2015), en la que se aprende (y aprehende) a ser hombre.
- ¹⁴ Como mencionamos anteriormente, el PIT al que asisten los jugadores se encuentra en el mismo edificio que la escuela Enrique Barros.
- ¹⁵ Pedro es estudiante -no deportista- y al momento de la entrevista cursa el quinto año de la escuela secundaria.
- ¹⁶ Aquí se refiere al colectivo en el que se trasladan los jugadores del Club, el cual los busca a la salida de la escuela y los lleva hacia la pensión.
- ¹⁷ Manuel es estudiante -no deportista- y al momento de la entrevista cursa el quinto año de la escuela secundaria.
- ¹⁸ Francisco nació en el año 2007, en la ciudad de Córdoba. Su padre es médico pediatra y su madre es bioquímica. Tiene una hermana cinco años mayor y un hermano menor de siete años. Al momento de la entrevista, Francisco tiene 16 años y cursa el quinto año de la escuela secundaria.

- ¹⁹ Guillermo nació en el año 2007, en la ciudad de Villa María. Su padre es contratista agropecuario y su madre trabaja como vendedora en un local de repuestos. Es hijo único y vive en la casa de su tía en la ciudad de Córdoba para poder entrenar en el Club. Al momento de la entrevista, Guillermo tiene 16 años y cursa el quinto año de la escuela secundaria.
- ²⁰ Antonio nació en el año 2007, en la ciudad de Córdoba. Su padre trabaja en el correo por las mañanas y es herrero por las tardes y su madre es ama de casa y estudiante de paramédico. Tiene una hermana dos años mayor. Al momento de la entrevista, Antonio tiene 16 años y cursa el quinto año de la escuela secundaria.
- ²¹ Marisa es estudiante -no deportista- y al momento de la entrevista cursa el quinto año de la escuela secundaria.



*Mariano Pussetto es Licenciado en Antropología y Magíster en Investigación Educativa con orientación socioantropológica, Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral del CONICET. Docente en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH – UNC), Argentina. E-mail: mariano.pussetto@unc.edu.ar

**Ana Rapi es estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: anarapi@mi.unc.edu.ar

Yo me lo merezco. De la vieja hipocresía a los nuevos cinismos

GUILLERMINA TIRAMONTI*

Desde hace 20 años, Paula Sibia se esfuerza por entender el mundo contemporáneo y nos ofrece sus conceptualizaciones a través de una producción que echa luz sobre nuestra realidad cotidiana. El texto que estamos aquí presentando se propone brindarnos una visión que incluye muchos de los hallazgos propios y de otros autores que en los últimos años la acompañan en este esfuerzo de descubrirnos el mundo en que vivimos.

El ensayo de Sibia se sustenta en una premisa básica y es que estamos atravesando una modificación del “suelo moral” que fue labrado por el racionalismo universalista del iluminismo europeo de fines del siglo XVIII, momento en el que se erigió la cultura de la modernidad. Cada época enfrenta sus laberintos. En la era moderna, el sustento moral de la sociedad fue el sufrimiento, la represión del deseo y su sublimación. Hoy asistimos al reemplazo de la represión por el deseo a través de una ambigua articulación entre control y estimulación.

Estamos viviendo una transfiguración del capitalismo que genera a su vez la transformación de las premisas morales con las que se configuran las conciencias individuales y las dinámicas de funcionamiento de las sociedades actuales. El motor, el hacedor, el responsable del cambio es el capital y sus empresarios. En la etapa moderna fue la hipocresía la que permitió sostener una construcción de instituciones, reglas, principios y valores que si bien eran funcionales a las exigencias del capital, se presentaban como las que permitían el logro del bien común.

Las movilizaciones de las décadas del '60 y '70 pusieron en tela de juicio el conjunto de instituciones que vertebraron el proyecto moderno. Ninguna quedó fuera de la acusación de hipocresía, fundamentalmente la familia y la escuela.

Sin embargo, no fueron estos denunciadores los que modificaron la trama moral, sino que por el contrario este proceso de destrucción permitió el surgimiento de los “cínicos”, los “post-hipócritas” que, aprovechando este suelo devastado, han comenzado a vociferar sus supuestas “verdades” que se manifiestan con expresiones como “yo digo lo que se me ocurre y hago lo que quiero porque me lo merezco”. Se pasa así de la represión a la excitación.

El camino de un punto a otro está jalonado de desconuelos imprevisos fruto de una cultura que exalta y persigue el goce individual,

Recibido el 15 de noviembre de 2024 | Aceptado el 30 de noviembre de 2024

Reseñas Libros



Sibia, Paula

Yo me lo merezco. De la vieja hipocresía a los nuevos cinismos, Buenos Aires: Editorial Taurus, Buenos Aires, 2024, 128 pp.

97

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

en vez de posponerlo (como sucedía anteriormente) en nombre de entidades colectivas consideradas superiores o trascendentes.

Sibilia recorre las dimensiones de la cultura burguesa y caracteriza el malestar que éstas generaron y a la vez identifica los diferentes cambios en la cultura que produce las ensoñaciones del consumismo, las tentadoras ofertas de las propagandas audiovisuales y los espejismos de la sociedad del espectáculo.

Los deseos dejaron de ser mal vistos y ahora se canalizan productivamente, cebando sin nunca saciar la sed de dominación del capital. El neoliberalismo reforzó la primacía del marketing y acaparó no sólo los comportamientos sino también la imaginación, las expectativas y las motivaciones individuales.

El espíritu emprendedor penetró en todas las instituciones, capitalizando las energías de modo cada vez más generalizado como si no hubiera alternativa a esta cosmovisión mercantilista. Con la instauración del credo emprendedor, la regulación de la sociedad y sus individuos se realiza a través del control-estimulación. Que se da mediante una estimulación al goce irrestricto y la expansión de las posibilidades supuestamente ilimitadas que cualquiera puede conseguir.

De aquí que se presuma que cada existencia individual puede pretender superar las duras limitaciones que la biología corporal le impone. El paso del tiempo y el envejecimiento, las definiciones del sexo o de la muerte.

Si todo es posible y todo nos merecemos, la frustración es inevitable y además atribuible a cada individuo. No en pocas ocasiones, para hacer frente a las frustraciones, el sistema ofrece soluciones apaciguadoras que generan más demandas como drogas variadas, estrategias sanadoras produciendo una permanente retroalimentación.

Lo que hoy se promueve, según Sibilia, es una especie de dependencia, tanto física como psicológica, de los más diversos estímulos y placeres. Las empresas han adoptado el modelo de negocio basado en algoritmos capaces de adelantarse a los deseos del consumidor y nos ponen a merced de los frutos de la tecnología.

La autora nos advierte que las tecnologías no son neutras, no es cierto que se las pueda usar de cualquier forma o que su provecho depende del modo en que se use. Toda herramienta supone cierta forma de manejarla y nos estimula a que hagamos con ella determinado uso y no otro. A su vez, la forma de apropiarnos de la tecnología define modos de vida. El ejemplo más obvio es el del uso siempre excesivo de los celulares, dado que para eso se inventó.

El malestar asociado a la experiencia temporal ya no es fruto de las prohibiciones y coerciones. El problema no surge de la excesiva severidad de los límites establecidos a los ciudadanos, sino por el contrario, de la dificultad para enfrentar las posibilidades supuestamente ilimitadas que se les ofrecen. Al multiplicarse tanto las opciones disponibles como las chances de concretarlas, aumenta también la lista de deseos frustrados y, por lo tanto, una deuda en la que confluyen según la autora, dos vertientes en pugna: la ansiedad intrínseca a la promesa del consumo ilimitado y la frustración que genera constatar los propios límites.

A su vez, la autora trata muy someramente el tema de la escuela, nos señala que hay cierta incompatibilidad entre la conexión permanente a la que nos incita la tecnología

y la dinámica que nos exige la escuela. Hay cambios en el uso del tiempo del espacio, de la presencialidad y lo virtual que cada vez se distancian más de lo que originalmente llamábamos clases.

Sibilia nos ofrece un cierre que explica pero no alienta la mirada sobre el futuro:

“las liberaciones que se dieron tras la descompresión de los deberes disciplinarios son evidentes y bienvenidas, pero hay un detalle a considerar. Aquella contención limitadora que nos sacamos de encima tenía un efecto centrípeto a nivel colectivo, pues reprimía e inhibía las pulsiones propias y ajenas. Lo hacía en nombre de valores considerados superiores. En cambio, los deseos que ahora brotan a borbotones en nuestro suelo moral detentan una vocación centrífuga, puesto que tienden a atomizar y polarizar generando caos, rupturas y conflictos” (Sibilia: 2024: 119).



* Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

Lenguas y mundos guaraníes. Diálogos y reflexiones desde las humanidades

DANIEL ROJAS DELGADO*



Según el pensamiento eurocéntrico -mediático, educativo y social- aún vigente, los pueblos “civilizados” poseen una lengua mientras que las tribus “salvajes” son aquellas que hablan dialectos (Calvet, 2005: 68). Las lenguas más “prestigiosas”, a su vez, poseen una literatura abundante, estudios lingüísticos formales y un sinnúmero de dispositivos de difusión y enseñanza oficial. Algunos de los desafíos actuales para quienes estudian, investigan y enseñan lenguas minorizadas (Collo y Sessi, 2001; Penner, 2020) consiste en visibilizar la fuerte presencia de lenguas como el guaraní en las grandes ciudades sudamericanas (Dubin, 2023; Villalva Filho, 2018), en interpelar a la opinión pública para que vuelva a sentir orgullo por su idioma y en contribuir al conocimiento científico con publicaciones en formato físico como ésta. *Lenguas y mundos guaraníes* reúne estudios de lingüística descriptiva, sociolingüística, antropología, educación, literatura, historia y tecnologías de la información y la comunicación.

¿Quiénes y dónde investigan el guaraní? ¿De qué hablamos cuando decimos “lenguas y mundos guaraníes”? ¿Qué tan complejo puede ser ingresar a estos mundos? Con epicentro en la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) y el CONICET, Silvina Paz y Rodrigo Villalba Rojas reunieron artículos actuales de investigación en torno al guaraní y a toda la pluralidad que existe al interior de algunos pueblos que lo componen. Este libro se desprende de otras publicaciones y eventos realizados desde 2017 por el actual Instituto de Investigaciones sobre Lenguaje, Sociedad y Territorio de la UNaF, como por ejemplo dos workshops internacionales, un dossier y el libro *Historia y Lingüística guaraní. Homenaje a Bartomeu Melià* (Telesca y Vidal, 2021).

La introducción está escrita por sus editores, Paz y Villalba Rojas, donde brindan un panorama amplio en relación a estas lenguas y a los mundos guaraníes, alusión clara de homenaje a Melià (2011) -un gran estudioso del guaraní que falleció en 2019-. Por un lado, plantean el estatuto legal y la normativa educativa vigente respecto al guaraní en los actuales estados de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay; por otro, describen la situación lingüística y geográfica del guaraní en el continente -haciendo énfasis en estos cuatro territorios, donde al menos

100

Rodrigo Villalba Rojas y Silvina Paz
(Editores)

Lenguas y mundos guaraníes. Diálogos y reflexiones desde las humanidades, Buenos Aires: Editorial SB, 2024, 336 pp.

unas seis millones de personas lo hablan-. A su vez, la metáfora de un gran árbol que se ramifica en el espacio y en el tiempo atraviesa toda la obra, subdividida en tres grandes partes, con títulos formulados de manera bilingüe.

La primera parte del libro se llama “Oñeñohêhápe ñe'ê [Donde se vierte la palabra/lengua/voz]” y cuenta con cuatro artículos. El primer artículo lo escriben en portugués Mário Ramão Villalva Filho y Aldi Feiden, quienes parten de términos como “naturaleza” para profundizar en concepciones guaraníes. Expresiones como “teko”, “tekoha” o “tekoa” podrían traducirse como cultura, medio ambiente o lugar donde se vive. La construcción occidental para distinguir al ser humano de los objetos que componen el entorno natural, en cambio, conlleva considerar las formas de vida de la naturaleza como inferiores al ser humano y útiles en tanto “medios” de la racionalidad occidental capitalista. Además, el artículo reflexiona acerca de la industria del monocultivo, el agronegocio y otras formas de vida ancestrales de los pueblos indígenas.

Luego siguen dos artículos en los que María Florencia Conde y Carolina Gandulfo escriben, respectivamente, sobre experiencias e investigaciones realizadas en el monte correntino, espacio de transmisión de saberes, prácticas sociales y de socialización lingüística. Conde habla del proceso de producción del libro bilingüe *Las hierbas medicinales de mi paraje. Pohã Ka'a* (2020), elaborado por un equipo de investigación de la Universidad Nacional del Nordeste junto a niños, pobladores y maestras de dos escuelas rurales correntinas, en el que optaron por la variedad oral del bilingüismo correntino.

Respecto al capítulo de Gandulfo llamado “Había sido que soy bilingüe: nuevas identificaciones lingüísticas como políticas del lenguaje”, se trata del recorte de una etnografía más amplia realizada con dos familias correntinas entre 2014 y 2016, con la particularidad de que las protagonistas de estos trabajos son jóvenes investigadoras de su equipo. El estudio plantea tres tipos de identificaciones: ser nativas, hablantes de guaraní o bilingües; aborda el devenir bilingüe, las transformaciones subjetivas que conlleva y cómo interpela todo esto a quienes son de Corrientes pero no se identifican con el guaraní.

Cierra esta primera parte la pluma de Valentina Canese Caballero, de la Universidad Nacional de Asunción, con su aporte sobre “La construcción del Mbo'ehára en el discurso de los docentes de guaraní como segunda lengua: el Mbo'ehára como un(a) superhéroe/heroína de la lengua guaraní”. Allí expone el resultado de una serie de entrevistas a docentes en las que analiza cómo se autoperceben en relación a su rol en la enseñanza del guaraní y qué identidades discursivas aparecen en sus discursos, tales como: patriotas y aprendices, ejemplos lingüísticos, luchadores y también mediadores.

El segundo bloque, “Oñemyasãihápe ñe'ê [Donde se disemina la palabra/lengua/voz]”, está compuesto por cuatro textos y aborda la complejidad de la realidad multilingüe de la región guaranítica. Abre esta parte el artículo de Verónica Gómez, Estefanía Baranger y Maxime-Joseph Marasse sobre el simbolismo sonoro en tres lenguas guaraníes: el guaraní paraguayo moderno, el mbya-guaraní y el guaraní antiguo o guaraní jesuítico. En una línea de análisis similar, Ivana Pereira Ivo analiza algunos sonidos y ajustes fonéticos presentes en cuatro variedades del guaraní hablado en Brasil: mbyá, nhandeva, kaiowá y nhandewa, y en préstamos del español y del portugués.

El artículo de Florencia Ciccone, por su parte, trabaja las construcciones con o sin cópula en lenguas tupí-guaraníes, haciendo foco en el grupo meridional de esta familia lingüística (guaraní chaqueño, guaraní criollo de la variedad paraguaya y tapiete). Principal-

mente, caracteriza las posibilidades de codificación de la predicación nominal y realiza luego una serie de comparaciones con fuentes secundarias de otras lenguas de la familia tupí-guaraní.

Finalmente, Juan Krojzl estudia y describe un proceso de recuperación de los cantos “pree” en el pueblo aché de Paraguay. Estos conjugan un despliegue de recursos verbales y no verbales de las generaciones más jóvenes, pero la revitalización de la lengua plantea una serie de dificultades y contradicciones, como la de circunscribirse a actores escolares y la de dejar afuera otro tipo de discursos, como los textos míticos.

La última parte del libro fue denominada “Oñembokuatiahápe ñe’ẽ [Donde se hace escritura la palabra/lengua/voz]”, que cuenta con cinco capítulos que abordan parte de la historia de la escritura del guaraní, de la colonia a la actualidad digital, planteando algunos desafíos para la letra impresa, la literatura y la traducción. Carolina Rodríguez-Alcalá abre esta tercera parte con un ensayo en el que rescata la importancia documental de las gramáticas escritas por los misioneros jesuitas. Por un lado, plantea el valor histórico de la portentosa empresa de aprender, sistematizar y enseñar una lengua (Ruiz de Montoya, 1639); por otro, la asimetría social del indígena que se convertía en discípulo y subordinado al poder del religioso, de la divinidad cristiana y de su representante político en Europa. Todo en el mismo momento en el que los Estados nacionales surgen como forma de administrar la vida pública moderna.

El siguiente capítulo se llama “Los dilemas del guaraní literario: entre ‘el horrendo dialecto yopará’ y el ‘ñe’ẽporãhaipyre’”. Se trata de un texto clásico de Wolf Lustig presentado como ponencia en 2004 en Ámsterdam, en el que problematiza sobre uno de los grandes dilemas a la hora de escribir ficción en guaraní: las fricciones se presentan cuando se discute si el producto literario debe admitir “impurezas” del español (esto es el jopara) o si debe utilizarse una escritura “inmaculada” (el guaraníete), sin ningún tipo de préstamos. Una propuesta de análisis interesante, academias, ideologías lingüísticas y una selección de cinco textos narrativos mediante.

Juan Recchia Páez, desde la Universidad Nacional de La Plata, propone volver a pensar algunos territorios y las literaturas de frontera. Estudia la obra del autor brasileño Wilson Bueno, puntualmente la novela “Mar Paraguayo”, publicada en 1992, donde la mezcla de idiomas es protagonista. Allí lo que se mixtura, más allá del guaraní, del portugués y del español -un “portunhol guarango”- es la historia migrante y los procesos de desplazamiento de la región junto con los géneros poéticos y las distintas formas de oralidad.

Por otro lado, el artículo de Mario Castells es un homenaje a dos grandes escritores de la literatura paraguaya: Carlos Martínez Gamba y Carlos Villagra Marsal. Este último escribe “Arribeño del norte” en 1961, texto ambientado en el mundo rural de la Revolución del 47, también conocida como la guerra civil paraguaya, y Martínez Gamba lo cataloga como el mejor cuento de la narrativa paraguaya. El artículo cuenta con una primera parte de análisis literario, luego está el texto en guaraní y, finalmente, una traducción inédita realizada por el propio Castells y por Celeste Rivero.

Carolina Giovagnoli, por último, habla de las condiciones de accesibilidad que plantea la escritura en guaraní y de su subordinación a las tecnologías de escritura coloniales. Incluso hoy: ¿cómo escribir una lengua de origen indígena si los teclados actuales no facilitan escribir letras nasales, por ejemplo? La autora historiza la impresión tipográfica desde Gutenberg hasta la circulación de textos digitales y focaliza en la historia de

la alfabetización en guaraní. Incluso propone tres soluciones para intentar resolver esta problemática.

Cada capítulo del libro plantea, en definitiva, aristas nuevas para pensar “lo” guaraní en la historia regional y en este presente que se ramifica hacia lugares insospechados. Esta obra da cuenta, a medida que pasan las páginas, de la riqueza y de la complejidad de las lenguas y de los mundos guaraníes. Demuestra que existen estudios y aspectos poco visitados y otros que están en condiciones de dialogar con el amplio universo de las humanidades, sin tener que pedir permiso a las lenguas hegemónicas y de prestigio. Una obra monumental que tiene mucho para decir y para proponerle al mundo académico.

Bibliografía

- Calvet, L.-J. (2005) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colectivo Syry (2020) *Las hierbas medicinales de mi paraje. Pohã Ka'a*. Corrientes: Colectivo Syry Ediciones.
- Collo, P. y Sessi, F. (2001) “Minorías” en Collo, P. y Sessi (Eds.) *Diccionario de la tolerancia*. Bogotá: Editorial Norma, pp. 275-276.
- Dubin, M. (2023) “Máscaras guaraníes que usamos todos los días”, *Revista ALAI*, 47(556), pp. 77-83. <https://www.alai.info/wp-content/uploads/2023/05/Revista-ALAI-556-web.pdf>
- Melià, B. (2011) *Mundo guaraní*. Asunción: BID.
- Penner, H. (2020) “Gestión glotopolítica del Paraguay: ¿primero normativizar, después normalizar?” *Caracol*, 20, pp. 232-269. <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/171873>
- Ruiz de Montoya, A. (1639) *Tesoro de la lengua guaraní*. <https://archive.org/details/tesorodelalengua-00ruiz/page/n9/mode/2up>
- Telesca, I. y Vidal, A. (2021) *Historia y Lingüística guaraní. Homenaje a Bartomeu Melià*. Buenos Aires: SB.
- Villalva Filho, M. R. (2018) “Terminología indígena guaraní en Brasil” en Yvy Marãe'ý Tercer Seminario Internacional sobre Traducción, Terminología y Lenguas Minorizadas Jarojera Guarani Ñe'ê. Celebrada del 19 al 21 de julio de 2018. Asunción: Editorial Arandurâ, pp. 100-119.



* Daniel Rojas Delgado es Periodista y Profesor en Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. JTP de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: danielrojasdelgado@gmail.com

Reseñas Tesis

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Autora: M. Soledad Márquez

Directora: Esp. Nancy Montes (FLACSO-OEI)

Co-director: Dr. Claudio Suasnábar (UNLP-IdIHCS)

Miembros del jurado:

Dra. Laura Rovelli (UNLP-CONICET)

Dra. Lilia Toranzos (FLACSO-OEI)

Dra. Lucía Trotta (UNLP-IdIHCS)

Fecha de defensa: 5 de diciembre de 2023

Participación de la Mujer Académica en Procesos de Evaluación Externa de CONEAU

SOLEDAD MÁRQUEZ*

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) fue creada mediante la Ley de Educación Superior (LES), en 1995, con el fin de implementar dos procesos de Evaluación, el de Evaluación Externa (EE) y de Acreditación.

El proceso de EE aborda de manera integral las instituciones en sus funciones de docencia, investigación, extensión. En cada evaluación se conforma un comité de evaluadores/as, según requisitos de experiencia en gestión, docencia e investigación.

Los estudios de género continúan señalando desigualdades en perjuicio de las mujeres en el acceso a cargos jerárquicos en la estructura científica (Estebanez, 2011), planteles docentes (Morgade, 2018) y de gestión en las universidades (Rekalde y Cruz Iglesias, 2017).

Ante este escenario, el objetivo de la tesis ha sido relevar la participación de la mujer académica en los procesos de EE realizados entre 1997 y julio de 2021. Para ello se contemplaron los 170 Comités conformados y se contabilizaron las mujeres convocadas como evaluadoras. Además, en segunda instancia, se abordaron también los trayectos académicos de estas mujeres.

Para el primer objetivo, se consultó la página de CONEAU donde se encuentran publicados los Informes de Evaluación y lo relevado arrojó los siguientes datos:

Total de Comités	170	100%
Comités Masculinos	44	26%
Comités con Minoría de Mujeres	94	55%
Comité Igualitarios en Hombres y Mujeres	20	12%
Comités con Mayoría de Mujeres	12	7%

Fuente: Elaboración Propia de datos obtenidos de los Informes de EE. Publicados por CONEAU

Un total de 44 comités estuvieron conformados sólo con evaluadores hombres; representa un 26% de evaluaciones sin participación de mujeres.

Con minoría de mujeres se relevaron 94 comités, los cuales representan el 55%. Sin embargo, 71 de ellos fueron conformados con tan sólo una mujer como integrante, esto es el 42% de los comités. Esto da

Recibido el 20 de mayo de 2024 | Aceptado el 5 de junio de 2024

cuenta de un escenario de mayor ausencia de la mujer, un 26% con ausencia absoluta y un 42% con sólo una mujer como Par, lo cual representan el 68% de comités conformados con estas características.

Por último, 20 comités se integraron en forma equitativa, representan un 12 % y, 12 fueron conformados con mayoría de mujeres académicas, representan el 7 % del total.

En oposición a los 44 comités masculinos, se advierte ausencia de comités integrados sólo con mujeres.

En cuanto a lo temporal, la mayoría de los 44 comités masculinos se registran en los primeros 11 años y disminuyen en los últimos. También, en oposición a estos 44 comités se da, en los últimos años, un aumento de comités con mayoría de mujeres y equitativos.

Esta revisión grafica una tendencia en aumento de comités equitativos y con mayoría de mujeres que se vincula con el ingreso de la problemática de género en la agenda política.

También, es posible vincular el ingreso de 3 mujeres como Miembros en la Comisión Directiva, y la institucionalización de la Red RUGE, Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género en contra de las violencias que, sucede, en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (RUGE, El género en las Universidades, 2021).

El otro objetivo propuesto fue indagar las trayectorias académicas de las mujeres que fueron seleccionadas como pares en estos procesos. Para ello se implementó la Entrevista en profundidad (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) para acceder al conjunto de representaciones (Jodelet, 1976). Para conformar la muestra se contabilizaron las disciplinas de 196 mujeres convocadas en los 170 comités, y se agrupó cada disciplina en orden a cada rama de estudio, según agrupamiento de la SPU. Esto determinó una muestra de 12 mujeres por participación: rama de Cs. Humanas, 56,7%, 5 mujeres convocadas; Cs. Sociales, 21,3%, 3 mujeres; Cs. Aplicadas, 12,8%, 2 mujeres; Cs. Básicas, 5,6%, 1 mujer, y, de la rama de Cs. de la Salud, 3,6%, 1 mujer. Las últimas, de menor participación, se convocaron por disponer, las disciplinas culturales académicas propias (Becher, 2001).

Para las entrevistas, 4 estaban ya jubiladas con 67, 72, 75 y 81 años, una con 69 años y trámite iniciado, otra mujer con 75 años y, por categoría docente, aún en ejercicio, y las demás 64, 60, 59, 56, 54 y 53 años.

Las preguntas abordaron tres dimensiones: 1-trayectoria profesional, 2-factores que favorecieron u obstaculizaron el desarrollo profesional (personales y sociales) y 3-participación en instancias de Evaluación como Pares Evaluadoras.

Una característica común expresada es que han sido mujeres “habilitadas”, educadas en sus ámbitos de socialización primaria, con potestad para optar por proyectos profesionales que lograron gestar. También, la referencia a una cultura del esfuerzo y la disciplina, de adhesión a la norma, propio de las *recién llegadas* (Bourdieu, 1988), una ética que comparten, la que ha sido una estrategia de amparo para ocupar lugares legitimados, como el impulso por entablar redes.

La experiencia en docencia ha sido percibida como terreno amigable para la inserción por tener normas de selección y circuitos claros. En disciplinas más masculinizadas como las Cs. aplicadas han emergido estrategias propias para lograr legitimarse. Aunque todas accedieron a la titularidad de sus materias, en planteles con mayoría de hombres, inclu-

so disciplinas feminizadas, atravesaron obstáculos como la disminución de producción en investigación durante la maternidad o adversidades por ser foráneas en localidades donde se insertaron. Emergió un rasgo disciplinar de Cs. básicas y salud, los colegas hombres, mayores, no se capacitan en formación pedagógica y ellas lograron, antes que ellos, la titularidad.

Por el contrario, la inserción en la gestión se ha manifestado como ámbito cercado por la tutela masculina. Ausencia de reglas, espacios y circuitos a los que no acceden por desconocimiento o por no ser convocadas, instancias de poder donde se dirimen y adjudican roles de poder, percepción que se vincula con los datos relevados sobre cargos de mayor jerarquía en instituciones de gestión estatal. Todas fueron elegidas por quienes tenían la potestad para seleccionarlas en la función desempeñada. Salvo dos de ellas que accedieron a la mayor jerarquía por su pertenencia a la agrupación que integraron, el resto lo hizo por decisiones de jerarquías masculinas y valoración de sus virtudes: ser laboriosas, honorables, entre otras.

Sobre los relatos durante la crianza, salvo dos de ellas, no tuvieron hijos ni parejas, el resto señalaron lo complejo y la imposibilidad de recordar cómo lo resolvieron. Todas acudieron a instituciones de cuidado, a personal contratado o a la ayuda familiar. Fue crucial la colaboración de parejas, la tolerancia a continuar con sus actividades contribuyó al desarrollo de sus carreras académicas. Dos debieron interrumpir, una, por residir en una localidad conservadora ante el reclamo de su pareja por su dedicación académica y de gestión. Otra, por una demandante tarea de gestión con la que solventó la estructura de cuidados.

Sobre las experiencias de marginación y violencia vividas, mujeres más grandes no identifican haberlas vivido, consideran que mujeres sin conocimiento lo vivieron. Las otras, una de Cs. aplicadas y de la salud, tampoco las identifican, el resto, sólo por ser mujeres consideran fueron discriminadas. Situaciones en donde soportan marginación por intercambio de temas masculinos, menosprecio y subestimación en contextos donde participan como pares con colegas hombres y, hasta agresión verbal en ámbitos colegiados. Disponer hoy de marco legal, sostienen, las ampara.

Sobre los modos de evaluar desde una perspectiva de género, algunas refieren rasgos de índole cultural, propio de lo femenino: el ser más analíticas, observar más el contexto o ser más organizadas. Otras señalan el evaluar por discriminación positiva y, la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en toda la evaluación.

Respecto si los procesos de EE contribuyen a escenarios más equitativos, se ha reiterado el transversalizar la perspectiva de género en toda la evaluación, y hasta capitalizar la legitimidad de CONEAU en el sistema para habilitar desde allí un diálogo hacia el sistema que promueva un escenario de mayor representatividad.

Discursos y datos relevados dan cuenta de continuar las mujeres a cargo de tareas de cuidado, aún las de mayor calificación. La persistencia de estos mandatos obliga pensarnos para avizorar horizontes donde los accesos a puestos políticos y jerárquicos sean semejantes a los de colegas hombres.

Bibliografía

- Becher, T. (2001) *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988) *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Estebanez, M. E. (2011) "Estudio comparativo Iberoamericano sobre la participación de la Mujer en las actividades de Investigación y Desarrollo" en *Redes*. Centro de Estudios de Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Documento de Trabajo N° 42.
- Jodelet, D. (1976) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici S. *Psicología Social. Pensamiento y Vida Social*. Barcelona: Paidós.
- LESN° 27.204. Disponible en: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Morgade, G. (2018) "Las universidades públicas como territorio del patriarcado" en *La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. Volumen I. Especial #5. Buenos Aires: IEC-Conadu. pp.32-43
- Rekalde I. y Cruz Iglesias, E. (2017) "Las mujeres en los Equipos de Gobierno de la Universidad Española. Un estudio discreto." *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), pp. 129-146.
- Martín, A.L. (Comp.) (2021) *RUGE, El género en las Universidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RUGE-CIN.



* María Soledad Márquez es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales; Especialista en Política y Gestión Universitaria, Universidad Nacional de General Sarmiento; Licenciada en Ciencias de la Comunicación con Orientación en Procesos Educativos, Universidad de Buenos Aires. Docente Ad Honorem de Análisis Institucional, Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: msmmarquez@gmail.com

El derecho a la universidad en la cárcel. Una mirada comunicacional sobre el Programa EduCa de la FPyCS-UNLP

NATALIA ZAPATA*

Tesis de Doctorado en Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Argentina.

Autora: Natalia Zapata

Directora: Mra. Ayelen Sidun (UNLP)

Miembros del jurado:

Dr. Carlos Ciappina (UNLP)

Dr. Leonardo Murolo (UNQ)

Dr. Fernando Espeche (UNCuyo)

Fecha de defensa: 22 de diciembre de 2022

A diciembre de 2022 en Argentina había 114.074 personas privadas de su libertad en las 307 unidades de detención del país. Solo el 2% de las personas que se encuentran privadas de libertad en el país acceden a estudios superiores, de acuerdo con los informes recientes del Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución de la Pena (SNEEP). Sin embargo, las políticas y estrategias implementadas por las instituciones, junto con las acciones cotidianas que fomentan el acceso a derechos, están logrando un incremento constante en la participación.

La educación superior en contextos de encierro (ESCE) tiene sus inicios formales en los primeros años de la recuperación democrática argentina. Fue una iniciativa de la UBA que surgió en respuesta a la solicitud de personas privadas de su libertad, estableciendo el Centro Universitario de Devoto (CUD) dentro del Complejo Penitenciario Federal. Esta propuesta se convirtió en una experiencia pionera, tanto a nivel nacional como internacional, siendo la primera universidad pública en ofrecer carreras de grado en un entorno carcelario.

En la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la implementación de la ESCE se enmarca en un proceso socio-histórico que comenzó a desarrollarse a mediados de la década del '90 y que se consolidó a partir del 2006, impulsado por dos factores principales: la creciente demanda de personas privadas de libertad para inscribirse en las carreras universitarias y la participación de diversos actores de la Universidad y de organizaciones sociales involucradas en actividades pedagógicas y proyectos de extensión en el ámbito carcelario.

La tesis busca dar cuenta de los sentidos de la política pública en materia educativa en contexto de encierro, desde una perspectiva histórica. Asimismo, tomando como eje analítico a la universidad pública, el trabajo describe las prácticas, límites y alcances de la educación superior en cárceles aportando discusiones significativas sobre la materia -desde un estudio de caso concreto- al campo de la comunicación/educación: las políticas y estrategias implementadas por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el ámbito educativo de contextos de privación de la libertad.

Recibido el 22 de febrero de 2024 | Aceptado el 15 de marzo de 2024.

Respecto del encuadre teórico, se parte de una perspectiva comunicacional desde la cual las experiencias y acciones institucionales de la Universidad pública para promover políticas educativas inclusivas en ámbitos de privación de la libertad son analizadas en tanto prácticas sociales de actores colectivos, y en el sentido en que los mismos actores sociales las gestionan, las vivencian, las experimentan y las narran.

Asimismo, se recupera el enfoque de derechos para problematizar sobre el rol de la Universidad, entendida como un derecho humano. En este marco, la Universidad tiene el “desafío” de garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior de las y los ciudadanos que llegan a ella. En tanto, la cárcel es abordada como un territorio, más allá de la clásica noción de “institución total”; se aborda su dimensión simbólica en articulación con las instituciones educativas y con la Universidad en particular, lo que permite contextualizar a los actores que interactúan allí y los significados que atribuyen a diversas prácticas y tramas discursivas.

Respecto del abordaje metodológico, se asume una perspectiva cualitativa desde la cual se operativizan los objetivos; se trata de un abordaje que busca alcanzar el entendimiento del significado de las acciones que los actores sociales le otorgan a sus prácticas. En tal sentido, se emplearon herramientas de recolección de información tales como entrevistas, notas de campo y relevamiento documental.

El análisis se situó en la diversidad de las significaciones propias de los actores sociales (gestores institucionales, docentes, estudiantes referentes), ya sea a partir de los discursos que construyeron mediados por herramientas metodológicas (como, por ejemplo, las entrevistas) y/o que formalizaron institucionalmente (documentos e informes de gestión, ponencias y otros materiales comunicacionales que narran la gestión institucional ESCE).

Durante la investigación se identifica que en la historia de la educación en cárceles se pueden reconocer -al menos- cuatro sentidos: a) el *disciplinamiento para la vida en la ciudad*, asentado en el paradigma de “civilización o barbarie” que se instaura con la creación de la primera penitenciaría modelo en Argentina (1877). En ese marco, la ley 1420 incorpora una mención a la educación en prisiones; b) el establecimiento de las primeras “escuelas para penados” que enfatizaban una pedagogía del disciplinamiento y la formación para el mundo del trabajo; c) el de la *reinserción social* por medio de la educación para el trabajo, que se implementa con las políticas de humanización del sistema carcelario de la mano del justicialismo penitenciario; d) el de la *inclusión social* que parte del paradigma de ampliación de derechos.

En 2006, con la incorporación de un capítulo específico sobre ECE en la Ley de Educación Nacional (26.206), más la obligatoriedad del nivel secundario y la adecuación de otras normativas como la denominada “Ley de estímulo educativo” (24.660), han posibilitado que crezca la oferta educativa en establecimientos carcelarios, aunque la cobertura es muy baja y con problemáticas estructurales vinculadas a la deficiencia en infraestructura, personal, presupuestos, programas específicos y al fortalecimiento de las trayectorias educativas previas.

La experiencia de la FPYCS-UNLP se caracteriza por una gestión de la modalidad educativa en ámbitos de privación de la libertad con abordaje multiactoral. Es por ello que articula con diferentes espacios internos y externos y de diversos ámbitos (académico, del Estado, el Poder Judicial y la sociedad civil) que requieren la intervención compleja de sus estudiantes que se encuentran en privación de libertad. A su vez, este estudiantado

se organiza en Centros Universitarios y desde esa base, gestiona relaciones con actores internos y otros actores institucionales interlocutores (de la Universidad, del Estado y de la sociedad civil).

Respecto de las trayectorias estudiantiles, se identifica que más de la mitad del estudiantado en contexto de encierro ingresa al sistema penal sin estudios secundarios o, incluso, sin la educación primaria o primaria completa; la mayor parte de esta población estudiantil no habita un pabellón universitario; conoce la Universidad en el ámbito carcelario y, generalmente, por sus pares que están estudiando alguna carrera. La burocracia y las arbitrariedades del sistema penal se presentan como los grandes obstaculizadores de la trayectoria educativa, así como el acceso a los materiales de estudio.

En tanto, la tarea de enseñar en lugares de privación de libertad se construye en torno a sentidos que sitúan las condiciones de producción establecidas: en la Universidad (pública, gratuita, gratuita e inclusiva), una propuesta pedagógica formal de grado con fines de inclusión social (transformadora, liberadora) que se fundamenta en situaciones experimentadas por los actores involucrados tanto en este ámbito como en sus problemáticas.

La mirada sobre la gestión institucional universitaria, sobre las trayectorias estudiantiles y sobre los sentidos de la práctica docente en contexto de encierro no sólo les permite a las instituciones educativas construir diagnósticos, contar con insumos reflexivos, sino que también, y fundamentalmente, las interpela al desarrollo de estrategias y dispositivos para acompañar dichas trayectorias y experiencias docentes y para propiciar propuestas alternativas.



* Natalia Zapata es Doctora en Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes; Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata; Investigadora, docente y extensionista, Universidad Nacional de La Plata; docente, Universidad Católica, Argentina. E-mail: natalia.zapata@perio.unlp.edu.ar